



UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología y Educación

**Aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de la
identidad docente en la Universidad de la República.
El caso de Trabajo Social.**

Autor: JORGE ALVARO CHAVEZ BIDART

TUTOR:
PABLO MARTINÍS (UDELAR)

Montevideo. Uruguay
29 de marzo de 2012

FACULTAD DE PSICOLOGIA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título

Autor/s

Jorge Alvaro Chavez Bidart

Tutor: Pablo Martinís

.....

Carrera

.....

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....
(Nombre y firma).

Profesor.....
(Nombre y firma)

Profesor.....
(Nombre y firma)

Fecha

Dedicado :

Con amor a Claudia, Guillermina y Emma.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de Trabajo Social que afectuosamente me recibieron y permitieron realizar este trabajo y de quienes aprendí muchísimo.

A Enrico, Cecilia, Gonzalo, Grisel y Paribanú, amigos del curso de Historia por sostener y acompañar este proceso.

A los compañeros de la mesa directiva de ADUR por el aguante.

A los compañeros del Instituto de Fundamentos y Métodos, especialmente al Pari por su solidaridad en el trabajo académico.

A mis viejos por la motivación para estudiar, y a Cacho y Susana por el apoyo.

A Alejandra y Cecilia con quienes empezamos y terminamos esta historia.

A Mercedes Collazo y Hector Perera por la disposición y los consejos.

A Carlos Cullen por los primeros pasos.

A Pablo Martinis por el trabajo de escuchar, acompañar y aconsejar.

A Mabela, Alicia y Elsa por estar a lo largo de este trayecto.

Especialmente a Claudia y Guillermina por acompañarme, interesarse y mantenerse ahí hasta el final.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
1. HERMENÉUTICA, IDENTIDAD(es) Y FORMACIÓN DOCENTE, referenciales teóricos y caja de herramientas.....	7
1.1 Introducción.....	7
1.2 Hermenéutica.....	10
1.2.1 Una aproximación a la hermenéutica.....	10
1.2.2 Historia, Comprensión y vivencia.....	13
1.2.3 Intersubjetividad y comunidad.....	18
1.2.4 Comprensión, experiencia, tradición.....	20
1.3 Identidad narrativa y hermenéutica de sí.....	33
1.3.1 La identidad narrativa en Ricoeur.....	33
1.3.2 Hermenéutica de sí.....	38
1.4 Tradiciones universitarias y formación de los docentes.....	41
1.4.1 Componentes de una tradición: Educación y Universidad; bajo el signo de la crisis.....	41
1.4.2 Prácticas docentes.....	55
1.4.3 Docencia universitaria, camino a la complejidad.....	58
1.4.4 Formación docente, prácticas y tradiciones.....	65
1.4.5 La profesión disciplinar y la profesión docente.....	73

1.5 Identidades sociales y tradición.....	80
1.5.1- Discursos, identidades.....	80
2. FUNDAMENTACIÓN METODOLOGICA.....	87
2.1 Del tema a la pregunta, primer momento de delimitación.....	87
2.2 Construcción de la perspectiva.....	92
2.3 Delimitación 2: mayor profundidad menor extensión.....	95
2.4 El trabajo de campo, construcción de la muestra y entrevistas.....	99
2.5 Recolección de textos y sistematización.....	106
2.6 Análisis de los contenidos.....	108
2.7 Escritura del informe de investigación.....	112
3. TRADICIÓN Y DISCURSOS EN FORMACIÓN DOCENTE.	
Los inicios.....	113
3.1 Enseñanza e investigación en los primeros tiempos de la Universidad.....	115
3.2 Entre la investigación y la enseñanza: la formación.....	120
3.3 La nueva concepción de universidad de cara a la sociedad...	126
3.4 La dictadura cívico-militar. El corte de una tradición.....	136
4. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: UNA TRADICIÓN EN MOVIMIENTO.....	142

4.1.Los inicios del cambio: La reconstrucción y la emergencia de la investigación.....	143
4.2 La formación pedagógica de los docentes, primeros pasos...	149
4.3 Las propuestas neoliberales y la enseñanza universitaria.....	153
4.4 La respuesta de la universidad al modelo neoliberal.....	158
4.4.1 Sectoriales: organización y desarrollo.....	158
4.4.2 Extensión.....	160
4.4.3 Investigación.....	163
4.4.4 Enseñanza.....	167
4.4.5 La universidad en debate.....	171
4.5 El tiempo de los planes estratégicos.	180
4.5.1 PLEDUR 2000.....	180
4.5.2 PLEDUR 2005.....	188
4.5.3 La formación docente: en busca de su lugar.....	197
4.6 La universidad de la segunda reforma.....	204
5. DEL SERVICIO SOCIAL AL TRABAJO SOCIAL EN LA TRADICIÓN UNIVERSITARIA.....	220
5.1 Primeros pasos del Servicio Social.....	221
5.2 La “reconceptualización”, mudanzas en el servicio social....	225
5.3 La nueva institucionalidad: El trabajo Social y la Facultad de Ciencias Sociales.....	229

5.4 Un nuevo orden en Trabajo Social.....	235
6. ANÁLISIS DESCRIPTIVO: DE LA DESCRIPCIÓN PARA LA COMPRENSIÓN Y LA INTERPRETACIÓN.....	
6.1 Los momentos de la tradición.....	241
6.1.1 textos.....	242
6.2 Construcción narrativa de la identidad docente.....	250
6.2.1 Motivaciones.....	252
6.2.2 Trayectorias de formación.....	255
6.2.3 Huellas docentes.....	259
6.2.4 La institución en la formación de sus docentes.....	264
6.2.5 Recorridos personales.....	266
6.2.6 Perfiles docentes.....	270
6.2.7 La profesión en la docencia.....	271
6.2.8 Planes de estudio.....	273
6.2.9 Carrera docente.....	277
6.2.10 Concepciones de la formación docente.....	281
6.2.11 Formar a otros.....	283
7. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: APROXIMACIONES A LA COMPRENSIÓN.....	
7.1 El círculo de la aproximación hermenéutica.....	287

7.2 Los trayectos y las trayectorias de formación docente.....	291
7.3 La profesión disciplinar y la profesión docente.....	304
7.4 Tradiciones en formación.....	311
7.5 Procesos e identidades.....	317
8. CONCLUSIONES.....	323
9. BIBLIOGRAFÍA.....	330
10. ANEXOS.....	352

RESUMEN.

La tesis refiere a una aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de la identidad docente en la Universidad de la República a través del estudio de caso de Trabajo Social.

Tomamos como centralidad los procesos de construcción de las identidades docentes a través de la vinculación de las nociones de identidad narrativa e identidades sociales.

Para realizar el trabajo optamos por un modelo cualitativo de investigación, de carácter interpretativo. El abordaje sobre el tema se concibió como una aproximación que se planteó establecer líneas de comprensión sobre la construcción de la identidad docente.

Las técnicas utilizadas fueron entrevistas en profundidad y abiertas para recoger las percepciones de los docentes y por otro lado la recopilación, sistematización y análisis de contenido de los textos referidos a formación docente y de las entrevistas.

Nos planteamos como objetivos específicos sistematizar y analizar el discurso universitario a través de documentos, textos y prácticas en torno a la “práctica de formación docente” y además establecer percepciones e interpretaciones de los docentes en torno a su construcción como docentes universitarios. Así mismo buscamos reconocer los modos en que los sujetos universitarios construyen su identidad profesional como docentes a partir de la articulación entre modelos propios y aquellos

brindados por la institución.

Comprendimos los procesos de construcción de la identidad docente como parte de la tradición universitaria, integrándose en su dinámica, y reflejándose en la transmisión que se da de generación en generación.

Consideramos que la formación docente en definitiva refiere a esa dinámica, a la transmisión de valores, principios, actitudes, posiciones, etc., de generación en generación; componentes que se innovan y cambian ante particularidades de cada coyuntura.

Palabras clave.

Hermenéutica, identidad narrativa, construcción de identidad, formación docente universitaria.

INTRODUCCIÓN

La tesis refiere a una aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de la identidad docente en la Universidad de la República a través del estudio de caso de Trabajo Social.

Se utilizó indistintamente identidad docente o identidades docentes, nos focalizamos en los procesos de construcción de las mismas a través de la vinculación de las nociones de identidad narrativa e identidades sociales.

Los antecedentes en relación a la temática en gran número se circunscriben a la identidad docente en los campos de la enseñanza primaria y secundaria en nuestro país, no siendo un tema de desarrollo amplio el de la identidad del docente universitario y específicamente el de los procesos de construcción de las identidades docentes.

El objetivo general fue realizar una aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de las identidades docentes en la Universidad de la República y su relación con la discursividad en torno a las prácticas docentes de la institución, específicamente las prácticas de formación docente.

Nos planteamos como objetivos específicos sistematizar y analizar el discurso universitario a través de documentos y textos en torno a la “práctica de formación docente” y además establecer percepciones e interpretaciones de los entrevistados en torno a su construcción como

docentes universitarios.

Nos planteamos también reconocer los modos en que los sujetos universitarios construyen su identidad profesional como docentes a partir de la articulación entre modelos propios y aquellos brindados por la institución.

Para realizar el trabajo optamos por un modelo cualitativo de investigación, de carácter interpretativo. El abordaje sobre el tema se concibió como una aproximación, una aproximación que intentará establecer líneas de comprensión sobre la construcción de la identidad docente.

Las técnicas utilizadas fueron entrevistas en profundidad y abiertas para recoger las percepciones de los docentes y por otro lado la recopilación y sistematización de textos referidos a formación docente y el análisis de contenido de las entrevistas y textos.

El lector se encontrará con un trabajo dividido en cinco partes, la primera referida a los referenciales teóricos, la segunda parte dedicada a la fundamentación y estructuración metodológica, una tercera parte donde se presentan las funciones universitarias en el marco de lo que denominamos tradición universitaria, una cuarta parte dedicada al análisis, que dividimos en análisis descriptivo y análisis interpretativo y culminamos con las conclusiones.

Estas cinco partes en la que se presenta la tesis a su vez se componen

de siete capítulos.

En la primera parte es donde a partir de la noción de caja de herramientas iremos incorporando una serie de referenciales teóricos que permitan acercarnos a los procesos de construcción de las identidades docentes.

Este acercamiento lo realizamos desde una perspectiva hermenéutica por lo que iniciaremos el recorrido caracterizando y proponiendo los componentes que integran esta perspectiva.

Incluiremos los primeros elementos aportados por la hermenéutica para abordar los proceso de construcción de identidades; es decir la noción de identidad narrativa y hermenéutica de sí.

La construcción de la “identidad narrativa” la situamos en el ámbito de la tradición, de una cultura, en este caso universitaria.

En este sentido continuaremos con el desarrollo incursionando en el campo educativo y específicamente en la educación superior tomándolo como tradición universitaria.

De esta tradición universitaria, referida a la Universidad de la República, desarrollaremos ciertos aspectos específicos circunscritos a la docencia universitaria.

De la docencia universitaria, considerando el contexto en donde se expresa, caracterizaremos el carácter complejo de la misma, a la vez que destacaremos los discursos de profesionalización y formación docente.

A partir de la idea de profesionalización incluiremos también la relación

entre profesión disciplinar y profesión docente.

Habiendo considerado la perspectiva hermenéutica para aproximarnos a los procesos de construcción de la identidad docente, y a partir de definir la identidad narrativa como componente de esos procesos, nos situamos sobre la tradición, fuente de la construcción narrativa de la identidad.

La idea de tradición que manejamos, tomada de Gadamer, refiere a aquello que es transmitido de generación en generación, no es un objeto, es lenguaje y en ese sentido incorporamos a la caja de herramientas la idea de discurso e identidades sociales utilizada por Buenfil, de modo de reconocer los discursos que la universidad propone para que los sujetos se adscriban a ellos y se posicionen como docentes universitarios.

De esta manera consideramos componer la idea de procesos de construcción de las identidades docentes en la Universidad de la República, vinculando identidad narrativa con identidades sociales.

La segunda parte da cuenta de la estrategia metodológica, el capítulo sobre fundamentación metodológica describe los pasos que dan cuenta del desarrollo de la investigación.

Este capítulo es parte del ejercicio hermenéutico instalado en esta tesis, en ese sentido se narra el proceso de investigación tratando de brindar los elementos que acerquen al lector a comprender esta experiencia; es por esto que el estilo biográfico o vivencial se presente en el relato, sin descuidar la fundamentación precisa en cuanto a lo metodológico.

La tercer parte consta de dos capítulos, el primero de ellos dedicado a recorrer las tradiciones y discursos sobre formación docente. Este recorrido que se propone, refiere a los discursos de la universidad vinculados a la formación docente, considerados en el marco de la producción discursiva desarrollada en torno a las funciones universitarias y a las funciones propuestas para el cuerpo docente.

Tomaremos como vías de acceso a los discursos sobre formación docente, aquellos discursos que referidos a investigación, enseñanza y extensión reflejan la evolución de estas funciones, a la vez que incorporan los planteos de formación docente en diferentes momentos de la tradición universitaria.

El segundo capítulo de esta tercera parte, se centra sobre el caso de estudio, Trabajo Social. En ese sentido y manteniendo la idea de tradición, tratamos de recuperar brevemente aspectos de la historia de la disciplina que en el marco general de la tradición universitaria aportarán rasgos de singularidad de modo de acercarnos a una mejor comprensión del fenómeno estudiado, los procesos de construcción de la identidad docente.

La cuarta parte de este trabajo da cuenta del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a docentes universitarios pertenecientes al Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales.

Esta parte se divide en dos capítulos, el primer capítulo refiere al análisis

descriptivo de las entrevistas realizadas, en estas entrevistas encontramos los relatos referidos a los modos en que se fueron constituyendo en docentes universitarios.

A partir de estos relatos se categorizaron y codificaron una serie de elementos que los caracterizamos como componentes de los procesos de construcción de las identidades docentes, ya que componen la construcción narrativa de las identidades docentes.

El segundo capítulo refiere al análisis interpretativo, en este capítulo consideramos las herramientas dispuestas en los referenciales teóricos de modo de interpretar e inferir los modos en que se dan los procesos de construcción de identidad, cuales son los elementos que juegan en estos procesos, que experiencias y vivencias se relatan como parte de la construcción identitaria y como se expresa en esta construcción la formación docente.

Finalmente, cerrando el trabajo se proponen un capítulo de conclusiones tratando de dar cuenta de los elementos que nos parecieron destacables en la aproximación a los procesos, cerrando con la bibliografía utilizada.

Esta tesis como la mayoría de los trabajos académicos se inscriben en una tradición universitaria de reflexión, producción y crítica del conocimiento, en ese sentido se brinda a la comunidad universitaria como un pequeño aporte a la reflexión sobre las prácticas de la universidad y sobre la formación de los docentes en la Universidad de la República.

1. HERMENÉUTICA, IDENTIDAD(es) Y FORMACIÓN DOCENTE, referenciales teóricos y caja de herramientas.

1.1 Introducción.

La elaboración de un marco teórico o la utilización de referenciales teóricos como modo de iniciar un trabajo de investigación, implican el ejercicio de construcción de un dispositivo de producción y comprensión de sentidos. El movimiento que nos aproxima a entender cierto fenómeno de la realidad, contiene un modo de ver ese fenómeno y a la vez inicia el camino a su comprensión, una relación entre teoría y práctica donde sus límites se desdibujan, *“la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica”*(Foucault, 1992, p.80).

Este modo de entender la relación entre teoría y práctica nos acerca a la concepción de caja de herramientas planteada por Foucault (1992) en diálogo con Deleuze, referenciales teóricos utilizados como herramientas de las cuales se prioriza su funcionamiento y operatividad tanto como sus posibilidades de articulación; alertándonos sí, sobre los riesgos de concebirlas y utilizarlas como teorías totalizantes y absolutas.

Tomaré la idea de caja de herramientas como guía para la construcción y utilización del referencial teórico con el que realizaré una aproximación a los procesos de construcción de las identidades docentes en la Universidad de la República.

El ejercicio de aproximación propuesto en esta tesis descarta la idea de un acercamiento ingenuo o neutral sobre el fenómeno a estudiar, esta aproximación tal como está caracterizada refiere a una aproximación hermenéutica.

En tal sentido considero importante dar cuenta de los componentes que se proponen desde esta perspectiva hermenéutica, perspectiva que no se adjunta como simple adjetivación del abordaje sobre el problema sino que contiene sus elementos y devenires propios.

Luego de caracterizar la perspectiva hermenéutica utilizada en la aproximación incorporaré la noción de “identidad narrativa” desarrollada por Paul Ricoeur. Esta noción se incluye dentro de lo que el autor ha denominado “hermenéutica de sí”, y refiere a un modo de entender y abordar las identidades contemplando el carácter dinámico y cambiante de las mismas.

Siguiendo la construcción de la caja de herramientas tomaré como aporte elementos que permitan pensar las prácticas de formación docente universitaria, ubicando históricamente las mismas en el contexto de la educación superior y específicamente en la Universidad de la República.

La aproximación hermenéutica sobre los procesos de construcción de la identidad docente se realizará a través de dos vías, por un lado, el relato de la trama o recorridos que el docente desarrolla en su devenir como tal construyendo su “identidad narrativa” y por otro la tradición en la que se

enmarca tal devenir.

La cultura universitaria refiere a un universo de significaciones y sentidos, con sus historias y prácticas, contenidos que propongo integrar en el término “tradición”. De esta tradición universitaria, tomaré como eje para el análisis, el discurso producido por la universidad en torno a lo que ésta ha nominado como “formación docente”.

La identidad narrativa que construye quien relata su devenir, toma elementos de una tradición que se presenta y vive en la institución, por lo cual es necesario acceder a la misma y el modo en que lo haré es a través de los discursos que la institución produce y ha producido en torno a la “formación docente”.

Agrego a esta caja de herramientas los aportes sobre la construcción de identidades sociales como parte de las prácticas discursivas o prácticas hegemónicas realizados por Buenfil (1994-2009).

Si bien se proponen dos vías para pensar las identidades, una de ellas refiere a las percepciones y experiencias personales expresadas y ubicadas en la narración de los actores sobre el modo en que se formaron como docentes universitarios y por otro lado las propuestas de identificación brindadas por la institución a partir de la producción discursiva en torno al quehacer docente y concretamente sobre la formación docente.

Ambas vías de acceso pueden permitirnos pensar la identidad como

construcción y como un proceso en construcción; específicamente nos permitirá aproximarnos a los procesos de construcción de la identidad docente en la Universidad de la República.

1.2 Hermenéutica

1.2.1 Una aproximación a la hermenéutica.

La hermenéutica refiere en términos generales (Ferraris,1998; Palmer,1969; Moules, 2002) al estudio de los principios metodológicos de interpretación y de explicación; surge del campo de la teología para luego situarse en los terrenos de la reflexión filosófica y de la interpretación literaria.

Para Grondin (1999) desde el surgimiento de la hermenéutica, que lo establece en el Siglo XVII, ésta es la ciencia y el arte de la interpretación. Desde el campo de la filosofía hermenéutica, este autor plantea que ha sido una especie de disciplina auxiliar para las ramas de la ciencia ya establecidas que se ocupaban de la interpretación en esos tiempos, es así que distingue una hermenéutica teológica (sacra), una hermenéutica filosófica (profana) y una hermenéutica jurídica.

Por otro lado y ya ingresando al campo de las ciencias sociales, según lo plantea Velasco Gomez (2000) la hermenéutica se refiere a :

un conjunto de posiciones epistemológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen finalidades, metodología y fundamentación diferentes a las propias de la ciencia natural. A diferencia de éstas, las ciencias sociales no buscan explicar y predecir las acciones sociales sino interpretar su significado (p. 2).

Estos autores, desde sus concepciones, plantean la raíz de lo que definen como hermenéutica en la Grecia Antigua, donde el dios olímpico Hermes; el mensajero alado; al cual se asocian las palabras *hermeneia* (interpretación) y *hermeneuein* (interpretar), era responsable del proceso de tornar comprensible un mensaje, también se lo asocia al sacerdote del Oráculo de Delfos a través de la palabra *hermeios* (Ferraris,1998; Crondin, 1999; Palmer,1969).

En su origen, la hermenéutica no ocupa, pues, una posición eminente. El racionalismo griego clásico, al identificar el conocimiento con la visión teórica, vincula la experiencia hermenéutica con el ámbito de los conocimientos inciertos, sibilinos como los vaticinios de los oráculos, y pertenecientes mas bien al dominio de la opinión que al de la ciencia cierta

(Ferraris, 1998, p.7).

Deberán pasar varios siglos para que en el campo de la teología y a partir de la interpretación de las Sagradas Escrituras y diferenciándose de la exegesis, la hermenéutica comience a ser pensada como método de interpretación.

La hermenéutica bíblica se sostuvo sobre la idea de interpretar la parte en relación al todo; por lo que la implicación del sistema de interpretación fue una de las debilidades ante el advenimiento del racionalismo desde el S. XVII y S. XVIII en adelante.

El avance de la razón en el Siglo de la Ilustración trajo aparejado cambios en los modos de entender los procedimientos de interpretación de las escrituras de la cristiandad; el trabajo de reunir las escrituras se torna en reunir “fuentes históricas” y la interpretación gramatical exigirá de la contextualización histórica.

Gadamer (2002) plantea en su obra “Verdad y Método” con respecto a este acontecimiento que:

La idea de entender desde el contexto del conjunto requería ahora necesariamente también una restauración histórica del nexo vital al que pertenecieron los documentos. El viejo postulado interpretativo de entender los detalles por referencia

al todo ya no podía remitirse ni limitarse a la unidad dogmática del canon, sino que tenía que acceder al conjunto mas abarcante de la realidad histórica, a cuya totalidad pertenece cada documento histórico individual (p. 243).

De esta manera se borra la diferencia entre los procesos de interpretación de escrituras sagradas y escritos profanos propiciando la consolidación de una hermenéutica, o por lo menos la unificación de campos y procedimientos hasta el momento distantes.

A partir de este acontecimiento se desarrollarán diversas posiciones o tradiciones hermenéuticas, que si bien no es objetivo de este trabajo profundizar, entiendo relevante poder caracterizar mínimamente algunas de ellas ya que cada una aporta elementos útiles a considerar a la hora de concebir esta aproximación a los procesos de construcción de la identidad docente.

1.2.2 Historia, Comprensión y vivencia.

La interpretación de los textos, como planteamos anteriormente, comenzó a exigir la recuperación del contexto histórico en donde surgieron, de forma de lograr comprender el sentido auténtico de su producción; esta

premisa dará nombre a la corriente historicista dentro de la hermenéutica, también conocida como filológica.

Esta corriente surge en Alemania y se nutre de las ideas del romanticismo alemán, podemos encontrar aquí el surgimiento de una hermenéutica general (Palmer, 1969) cuyos principios y reglas intentarán servir de base para diversos tipos de interpretaciones de textos.

El objetivo de reconstruir el contexto histórico de una obra refería a la necesidad de reconstruir las condiciones que posibilitaron su producción de modo de alcanzar su comprensión, el filósofo alemán Schleiermacher fue uno de sus destacados representantes y fundamentaba esta idea según lo plantea Gadamer (2002) en que :

el saber histórico abre el camino que permite suplir lo perdido y reconstruir la tradición, pues nos devuelve lo ocasional y originario. El esfuerzo hermenéutico se orienta hacia la recuperación del “punto de conexión” con el espíritu del artista, que es el que hará enteramente comprensible el significado de una obra de arte; en esto procede igual que frente a todas las demás clases de textos, intentando reproducir lo que fue la producción original del autor (p. 232).

Este intento de recuperación del “punto de conexión” trata de diluir el

obstáculo que perciben estos autores ante la distancia o ajenidad que un intérprete de una obra posee en relación al autor de la misma y a su obra. Cuando la cultura es ajena y el tiempo es otro, el significado original y el lenguaje que utilizó el autor seguramente no coincidan con los del intérprete, por lo que es susceptible de realizar una interpretación falsa o simplemente comprender erróneamente.

En este sentido Ferraris (1998) refiriéndose al autor alemán plantea que *el “hecho de que toda palabra ajena resulte expuesta al malentendido requiere que la hermenéutica intervenga en toda comunicación interpersonal, y que todo comprender sea un interpretar” (p.14).*

La *comprensión* y por ende la interpretación se dispondrán sobre lo histórico y específicamente sobre lo que se transmite de generación en generación, la tradición. Cuando se logra comprender la tradición, se lograrán comprender sus productos, textos, símbolos y por supuesto sus verdades.

Cuando Gadamer presenta su obra “Verdad y Método” (2002), en la misma introducción plantea: *“La presente investigación trata del problema hermenéutico. El fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido no es solo un problema específico de la metodología de las ciencias del espíritu” (p. 25)* y continúa diciendo que la comprensión e interpretación no son solo instancias científicas sino que pertenecen en toda su extensión a la experiencia humana.

En esta misma concepción historicista de la hermenéutica se encuentra la obra de Dilthey, quien toma esta idea de la comprensión e interpretación sobre la experiencia de vida expresada a través de la razón, sentimientos y voluntad para formar el cuerpo de las “ciencias del espíritu”.

Los elementos o facultades separados una vez por Kant, se sintetizan en lo que Dilthey llama experiencia de vida o vivencia (Velasco, 2000), sentimientos, voluntad y razón se involucran nuevamente para formar parte de la concepción hermenéutica de Dilthey, con tal magnitud que sostendrá epistemológicamente la arquitectura de las ciencias del espíritu, por lo menos así lo ve Gadamer (2002), quien plantea que :

...para Dilthey la vida es tanto como productividad. En cuanto que la vida se objetiva en formaciones de sentido, toda comprensión de sentido es “una retraducción de las objetivaciones de la vida a la vitalidad espiritual de la que han surgido. De este modo el concepto de vivencia constituye la base epistemológica para todo conocimiento de cosas objetivas (p. 108).

De esta manera para Dilthey la hermenéutica sería el modo de comprender la vida, mediada por sus múltiples expresiones, en este sentido la historia puede ser comprendida a partir del desciframiento de

sus sentidos.

El proceso de desciframiento, o mejor dicho el proceso de comprensión conlleva un crecimiento para quien lo realiza. El acceso a nuevos territorios y alcanzar, según lo dice Gadamer (2002, p.346), un “*nuevo estadio de libertad espiritual*” aparecen como resultados de tal proceso de comprensión. Este proceso implica interpretar, ingresar a un territorio donde se pueden ir detectando relaciones, lógicas, tensiones, donde se pueden extraer conclusiones, proceso donde se da un desenvolvimiento propio de la dinámica del conocimiento, en este caso conocimiento del otro como autor, su obra y su contexto, elementos referidos a la hermenéutica historicista y también trasladables al ejercicio de esta tesis.

En esta misma línea, Ferraris (1998) plantea que:

existe la interpretación como "comprensión", según el eje Schleiermacher-Dilthey-Gadamer; la naturaleza, otro hombre, otra época, nos resultan extraños, acaso nos hablan, pero no nos "dicen" nada; hay que tender un puente (por ejemplo decir que la naturaleza es un libro, que el otro hombre es nuestro hermano en Adán, que la otra época tiene problemas en parte iguales y en parte diferentes a los nuestros) y entonces quizá nos "hablarán" (p. 24).

La comprensión involucra una suerte de búsqueda de la experiencia interna del sujeto plantea Dilthey (Palmer, 1969) siguiendo a Schleiermacher, imprimiendo así una vertiente de psicologismo a su concepción hermenéutica. Estos autores incorporan a su perspectiva el sumergirse en la experiencia interna de los sujetos, no a través de un método introspectivo sino a través de la interpretación y desciframiento de las huellas o marcas que los sujetos imprimen sobre los fenómenos en que intervienen, la fórmula hermenéutica de Dilthey puede ser resumida en: Experiencia, expresión y comprensión.

1.2.3 Intersubjetividad y comunidad.

Por otro lado y tratando de sortear el psicologismo que toma la hermenéutica de Dilthey, tenemos a Weber quien a partir de su concepción de sociología comprensiva introduce y explica lo que entiende por acción social.

La acción social refiere a los comportamientos individuales o grupales que tienen para sus actores un sentido subjetivo reconocido, y le adjunta a esta idea la noción de “tipos ideales”, *“los tipos ideales son modelos conceptuales que representan abstractamente y de manera simplificada*

procesos y relaciones de la vida social” (Velasco, 2000, p.9) .

Se introduce de esta forma la idea de que las acciones sociales trasladan en su operativa cierta racionalidad, expresión de las relaciones sociales, la cual estaría vinculada a reglas y normas que la sociedad ha establecido. De esta manera la idea de comprensión se expande hacia el campo de lo intersubjetivo, el significado de las acciones no se restringe al sujeto, si no es formando parte de una comunidad e inscripto en su mundo de significados.

De cierta forma lo que debe ser reconstituido es el entramado de reglas sociales que sostienen las acciones de los sujetos, siguiendo a Weber, Peter Winch plantea que estas normas son pautas de conducta que los sujetos o “agentes” han interiorizado como pertenecientes y miembros de una comunidad específica (Velasco, 2000).

De esta manera y haciendo hincapié en la especificidad y singularidad del contexto, el trabajo de elucidación que plantea sobre las acciones debe estar referido al contexto de donde provienen, de esta manera toma la idea de Wittgenstein sobre la labor de la filosofía para comprender el significado de las palabras a partir del uso que una comunidad hace de ellas.

En suma, la comprensión de la acción social según Peter Winch involucra relacionar una determinada acción con las reglas sociales pertinentes propias de la tradición y cultura

específicas de la comunidad a las que pertenece el agente, con el fin de interpretar los posibles motivos de la acción (Velasco, 2000, p.14).

A los efectos de la construcción de la “caja de herramientas” a utilizar en esta tesis, parece conveniente articular esta perspectiva intersubjetiva o sociologista con los planteos mas subjetivistas e historicistas del eje Schleiermacher-Dilthey.

La comprensión e interpretación de los procesos de construcción de la identidad docente estará en gran parte pautada por su inscripción en una tradición o historia de las formas en que los docentes fueron construyendo sus identidades, a la vez que esa tradición se compone de reglas y modos establecidos por su comunidad, en este caso nos referimos a la institución Universidad de la República.

Los elementos para la puesta en marcha de esta aproximación hermenéutica comienzan a disponerse, sin embargo aún quedan algunas herramientas para sumar y utilizar en este trabajo.

1.2.4 Comprensión, experiencia, tradición.

El siguiente enfoque está centrado en los planteos desarrollados por

Heidegger, Gadamer y Ricoeur; estos tres autores comparten la idea de comprensión como conocimiento y mas que nada como constitutiva del ser humano y del devenir histórico de éste.

Gadamer (2002) plantea al inicio de Verdad y Método esta postura a la vez que define el concepto de hermenéutica:

... la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí. En este sentido es como hemos empleado aquí el concepto de hermenéutica. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo. El que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva de un aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma de la cosa (p.12).

La hermenéutica fenomenológica como se la conoce, y que tiene en Heidegger un pilar fundamental, aporta elementos para iniciar un viraje que los distanciará de la tradición denominada historicista.

Hasta el momento, esta visión había aportado la complejidad inmanente al campo de estudios, es decir que se había preocupado por la obra y su

autor, su contexto, su historia y cultura, sin embargo quien estaba en ausencia era quien comprendía, el sujeto que interpreta.

Este sujeto que realiza el acto de comprender, de la misma manera que el autor, se encuentra dentro de una tradición, una historia y con sus propias vivencias, por lo que da fin a la determinación unívoca hasta ahora sostenida y da paso a la codeterminación en el acto de la comprensión y con esta codeterminación se disipa la posibilidad de acceder a un significado original.

Aborda el tema de la comprensión y la interpretación, ubicando cada una en un lugar del proceso hermenéutico y sostiene que *“la interpretación se funda existencialmente en el comprender, en lugar de surgir éste de ella. La interpretación no es el tomar conocimiento de lo comprendido, sino el desarrollo de las posibilidades proyectadas en el comprender”* (Heidegger, 1993, p.166).

El sujeto que comprende e interpreta posee una estructura de comprensión formada por su inscripción en una tradición, lo que a su vez permite visualizar o notar determinadas cuestiones y además interpretar y conceptualizar lo que es notado o visto (Velasco, 2000).

Será esta estructura de comprensión la que determina nuestro horizonte hermenéutico a la vez que define nuestra situación en la acción de comprender.

Es justamente en el desarrollo de las posibilidades del comprender, es

decir, el proceso dialéctico entre la estructura de comprensión y aquellos aspectos que pueden develarse, en el que se podrá transitar por un camino de repetición de lo “ya sabido” como parte de la tradición; este camino no aporta novedades como si lo haría aquel camino que pone en cuestión y tensiona lo dado a través de la comprensión.

“Esta tensión posibilita la crítica y transformación de la forma de vida del ser humano. Es precisamente en esta función crítica donde se encuentra el fundamento y veracidad de las interpretaciones” (Velasco, 2000, p.18).

El avance de Heidegger a través de la caracterización de la estructura de la comprensión, es aprovechado por Gadamer para desarrollar su teoría de la experiencia, y la utilización del lenguaje como medio de esa comprensión.

Gadamer (2002.b) plantea que el concepto de experiencia ha sido uno de los menos trabajados y estudiados y remite tal debilidad al juego que las ciencias naturales han desplegado sobre la experiencia, despojándola de toda historicidad para volverla “objetiva”.

Esto motiva un análisis del concepto de experiencia por parte de Gadamer en vistas de desarrollar su idea de experiencia hermenéutica, para este recorrido toma aportes de Husserl, Bacon, Aristóteles y Hegel. De los dos primeros toma lo que el denomina un “momento verdadero de la estructura de la experiencia” :

El que la experiencia es válida en tanto en cuanto no sea refutada por una nueva experiencia (ubi non repetitur instantia contradictoria) caracteriza evidentemente a la esencia general de la experiencia, con independencia de que se trate de su organización científica en sentido moderno o de la experiencia de la vida cotidiana tal como se ha venido realizando desde siempre (Gadamer, 2002.b, p. 109).

Gadamer (2002.b) plantea que tal caracterización de la experiencia corresponde con algunos análisis de Aristóteles desarrollados en su *Metafísica*; sin embargo sus reflexiones buscan solo el resultado que aporte a la elaboración de conceptos y de esta manera deja de lado lo que realmente interesa a la hermenéutica que es el proceso de la experiencia.

El proceso de la experiencia es caracterizado como un proceso negativo, la experiencia verdadera siempre es negativa dice Gadamer. Fundamenta esta idea en que cuando realizamos una experiencia con un objeto quiere decir que hasta ese momento no se habían visto adecuadamente las cosas y es a través de la experiencia que nos damos cuenta de como son, haciéndonos ver de esta forma el sentido productivo de la negatividad de la experiencia.

En ese proceso del darse cuenta, que no tiene que ver con develar o visibilizar un engaño, lo que se adquiere es saber, por lo que el objeto con el cual se realiza la experiencia debe ser tal que permita acceder a un mejor saber, sobre el objeto y sobre lo que uno creía saber. Ese movimiento es el que lo acerca a Hegel, ya que a esa forma de experiencia le llama dialéctica.

En la Fenomenología del Espíritu Hegel ha mostrado como hace sus experiencias la conciencia que quiere adquirir certeza de sí misma. Para la conciencia su objeto es el en-sí, pero lo que es en-sí sólo puede ser sabido tal como se representa para la conciencia que experimenta. De este modo la conciencia que experimenta hace precisamente esta experiencia: el en-sí como objeto es en-sí para nosotros (Gadamer, 2002.b, p.113).

Lo que Gadamer trata de fundamentar es que la experiencia involucra al objeto y a quien experimenta en una unidad, unidad en la que se despliega la posibilidad de adquirir un saber en la medida en que el nuevo objeto surge.

Ese saber que se adquiere en la experiencia no es un saber cerrado sobre algo, sino que es un saber inherente a un proceso que no es

definitivo, lo que sabíamos antes no es falso sino que ha sido vuelto a considerar desde la perspectiva de una nueva experiencia.

De esta manera, una experiencia remite a otra y refiere a otra por venir ya que uno está abierto a la experiencia, Gadamer (2002.b) plantea que el hombre experimentado *“es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente por que ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas”* (p.116).

Sin embargo, a la vez que se experimenta se va reconociendo el límite que establece por un lado la imposibilidad de repetir experiencias y por otro lo abierto del futuro, se comprende la finitud humana, el hombre experimentado es consciente de su saberse situado, de su finitud.

De esta manera la experiencia propicia el comprender la propia historicidad, la conciencia de finitud es de finitud histórica, por lo que la historia no es algo frente a lo que estamos sino que somos parte, estamos dentro de la historia.

A partir de este recorrido Gadamer se adentrará en lo que el llama la experiencia hermenéutica y comienza estableciendo que ésta tiene que ver con la tradición. La tradición no es un objeto a comprender, sino que la tradición es lenguaje, habla por sí misma, la tradición es un interlocutor.

De esta manera se concibe la tradición como algo dinámico (Rodríguez Grandjean, 2006), activo, de transmisión y no de un objeto que se

transmite, y aquí abre una nueva perspectiva sobre la idea de tradición manejada por Schleiermacher y Dilthey, mas como objeto histórico.

La conciencia histórica que quiere comprender la tradición no puede abandonarse a la forma metódico-crítica de trabajo con que se acerca a las fuentes, como si ella fuese suficiente para prevenir la contaminación con sus propios juicios y prejuicios. Verdaderamente tiene que pensar también la propia historicidad (Gadamer, 2002.b, p. 122).

Situar al intérprete en situación, al igual que lo estaba aquello que iba a ser estudiado, sumando al lenguaje como mediación, define una situación dialógica; el carácter dialógico de la hermenéutica es compartido entre Gadamer y Ricoeur, como también comparten la idea de que el proceso de comprensión es de alguna forma semejante al proceso de interpretación de un texto.

Ambos autores sostienen que es imposible hablar de un significado original a la hora de realizar un ejercicio de interpretación, ya que no hay una identificación entre los motivos del autor y un evento histórico. Como se planteó anteriormente, compartido por los autores, es que el significado de una acción social está codeterminado, tanto por el autor como por el intérprete y este significado se desarrolla según se

transforme el horizonte hermenéutico del intérprete.

De alguna manera la definición de Ricoeur sobre el origen de la hermenéutica rescata toda una tradición:

El problema hermenéutico se plantea ante todo dentro de los límites de la exégesis, es decir, en el marco de una disciplina que se propone comprender un texto, comprenderlo a partir de su intención, sobre la base de lo que quiere decir. Si la exégesis ha suscitado un problema hermenéutico, es decir, un problema de interpretación, es por que toda lectura de un texto, por mas ligada que este al quid, a “aquello en vista de lo cual” fue escrito, se hace siempre dentro de una comunidad, de una tradición o de una corriente de pensamiento viva, que desarrollan presupuestos y exigencias...(Ricoeur, 2003, p.9).

Retoma la idea de tradición en relación al problema de la interpretación, ¿Cuál es el problema de la interpretación?, la necesidad imperiosa de tener que vencer una distancia, acercar al lector un texto ajeno, culturalmente distante, para incorporar los sentidos que aporten a la comprensión.

Ricoeur retoma un camino que articula planteos desde Dilthey a Gadamer y construye su fenomenología hermenéutica, en esta perspectiva se destacan tres elementos; el tema del sentido será primordial para su

pensamiento así como el corte que se da cuando se interrumpe la pertenencia a una tradición para luego significarla y por último el lenguaje, lenguaje enmarcado en la vivencia, en la experiencia.

Si bien mucho de las producciones hermenéuticas se refieren a textos escritos, el recorrido que va desde la propuesta de incluir la vivencia primero y la experiencia luego, fundamentarán el análisis de las similitudes que se pueden encontrar entre texto y acción, para hacer de esta, objeto de la hermenéutica.

La acción tomará el lugar del texto en la interpretación, ya que para Ricoeur la lectura de textos era análoga a la lectura de la historia o de la acción social significativa. En 1971 publica un artículo llamado "The model of the text. Meaningful action considered as a text", donde plantea que la teoría del texto y la teoría de la acción dan lugar a la misma dialéctica de la comprensión.

Sostiene esta idea en pensar y trabajar en que la acción es como un texto, ya que la acción, según lo plantea en ese artículo:

Está exteriorizada de una manera comparable a la fijación característica de la escritura. Al desprenderse de su agente, la acción adquiere una autonomía similar a la autonomía semántica de un texto: deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento. A la manera de un texto, cuyo significado se aleja de las

condiciones iniciales de su producción, la acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos (Ricoeur, 2008, p.93).

Tanto la teoría del texto como la teoría de la acción son analizadas a la luz de la teoría de la historia en el artículo referido, es en el campo de la historia donde texto y acción se dejan comprender, la historia es una especie de relato dice Ricoeur, un relato verdadero en comparación a otros relatos míticos y ésta se refiere a las acciones de los hombres en el pasado.

En la relación entre el comprender y la historia se abre una nueva línea de desarrollo para la hermenéutica ricoeuriana. La comprensión histórica, donde se incluye la explicación, pone en juego la disposición y aptitud para seguir una historia, una historia que es relatada (Ricoeur, 2008). Esto implica seguir una secuencia de hechos y acciones, sentimientos y pensamientos que deben ser comprendidos, pero también sorpresas y revelaciones, aquellas cuestiones que hacen que la historia no sea deducible ni predecible.

Seguir la historia implica también aceptar su desenlace, lograr la comprensión refiere a seguir la historia, anticiparnos a un curso ulterior y desenlace y corregir estas anticipaciones hasta concordar con el

desenlace real, la comprensión se sostiene sobre el elemento narrativo.

Ricoeur (2008) concluye diciendo:

La comprensión es más bien el momento no metodológico que, en las ciencias de la interpretación, se complementa con el momento metodológico de la explicación. Ese momento precede, acompaña, clausura y de este modo envuelve la explicación. A su vez, la explicación desarrolla analíticamente la comprensión (p. 98).

Como mencione anteriormente Ricoeur va a plantear que la teoría del texto y la teoría de la acción dan lugar a la misma dialéctica de la comprensión. Las va a situar entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas, remarcando que los procedimientos explicativos son compartidos por ambas perspectivas. Sin embargo; la comprensión aporta algo específico, la comprensión de los signos en el texto, de las motivaciones e intenciones en la acción y en la capacidad de seguir un relato en la teoría de la historia.

Seguir historias, en este caso la de aquellos que se forman como docentes, sus acciones, hechos, sensaciones, experiencias; son elementos relevantes para componer el acto de comprensión.

La comprensión se entiende como un acto propio de la hermenéutica; y el

recorrido no es antojadizo, se trata de seguir historias enmarcadas en una tradición, en una comunidad; en este caso la Universidad. En este espacio se comparten valores, reglas y normas, que formarán parte de las vivencias y experiencias de los sujetos; sujetos en situación, en su estar ahí.

Seguir historias también implica mirarse, reconocerse en situación, cerrar el círculo;

el círculo hermenéutico es la respuesta que habitualmente se da a la doble exigencia de reconocernos en una tradición, pero de tal manera que no seamos paralizados por ella. Debemos ser conscientes del hecho de que no existimos sin historia y de que cada uno de nuestros juicios, aunque sea aparentemente objetivo, resulta guiado por condicionamientos y por prejuicios de los que nunca podrá deshacerse por entero, puesto que proporcionan el ámbito de sensatez del análisis (Ferraris, 2001, p. 36).

1.3 Identidad narrativa y hermenéutica de sí.

1.3.1 La identidad narrativa en Ricoeur.

Continuando con el cometido de armar la caja de herramientas, y habiendo ingresado al campo de la hermenéutica, componiendo el modo en que nos situaremos para comprender e interpretar las experiencias y vivencias propias de la tradición universitaria y de sus actores; trataré de caracterizar algunos elementos de la perspectiva de Ricoeur para acceder a la noción de identidad narrativa y hermenéutica de sí.

Ricoeur le brinda a la interpretación de las acciones un carácter narrativo (Velasco, 2000), para el autor tanto la historia como la ficción tienen la misma estructura organizativa por lo que el proceso de interpretación no tiene por que ser distinto, y agrega que tanto la historia como la ficción buscan sus referencias en la experiencia humana.

En este marco iré elaborando la noción de “identidad narrativa” hasta presentarla en el Tomo III de su obra *Tiempo y Narrativa*, aquí es donde Ricoeur comienza a delinear la noción que profundizará luego en “Sí mismo como otro” y lo comienza haciendo de esta manera: *“Los frágiles brotes que vienen de la unión de la historia y la ficción es la atribución a una persona o una comunidad de una identidad específica que llamamos identidad narrativa”* (Ricoeur, 1997, p. 424).

El autor plantea en el tercer tomo de *Tiempo y Narrativa* que el termino

identidad es usado como una categoría “práctica”, y lo plantea a partir de que surge como respuesta a la pregunta; ¿quién realizó la acción?, ¿quién es el autor?; las respuestas a estas preguntas nos sitúan rápidamente en el “nombre propio”. Llegado a este punto, avanza sobre la pregunta de cual es el soporte que mantiene la permanencia de ese nombre propio, ¿cuál es la justificación de que se considere el sujeto de la acción por su nombre a lo largo de toda una vida?.

La respuesta solo puede ser narrativa dice Ricoeur (1997) y se sostiene en las reflexiones de Hannah Arendt,

Responder a la pregunta ¿quién?, como lo hiciera enérgicamente Hanna Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quien de la acción. Por lo tanto, la propia identidad del quien no es mas que una identidad narrativa (p.424).

La narración ingresa como auxilio ante el dilema que la identidad personal plantea, es decir; concebirla como idéntica a si misma en la diversidad y multiplicidad de sus estados o considerar que ese sujeto idéntico a si mismo es una ilusión sustancialista como planteaban Hume y Nietzsche.

La cuestión de la identidad pensada como el ser idéntico a si mismo, comprendida en una mismidad (idem), como la llama Ricoeur en “La

cuestión de la Ipseidad”, prologo de su obra “Si mismo como otro” (2006); es una noción de identidad caracterizada por su inmutabilidad y producto de las filosofías del “cogito” (Descartes). El yo se define como un yo trascendental y se expresa de manera absoluta.

La clausura que implica tal definición no solo cierra la noción de identidad sobre si misma sino que dificulta su inclusión en un proceso de movimientos permanentes como lo es el devenir histórico; devenir que desde esta concepción de identidad trascendental seguiría siendo idéntico a si mismo,

Se hace necesario para Ricoeur incorporar a su pensamiento otra dimensión para pensar y dar cuenta de la identidad, y plantea la noción de una identidad comprendida en un sí mismo (ipseidad) contraponiéndola a una identidad comprendida en su mismidad.

La ipseidad puede escapar al dilema de lo mismo y de lo otro ya que se fundamenta en una “*estructura temporal conforme al modelo de identidad dinámica oriunda de la composición poética de un texto narrativo*” (Ricoeur, 1997, p.425).

La identidad narrativa puede contener y dar cuenta del cambio, la dinámica, la mutación en el desarrollo de una vida sin perder su cohesión, la historia de una vida es refigurada a través de las historias narradas; la identidad narrativa surge del entrecruzamiento entre historia y relato, esta referencia cruzada es definida por el autor como refiguración.

Las historias que un sujeto cuenta sobre si mismo pueden ser verdaderas o ficticias, en ambos casos se produce el cruce entre relato e historia; *“esa refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas”* (Ricoeur, 1997, p.425).

La noción de identidad que va construyendo el filósofo francés comprende al autor de la acción, a la acción misma y el relato de la acción, la narración. Esta narración da cuenta de la construcción de una trama, y en esta trama surgirán elementos discordantes, tensiones, etc., que ponen de relieve el carácter dinámico y dialéctico de la narración.

El carácter dinámico de la trama exige contemplar concordancias y admitir las discordancias que al final del relato pueden poner en cuestión la identidad, para mediar entre concordancia y discordancia, y entendiéndolo como arte de la composición Ricoeur introduce el término de configuración, adjudicándole la función de síntesis de lo heterogéneo a la que llamará “configuración narrativa”.

Así intento explicar las diversas mediaciones que la trama realiza – entre la diversidad de acontecimientos y la unidad temporal de la historia narrada; entre los componentes inconexos de la acción, intenciones, causas y causalidades, y el encadenamiento de la historia; finalmente, entre la pura sucesión y la unidad de la forma temporal-, mediaciones que,

en definitiva, pueden trastocar la cronología hasta el punto de abolirla (Ricoeur, 2006, p. 140).

La construcción de la trama implica un concepto de identidad dinámica que contiene dos nociones habitualmente contrarias: identidad y diversidad. El paso hacia una concepción narrativa de la identidad acontece cuando se pasa de la acción al personaje, entendiendo como personaje al que hace la acción en el relato.

Ricoeur entiende que el personaje o la persona que ha sido puesta “en trama” no posee una identidad distinta a la de sus acciones o experiencias, sino que comparten el régimen de identidad dinámica de la narración histórica. *“El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 2006, p.147).*

El personaje es quien posee las vivencias, la experiencia y quien de lo disperso de los recuerdos elabora múltiples narraciones tejiendo la configuración de la trama, este proceso refleja cierta soledad del personaje, sin embargo debemos recordar su inclusión dentro de una tradición, de una cultura e incluso que la narración se realiza para otros y con otros.

El carácter dialógico de la narración reafirma su vez el carácter

intersubjetivo de la misma, es así que la idea de un núcleo no cambiante de la identidad es débil y limitante para el proyecto ricoeuriano, por lo que introduce el concepto de “si mismo como otro” conjugando las nociones de mismidad e ipseidad en un mismo centro.

Para acceder a este centro del “si mismo como otro” Ricoeur plantea realizar un rodeo narrativo al que llama “hermenéutica de sí”.

1.3.2 Hermenéutica de sí.

La noción de identidad planteada desde las filosofías del sujeto o del “cogito” como las denomina Ricoeur; se centran en la figura del yo. El sujeto o la idea de sujeto es formulada en estas filosofías en primera persona;

que el yo se defina como yo empírico o como yo trascendental, que el yo sea expresado absolutamente, es decir, sin otra confrontación, o relativamente, que la egología requiera el complemento intrínseco de la intersubjetividad. En todos estos casos el sujeto es yo (Ricoeur, 2006, Introducción. XIV).

La “hermenéutica de sí” afirmará un par de rasgos que la distanciarán de

las filosofía del Cogito y de esta manera también de la consideración unívoca del sujeto como un yo idéntico a si mismo.

Lo primero que se plantea es que esta hermenéutica avanza a través de rodeos, su estructura analítico reflexiva exige un avance por rodeos y es a través de preguntas que se realiza este avance.

La pregunta por el ¿quien? es la interrogante que inaugura el procedimiento, aquella pregunta que nos remitía al nombre propio y que Ricoeur traspasa tomando a Hannah Arendt e incorporando la acción a la interrogante, ¿quién habla de qué?, y ¿quién hace qué?. Estas preguntas abren el camino a considerar la acción como parte de la vida, a la vivencia y experiencia enmarcadas en una tradición, en una cultura, una trama que al ser narrada da cuenta de la identidad.

Por último la pregunta: ¿quien es el sujeto moral de la imputación?, es decir, ¿quién es moralmente responsable de qué?, accediendo a un nuevo plano de la experiencia y de su narrativa; plano en el que se consideran las determinaciones éticas y morales de la acción llevadas adelante por un sujeto, acciones que serán relacionadas con las categorías de lo bueno y lo obligatorio respectivamente.

Otro rasgo en el que ahondará Ricoeur para distanciarse de las filosofías del Cogito y su pretensión de fundamento último; refiere al tipo de certeza o veracidad a la que la “hermenéutica de sí” puede aspirar y para desarrollar este planteo se sostiene en la noción de “atestación.

Esta noción tiene que ver con brindar testimonio sobre la veracidad de determinado hecho, en este caso, Ricoeur (2006) lo entiende en relación a la veracidad posible de aspirar en el marco del proceso hermenéutico, y entiende a la atestación como el modo de validación apropiado para su hermenéutica ya que comprende: *“la conjunción del análisis y de la reflexión, al reconocimiento de la diferencia entre ipseidad y mismidad, y al despliegue de la dialéctica del sí y del otro” (Introducción. XXXIV).*

Para el autor la atestación define el tipo de certeza a la que puede aspirar la hermenéutica de sí, el proceso de la hermenéutica, realizado a través de rodeos, exige que la verificación se vea incluida en el propio proceso reflexivo. Para el autor el concepto de atestación se opone a la noción de episteme, noción entendida desde el campo de la ciencia como fundamento y saber último y es justamente en este punto donde la noción de “atestación” propuesta por el autor no busca anclarse.

La atestación se instala en el terreno de la creencia, no en la creencia dóxica que refiere al “creo que”, sino en el nivel del “creo en”; de esta manera se acerca al testimonio, se cree en la palabra del testigo. Ricoeur (2006) reafirma esta idea diciendo que: *“De la creencia o, si se prefiere, del crédito que se vincula a la triple dialéctica de la reflexión y del análisis, de la ipseidad y de la mismidad, del sí y del otro, no se puede recurrir a ninguna instancia epistémica mas elevada” (Introducción. XXXV).*

En este sentido la atestación se define como atestación de sí y refiere a la

confianza o crédito que se le brinda a quien narra, confianza en el poder decir, en el poder de hacer, en el poder de reconocerse personaje de esa narración y finalmente en el poder reconocerse como sujeto de la imputación moral, en ultima instancia saberse y asumirse como responsable de la acción en referencia a las consideraciones éticas y morales que toda acción en una comunidad, cultura o tradición implican.

Se cierra de esta forma un círculo hermenéutico que exige reconocer la construcción de la identidad narrativa en el marco del despliegue narrativo de una trama. Acercarnos a la construcción de tal identidad se realiza a través de un rodeo que intenta adentrarse en el entremedio de; por un lado, una identidad mas solidificada e inmutable, el carácter, la mismidad y por otro lado la dinámica propia de la ipseidad, en el ser si mismo como otro, en el devenir de la construcción narrativa de la identidad, en este caso de la "identidad docente".

1.4 Tradiciones universitarias y formación de los docentes.

1.4.1 Componentes de una tradición: Educación y Universidad; bajo el signo de la crisis.

La educación y específicamente la educación superior se ha instalado en los debates internacionales desde hace ya un tiempo largo, el rasgo de

singularidad que parece caracterizar a la educación toda y específicamente a la educación superior es su “estado de crisis”.

Coombs (1971) planteó que la crisis es inherente a la educación y se ha dado un proceso con características propias desde el fin de la Segunda Guerra Mundial.

A partir de este momento (1945), para el autor se dieron una serie de elementos que dan cuenta de la crisis; por un lado el avance vertiginoso de las ciencias y tecnologías desde mediados del Siglo XX; por otro lado los procesos de adaptación que los sistemas educativos han tratado de elaborar y establecer para responder al cambio de las sociedades y por último la disparidad entre el medio ambiente y los sistemas educativos. Esta disparidad se expresa a partir de los requerimientos de la sociedad de mas y mejor educación, en la escasez de recursos y en las dinámicas propias y diferentes de los sistemas educativos y de las sociedades donde se inscriben.

El “estado de crisis” y específicamente el proceso de “reconstrucción” global luego de la Segunda Guerra contribuyen a la diagramación de un nuevo campo educativo con la aparición de nuevos actores y prácticas dentro de la educación (Carrasco, 1980, 2006). Surge la planificación educativa como modo de “pensar” la educación y entre sus tareas se contarán el diagnóstico sobre los sistemas educativos, la evaluación de los mismos y sus posibles reformas, el promover reformas y llevarlas

adelante, etc., y como nuevos actores aparecen los organismos internacionales de financiación (FMI; OECD, BID, etc.).

Este proceso de reordenamiento no implica re-ubicar componentes para hacerlos mas eficientes en su operativa únicamente, sino que refiere a la configuración de un nuevo “universo educativo”.

Este universo se construye sostenido en una semiótica ajena a lo pedagógico o educativo, donde los signos y símbolos que comienzan a circular por este universo nos referirán cada vez con mayor intensidad al campo de lo económico; *“La educación dejó de ser el sector improductivo de la economía para pasar a ser una inversión esencial para el crecimiento económico” (Carrasco, 1980, p. 6).*

Miguel Soler (1997) ahonda esta perspectiva y a través del análisis de las prácticas del Banco Mundial en el campo de la educación caracteriza las tesis que guían su accionar. Las tesis que plantea Soler son las siguientes; en primer término el Banco Mundial a la vez que promueve un proyecto económico neoliberal articula con éste la propuesta educativa acorde a esta concepción; en segundo término la educación se define como un coeficiente de la tasa de rentabilidad. Continúa con la propuesta de reducción del gasto educacional por parte de los estados de modo de promover formas “novedosas de financiación”, como el pago de matrículas, lo que nos lleva a la última tesis referida a la gratuidad de la enseñanza, gratuidad que no concibe para el nivel superior de la

educación y en donde el Banco propone innovar con la financiación a través del pago de la educación. Las propuestas desarrolladas por el Banco cobran sentido ante la articulación con el gran significante: mercado. Es el mercado desde donde se imprime el sentido de tales propuestas y hacia el cual se dirigen como finalidad última las prácticas de este organismo.

La propia caracterización de la crisis en la educación en estos últimos 50 años seguramente haya cambiado sustancialmente, y en esa caracterización aparezcan múltiples dimensiones que complejizan el estudio del campo educativo, entre ellas la planteada por Saviani (1986) donde establece que la crisis en realidad no es la misma para los países desarrollados que para los países del tercer mundo. El análisis de los sistemas educativos y del desarrollo de los países se realiza desde parámetros centrados en los países desarrollados, quienes a su vez son tomados como referencias.

Por otro lado y en contraposición a esta construcción de la idea de “crisis” desde espacios centrales de poder y de los posibles modos de enfrentarla y resolverla, surgen procesos de reflexión locales, que si bien rescatan la mirada global, centran el análisis en los ámbitos locales de educación.

En este marco podemos situar el Seminario de Estructuras Universitarias realizado en 1967 en la Universidad de la República;

El seminario fue pensado para servir a un análisis interuniversitario de las raíces de esta crisis- mediante el intercambio de las experiencias de profesores, jóvenes egresados y estudiantes-, con el objetivo de proceder a un diagnóstico de sus causas y a una formulación preliminar de las alternativas que se presentan para su pronta superación (Ribeiro, 1968, p.15).

La superación de la crisis nunca pudo concretarse, se profundizó intensamente a la vez que expansivamente iba enrolando nuevos campos de la vida social de nuestro país y en forma similar en toda Latinoamérica, las dictaduras militares cortaron con cualquier tipo de proyecto emancipador, y específicamente en nuestro país intervinieron la casa mayor de estudios cortando con las funciones de investigación y extensión a la vez que reducían a su mínima expresión la docencia universitaria.

El período de la dictadura cívico-militar se caracteriza por la destrucción que se realizó en todos los ámbitos de la vida del país, pero también produjo cosas, si consideramos la primera tesis planteada por Soler referida a la instalación de un modelo económico a la vez que un modelo educativo, tal vez sea este período donde se sentaron las bases para posicionar al país dentro del modelo neoliberal y el capitalismo global con

toda intensidad.

Lo mismo sucede, y con consecuencias más graves para sus sistemas educativos en el resto de los países de Latinoamérica; De Souza Santos (2005) caracteriza a la institución universitaria de esos días, como una institución en crisis.

Las tres crisis que identifica De Souza Santos las caracteriza de la siguiente manera; en primer lugar la crisis de hegemonía de la Universidad, resultante de la incapacidad de la institución de dar respuesta a las exigencias tradicionales de educación superior por un lado, y por otro a las exigencias de elaboración de conocimientos instrumentales y a la producción de patrones culturales. Tal diversificación de las exigencias y demandas, propician la irrupción de instituciones de educación que resultan en la pérdida de hegemonía de la Universidad.

En nuestro país este proceso de “crisis de hegemonía” se inicia con la “Ley No 15.661” de autorización de funcionamiento de universidades privadas y reconocimiento de sus títulos por parte del Estado, promulgada el 23/10/84; y tiene su punto de auge con el Decreto 308 de “Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada”, el cual reglamenta la autorización y regulación de las universidades e institutos universitarios privados por parte del Poder Ejecutivo.

Como consecuencia de esta crisis se precipita la “crisis de legitimidad”, el contexto se tensiona a partir del juego de fuerzas que acontecen entre

propuestas de “democratización” de la Universidad, el fenómeno de masificación de la enseñanza y las acciones de reducción del presupuesto universitario con la exigencia de buscar nuevas formas de financiación, etc.; fuerzas que ponen en cuestión el carácter consensual de la Universidad.

Por último la “crisis institucional”, provocada por la disminución de la autonomía y el empuje a ingresar al campo de competición que ya se establece en el recién creado “mercado educativo”.

La educación superior ha cambiado vertiginosamente desde mediados del Siglo XX, y aún se sigue manifestando que la educación se encuentra en crisis, ya que ha un ritmo mas acelerado aún ha cambiado la sociedad y las exigencias de ésta al sistema educativo.

A nivel global se han identificado una serie de temas que aparecen como neurálgicos para el desarrollo de la educación superior.

Según Altbach (2000, 2009) los temas que merecen elaboración y análisis refieren a :

- La relación entre educación y trabajo.
- Educación permanente.
- Desarrollo tecnológico, incorporación de las TICs.
- Masificación, intercambios e internacionalización del currículum.
- La formación de grado y las posibilidades de cooperación

internacional en este campo.

- La expansión del sistema privado de educación, y aparejado a esto, el control de calidad, acreditación.
- El acceso y la equidad.
- Fuentes de financiamiento, y con esto el “gerenciamiento” de las instituciones frente al debilitamiento del cuerpo docente.
- Expansión y complejización de los sistemas académicos
- Profesionalización del cuerpo docente.

Es en este último punto donde quiero instalarme para profundizar luego sobre las prácticas docentes y específicamente en la formación docente.

Sobre este punto Altbach (2000) plantea que:

La profesión académica está en crisis en casi todas partes. Hay un rápido crecimiento del cuerpo docente de dedicación parcial en muchos países y los sistemas tradicionales vitalicios son atacados. Se le pide al profesorado que haga mas con menos; por otra parte, la proporción alumno-docente, los salarios académicos y el ánimo en general se han visto deteriorados en su totalidad. Se les pide a los profesores que se ajusten a las nuevas circunstancias pero se les da pocos recursos en la transición. Sin una profesión académica

comprometida, la Universidad no puede ser una institución efectiva (p.28).

En la actualidad el problema de la profesionalización docente parece ser de amplio reconocimiento, sin embargo, al igual que la nominación “crisis de la educación”, viene de larga data.

Darcy Ribeiro (1968) planteaba que dentro de la Universidad latinoamericana la carrera docente debe tener como objetivo principal la profesionalización del personal docente del nivel superior, así como tender a tener cada vez mas docentes con dedicación exclusiva.

Consideraba pertinente en ese entonces, que los grados de la carrera docente tuvieran correspondencia con la formación de grado y posgrado; licenciado para asistente; maestría para el profesor adjunto y doctorado para el profesor asociado o agregado. Las funciones hasta este grado se evaluarán quinquenalmente, la estabilidad se logra al acceder al cargo de Profesor Titular.

Con respecto a las funciones, Ribeiro (1968) plantea que:

la integración de las actividades creativas y docentes debe ser lograda a través de las siguientes directrices: a) toda investigación universitaria debe ser explotada como fuente de enseñanza y entronamiento; b) ningún investigador

universitario podrá negarse al ejercicio de la enseñanza; c) todo docente de dedicación completa tiene obligaciones de investigación científica o creatividad cultural acerca de las cuales informará periódicamente a la universidad; d) es obligación ineludible de la Universidad la formación de nuevos investigadores (p. 174).

La preocupación por la profesionalización docente en nuestra Universidad estaba instalada desde hacía unos años. El 17 de octubre de 1958, unos días antes de ser promulgada la Ley Orgánica de la Universidad, se instala el nuevo Consejo Directivo Central en donde el rector Mario Cassinoni pronuncia un discurso donde sintetiza su proyecto universitario. Al referirse explícitamente a la cuestión docente plantea que quien debe ocupar el cargo en una cátedra es quien mejor conozca la disciplina, sin la exigencia del título. Agrega la importancia de articular y coordinar para terminar con los feudos en la Universidad, la necesidad de llevar adelante el régimen de Dedicación Total y abocarse al desarrollo de la investigación científica; *“Nuestra Universidad podrá destacarse en sus aspectos formativos, pero será siempre una Universidad de segundo orden si no tiene personas que investiguen con eficiencia, con responsabilidad, que busquen afanosamente el crear cultura” (Cassinoni, 1958, p.23).*

Ya en ese tiempo, Cassinoni planteaba la ampliación de las funciones

universitarias como una característica inherente a las universidades del mundo y daba cuenta de las exigencias que la gestión planteaba en ese momento para el cuerpo docente. A su vez asomaba como problema el tema de la masificación, problema que es entendido y abordado desde una concepción de Universidad democrática e inclusiva y cuya reflexión se nos presenta como de una actualidad incuestionable.

Decía Cassinoni (1958):

El número creciente del alumnado trae siempre a la discusión el problema de la conveniencia o no de su limitación. Sin duda alguna que es fácil enseñar mejor a un número reducido. Pero el problema es mucho mas hondo. Debemos preocuparnos del destino de esa juventud que golpea en las puertas de la Universidad en este país, sin entrar a analizar este problema que seguramente traería polémicas apasionadas, es diversificar nuestra enseñanza; crear nuevas profesiones, enseñar nuevas técnicas que permitan adecuar la enseñanza superior a la vocación de cada alumno y las necesidades del país y la divulgación intensiva de las características y posibilidades de cada disciplina (p. 23).

Por lo planteado hace mas de 50 años, la Universidad se encontraba de

cara a asumir las acciones referidas a la profesionalización del cuerpo docente ante un panorama que se iba complejizando. Este objetivo se vio imposibilitado de lograr debido a la intervención, por lo que al retorno a la democracia los problemas serán aquellos de antaño, mucho mas complejos por el paso de los años y el cambio de las condiciones socio históricas; sumando nuevos problemas que brindan al panorama de la educación superior un cariz de complejidad mayor al de los años 60.

Ahora bien, mas allá del recorrido singular por el que ha pasado nuestra Universidad, ésta no deja de compartir con otras universidades dificultades comunes, hablamos tanto de las universidades latinoamericanas las cuales se han encontrado primero con las dictaduras y luego frente al embate de políticas neoliberales que han producido cambios en sus estructuras y funciones; sino también con las universidades europeas.

Las universidades europeas desarrollaron un proceso de creación de lo que llamaron “Espacio Europeo de Educación Superior”; el 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa.

Un año después, el 19 de junio de 1999 se celebra una nueva Conferencia que dará lugar a la Declaración de Bolonia.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Espacio Europeo de Educación Superior. Desarrollo Cronológico, s/f).

Incluso con el desarrollo de esta estrategia regional, el Espacio Europeo de Educación Superior tiene entre sus temas el desarrollo de la profesionalización docente; Franciso Imbernón (2009); coordinador del grupo de "Innovación Docente: Una nueva formación para una nueva Universidad" de la Universidad de Barcelona plantea que:

desde la Declaración de Bolonia y documentos posteriores se han generado dinámicas de innovación docente, formación e investigación en la docencia universitaria, inexistentes hasta hoy día. La creación de servicios, ofertas, intercambios, congresos, jornadas, proyectos, formación y demás, es una

buena muestra de ello, aunque insuficiente por la dificultad de su institucionalización. Será necesario que el profesorado reciba una formación, vinculada al desarrollo profesional, como proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente) (p. 184-185).

Queda reflejado en las paginas precedentes la dinámica que se hace necesaria para que las instituciones educativas puedan dar respuesta a las cambiantes exigencias sociales, uno de los temas que ha estado y estará presente en la problematización de la institución universitaria y sus acciones, refiere al cuerpo docente. El docente universitario como un profesional que ve su campo de acción expandirse a la vez que sus funciones se multiplican provocando con esto la necesidad de formación en estas lineas y a lo que se suma el objetivo de un ejercicio integral de estas funciones.

En este contexto de crisis universitaria y de la educación, la “formación docente” se vuelve una herramienta necesaria para dar cuenta de los principios y objetivos que la Universidad se ha planteado. En un documento de la Unidad de Enseñanza de Facultad de Ingeniería sobre la

relación formación docente- crisis universitaria se plantea:

... los dos grandes desafíos que enfrenta la universidad planteados al comienzo de esta charla, es decir: el crecimiento explosivo de los conocimientos por un lado, y el crecimiento explosivo de la matrícula por otro. Estos factores han actuado como detonadores de una búsqueda de soluciones desde donde muchos articulan la formación docente. Me estoy refiriendo a aquellos que preocupados por una adecuación entre los medios docentes y los fines educativos conciben en forma primaria una mejor “preparación” docente (Echevarriarza, 1997, p.130).

1.4.2 Prácticas docentes.

La docencia universitaria puede entenderse como una práctica social (Guyot, 1996; Edelstein, Coria, 1995) que se constituye y es atravesada por relaciones de saber-poder; esto nos aproxima a visualizar la complejidad inherente a las prácticas docentes.

Edelstein y Coria (1995) lo plantean de la siguiente manera:

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles (p.17).

Las múltiples líneas que hacen de la docencia universitaria una práctica compleja se expresan en la propia práctica, en su ejercicio. Si bien visualizamos un contexto de permanente cambio lo cual interpela las prácticas sociales, las prácticas docentes se enmarcan dentro de la singularidad del campo educativo y en este caso el de la educación superior, del cual es parte nuestra Universidad.

La institución universitaria y sus actores a la vez que se incluyen en ese contexto, lo producen y reproducen a través de las prácticas y discursos en torno a lo educativo y otras dimensiones de lo social; y esa dinámica no es neutral, en ella se expresan posiciones éticas y políticas que reformulan las relaciones de saber-poder.

La complejidad del campo social se traslada sobre el campo educativo para interpelar cada acto de la práctica docente;

El contexto inmediato donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se constituye en ese espacio privilegiado donde interjuegan elementos educativos y psicológicos, donde se expresan los sectores sociales y políticos, variados y complejos, que confluyen en la propuesta educativa. La coincidencia en espacios y tiempos específicos de profesores y alumnos con distintas inserciones sociales e historias personales, con concepciones diversas sobre educación y profesión y sobre posibles alternativas de transformación o conservación, complejiza la realidad didáctico curricular que se da en el aula universitaria (Abal,I., Donato,M., et all., 1999, p. 399).

Caracterizar la complejidad de las prácticas docentes no tiene como objetivo definirla como un quehacer imposible de realizar, sino que se trata de describir las múltiples líneas que atraviesan las prácticas docentes y que deben formar parte de la reflexión del docente a la hora de pensar su práctica. Por otro lado dispone los temas y funciones en los que los docentes universitarios debemos formarnos.

El corrimiento del docente de la función tradicional de enseñanza, incorporando nuevas funciones para las cuales se forma; es el

fundamento para ampliar el concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente (Edelstein; Coria, 1995).

De esta manera incorporamos a la complejidad de la tarea docente, los aspectos vinculados a su formación; y con esto se agregan aquellos aspectos que tienen que ver con la construcción de una identidad profesional, identidad que supone un proceso de especialización y capacitación permanente.

Por lo que la formación docente:

comprende un complejo y abarcativo proceso. La enseñanza, el aprendizaje, la comunicación docente/alumno, los contenidos disciplinares, las relaciones sociales en el aula, entre otros múltiples aspectos, todo ello en un contexto sociopolítico de profundos cambios en el sistema educativo en su conjunto (Bolsi, 1999, p.324).

1.4.3 Docencia universitaria, camino a la complejidad.

La docencia antes que nada es un tipo de trabajo, un oficio (Hargreaves, 1996) donde se estructuran tareas y relaciones humanas de una determinada manera, estas actividades y los requerimientos para llevarlos

adelante aportan a configurar la “trama de la docencia”.

Esta trama ha venido desbordando el propio trabajo de aula y en ella se inscriben nuevas tareas para el ejercicio de la docencia universitaria.

Es claro el desarrollo de la docencia como práctica desde las primeras universidades a las actuales; existe un salto gigantesco entre la docencia de las Universidades medievales y la Universidad del Siglo XXI. En las primeras *“la enseñanza consistía esencialmente en un comentario de textos y los estatutos mencionan también las obras que han de considerarse en el programa de los ejercicios universitarios”* (Le Goff, 1993, p.80); la práctica docente se inscribe en un discurso dogmático, al decir de Behares (2011) un discurso monástico centrado en la transmisión teológica.

Habrà que esperar el lento y firme proceso de erosión que la razón ejercerà sobre el pensamiento teológico para acceder a un modelo diferente de Universidad, en el que se promueva una forma novedosa de ser docente y de ejercer la docencia universitaria.

Serà en el Siglo XIX con la fundación de la Universidad de Berlín en 1810 donde se formularán una serie de preceptos que serán base de una nueva Universidad. Es desde este espacio que se fomentará la combinación entre investigación y enseñanza, donde se tenderà a mantener la unidad de la ciencia y a evitar que las facultades se

transformen en meras escuelas de profesionales. Es en este modelo donde el docente universitario comienza a tener un rol preponderante en la transmisión pero mas que nada en la creación de conocimiento y en la actitud crítica frente a éste.

Karl Jaspers (1946), representante de este modelo junto a Humboldt, Fichte, Scheler y otros; sintetiza la idea del buen docente de esta manera:

Pero ante todo la docencia necesita de la investigación para su sustancia. De ahí que el alto e irrenunciable principio de la universidad sea la vinculación entre investigación y docencia, no por que por razones económicas se quiera ahorrar por medio de la acumulación del trabajo; no porque solo de ésta manera se pueda hacer posible la existencia material de los investigadores, sino por que de acuerdo con la idea el mejor investigador es a la vez el único docente bueno (p. 428).

Un nuevo giro encontraremos con la formación de los estados modernos desde el Siglo XIX en adelante; “ *la Universidad se vincula a la formación del Estado moderno y con ello surge una pedagogía del Estado en sustitución de una pedagogía adaptada al individuo que tomaba a éste como centro y finalidad de todo*” (Grompone, 1953, p.31); el estado moderno y el proyecto de nación democrática promueven la extensión de

la enseñanza para el pueblo todo, un eslabón fundamental en la construcción de ciudadanía y en este proceso se comienza a perfilar el carácter profesionalista de los estudios universitarios. Behares (2011) en su trabajo sobre la noción de enseñanza plantea que *“Para Vásquez Acevedo y sus seguidores era imprescindible fusionar toda idea de enseñanza superior con la creciente demanda de formación profesional, por lo cual para ellos ambos términos eran sinónimos”* (p.43).

La Universidad latinoamericana, o el modelo latinoamericano de Universidad del cual encontramos sus raíces en la Reforma de Córdoba y luego en las propuestas llevadas adelante por la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay consolida un modelo de Universidad caracterizado por los principios de Autonomía y Cogobierno. Estos principios fundamentan y sostienen el desarrollo de las funciones universitarias, docencia, investigación y extensión, y en este marco es que se proponen nuevas aristas para delinear el perfil del docente universitario.

La universidad es definida como una institución eminentemente social y es en la relación con la sociedad donde se desarrollará la idea de extensión universitaria, un nuevo aporte a las funciones docentes y a la construcción de la identidad docente.

La crítica sobre los modelos clásicos de docencia, referido a las clases

magistrales, condicionaba también el relacionamiento con la sociedad otorgándole un carácter paternalista y unidireccional a la extensión universitaria (Carlevaro, 1986).

Es así que comienza a definirse una extensión ligada al aprendizaje; Carlevaro (1986) planteaba que:

lo que hay que excluir ahora es el aprendizaje; ubicarlo donde corresponde, en otras áreas, en terrenos de amplio contacto social, de modo de ensanchar, multiplicar la frontera de relaciones ente Universidad y la sociedad. Hay que tomar de allí la problemática para desencadenar buena parte del proceso educativo. Para ello, hay que llevar no sólo al estudiante, sino también al docente, y realizar un trabajo bidireccional en el medio social; a la vez que la Universidad opera con el grupo humano y su entorno, toma de éstos la problemática real como base del aprendizaje y la adquisición de conocimientos así como de habilidades para operar (p.24).

Las Universidades han acompasado el desarrollo de las sociedades a lo largo del tiempo y son producto de las condiciones de posibilidad que el contexto sociohistórico ha establecido, la práctica docente se encuentra inscrita en el devenir de la institución de educación superior y refleja las

necesidades de su tiempo.

La práctica docente ha incluido en primera instancia la enseñanza, la transmisión de conocimiento cuando éste estaba dado y establecido en las Escrituras; la apertura que implicó el estudio sobre la naturaleza y el avance de la razón posibilitaron incorporar la producción del conocimiento al quehacer docente; y por último; la aplicación de los conocimientos, el uso social del conocimiento.

A las tres funciones clásicas se irán sumando otras, haciendo del profesor universitario un profesional polivalente como lo define Marta Souto (1999);

El profesor universitario es un profesional polivalente que cumple múltiples funciones. Ellas son: docencia de grado y pos-grado; investigación; extensión; ejercicio profesional; gestión y administración universitaria; evaluación de proyectos; política universitaria (p.367).

Un nuevo desafío se presenta a las funciones implícitas en el quehacer docente, y refiere al modo de llevarlas adelante, la propuesta se sitúa en el ejercicio integral de las funciones universitarias; este desafío viene siendo parte de la agenda universitaria desde hace un tiempo y no ha sido de una fácil concreción.

En Brasil desde la Universidad de Río Grande do Sul se plantea que : *“La conexión entre la docencia, investigación y extensión en la Constitución de 1988, sigue siendo el gran reto de la Universidad, especialmente en la enseñanza práctica de la graduación”* (Barboza,1999, p.375).

De la misma manera la Universidad de la República ha iniciado un camino hacia la “integralidad” de sus funciones (UdelaR. Rect. 2010; Arocena, Tomassino, et all 2011; CDC 2011), específicamente remarcando la necesidad de un ejercicio integral de las funciones docentes, definiendo por ejemplo al Docente Integral en la Propuesta sobre Desarrollo de la Carrera Docente, imprimiendo con fuerza la idea de “prácticas integrales” (EFI); proponiendo la idea de “formación integral” para los estudiantes, generando la discusión sobre la curricularización de la extensión y promoviendo la interdisciplinariedad en las “prácticas integrales”.

Este camino que refleja sintéticamente algunos cambios que dan cuenta de la mencionada complejización de las prácticas docentes implica como factor ineludible la formación del docente en las diversas funciones que cumple, y esta formación a lo largo del tiempo se ha dado de diferente manera; desde la transmisión de los saberes de un oficio en las corporaciones hasta la institucionalización de las prácticas de formación.

1.4.4 Formación docente, prácticas y tradiciones.

Como planteamos al inicio del apartado anterior la docencia se entiende como un oficio, como una profesión; y en ese sentido :

Si concebimos la docencia universitaria como una profesión, esto implica necesariamente una formación específica. Por las características inherentes a la docencia universitaria esta formación debe desarrollar en forma armónica los aspectos pedagógicos, disciplinarios, de investigación, de relacionamiento con el medio, de planeamiento y gestión de la enseñanza (Eulacio, 1997, p.61).

Sin embargo la formación docente en los aspectos que se nombran no ha sido una característica de las Universidades; en nuestra Universidad es algo relativamente reciente la formación en algunos de esos aspectos. Según Gonzalez Barnech y Bueno de Facultad de Ciencias (1997), por lo menos hasta 1997 no existía una formación docente curricular en nuestra casa de estudios, quien realiza docencia, anotan los autores, acredita conocimiento sobre su disciplina y el aprendizaje inicial que se da para el ejercicio de la docencia refiere a modelos docentes conocidos, al

intercambio con otros docentes y a la reflexión sobre la experiencia cotidiana.

De cierta manera no existía la tradición de una formación institucionalizada; al decir de Barco(1997) :

...desde sus comienzos la Universidad entendió- y parece seguir entendiendo- que el que sabe, sabe enseñar. A su vez, esto supone dos isomorfismos, uno entre disciplina y enseñanza- dejando fuera la posibilidad de una construcción metodológica-, y otro entre enseñanza y aprendizaje, desestimados hoy desde cualquier perspectiva didáctica de base científica (p.25).

En 1998 la UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) incluye el tema de la profesionalización del cuerpo docente y lo define como un tema prioritario a ser tomado y desarrollado por instituciones de enseñanza superior, es en las políticas de estas instituciones donde :

Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar

iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

Podemos encontrar coincidencias desde diversos ámbitos de educación superior sobre la necesidad de formación en la diversidad de funciones que los docentes deben realizar en la actualidad y que de cierta forma responden a las propuestas que la UNESCO incluyó en su declaración.

Masetto (1998) plantea las competencias necesarias para la docencia en la enseñanza superior a partir de una discusión que comenzó a darse en los años 70 en Brasil, donde se visualiza que para la investigación se requerían competencias especiales y éstas también eran necesarias para la enseñanza superior. De esta forma comenzaron a identificarse esas competencias:

1) *“La docencia en el nivel de enseñanza superior exige del candidato, antes que nada, que él sea competente en una determinada área de*

conocimiento” (p.19).

Esto implica estar actualizado en su campo de conocimiento, dar cuenta de una formación permanente y desarrollar alguna línea de investigación, investigación cuyos productos sean difundidos y los resultados puestos en discusión.

De esta forma se reconoce el nivel de conocimiento que se pretende de un docente que se disponga a realizar su tarea con profesionalismo.

2) *“La docencia en el nivel superior exige del profesor dominios en el área pedagógica”* (p.20), este punto se identifica como el mas carente entre sus profesores universitarios, tanto por que no han tenido contacto con posibilidades de formación o por que la consideran innecesaria para su actividad de enseñanza.

En esta área se comprenden los procesos de enseñanza- aprendizaje, sus supuestos cognitivos, etc., la gestión del currículo, la relación entre docente-alumno en el proceso de aprendizaje, dominio de las TICs.

3) *“El ejercicio de la dimensión política es imprescindible para el ejercicio de la docencia universitaria”* (p.23). En este campo se incluyen todas las dimensiones que atraviesan al docente como ciudadano en su contexto, y mas que nada en el ejercicio de su práctica.

Autores como Barbach (1997), Gatti y Kachinovsky (1997) plantean que la formación de profesionales de la enseñanza no solo refiere al dominio

de un campo específico de saberes sino que implica indagar sobre los aspectos epistemológicos de esos saberes, las diferentes formas que pueden ser transmitidos a la vez que reflexionar sobre su utilización y las consecuencias que de su uso acontecen.

Las prácticas de formación deben propiciar la creación de espacios colectivos en donde los profesores puedan discutir, reflexionar y producir saberes; los procesos de formación colectiva condicionan al docente a salir del aislamiento del aula y construir junto a sus pares la “actividad docente” (Behrens.1999); sin dejar de lado los desarrollos singulares, apuntalados en:

una actitud de búsqueda personal que permita determinar en el devenir singular de cada docente aquellas configuraciones emocionales y autobiográficas que se articulan con las prácticas referidas, dando cuenta de sus avatares menos controlables o previsibles (Gatti; Kachinovsky,1997, p.191).

Marta Souto (1999) plantea que el docente universitario posee dos vías de profesionalización, por un lado la de su especificidad disciplinaria y por otro la docencia universitaria, y esa doble vía se despliega en múltiples funciones; específicamente en el cruce entre el saber de la disciplina y el saber pedagógico surgiría para la autora la didáctica específica.

Estas dos vías han tenido desarrollos distintos si las concebimos en el marco de la formación docente, por un lado tenemos la exigencia o necesidad del conocimiento profesional para el ejercicio docente y por otro la ausencia de formación pedagógica como característica generalizada en la educación superior.

Esto ha hecho que se le diera una relevancia importante a la formación pedagógica en los últimos tiempos, emergiendo con rasgos de singularidad en el marco de la formación en general y con propuestas que se han ido consolidando hasta institucionalizarse en distintas universidades.

Es en este marco se crea la Cátedra Unesco-IESALC de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

La Cátedra define desde su constitución la necesidad de elaborar un marco conceptual común en torno a los Problemas de la Pedagogía Universitaria y la Innovación Educativa en contextos de cambios y transformaciones, abordándolos desde una perspectiva regional. Selecciona a tales efectos algunos núcleos de problematicidad relevantes para la UdelaR y demás Universidades integrantes de la AUGM.

Ellos refieren a:

1- la innovación educativa en la enseñanza superior.

2- los aprendizajes en la educación superior,.

3- las estrategias de formación y perfeccionamiento docente y su integración a procesos de innovación pedagógica y curricular (Buschiazzo; Contera; Gatti, 1999, p.8).

La posibilidad de comenzar a transmitir experiencias de formación a través de intercambios con otras universidades y a través de encuentros organizados por diferentes espacios evidencia un avance sustancial con respecto a décadas anteriores.

Igualmente deben tomarse algunos recaudos ya que la generalización de experiencias y el traslado de las mismas de un lugar a otro no se presenta como conveniente (Viñar; Gatti, 1997); es más; el argumento que fundamenta la reflexión sobre las prácticas docentes tiene que ver con la necesidad de investigar sobre las propias realidades. Se fundamenta esto en que la pedagogía universitaria se presenta rápidamente en su especificidad, es decir; se contextua en la Universidad, siendo ésta la que imprime los primeros rasgos de singularidad teniendo en cuenta su contexto y su historia, y luego se profundiza en cada disciplina específica.

De todas formas se han elaborado una serie de modelos referidos a la formación del profesorado tomando diversas perspectivas para la construcción de los mismos.

Interesa destacar particularmente los modelos propuestos por Liston y Zeichner (1993) quienes utilizan el concepto de “tradición” para abordar y caracterizar diversos modelos de formación del profesorado en Estados Unidos, y mas que proponer modelos caracterizan tradiciones de formación.

El concepto de tradición que utilizan posee su raíz en la filosofía hermenéutica de Gadamer y en los desarrollos posteriores de Mac Intyre; y plantea que la misma tiene que ver con un argumento que se desarrolla a través del tiempo. En este desarrollo se dan acuerdos que se van definiendo y redefiniéndose, a través de dos impulsos, las críticas realizadas desde el exterior y por las discusiones internas; a partir de éstas se fundamenta un acuerdo y es por su progreso en el tiempo que se constituye la tradición.

Los cuatro tradiciones que destacan son: la tradición académica, la tradición de la eficacia social, la tradición desarrollista y la tradición reconstruccionista social.

La tradición académica considera que la formación y el saber de la disciplina son suficientes para enseñar, una tradición que continúa hasta nuestros días

La tradición de la eficacia social refiere a la formación del profesor como un proceso de aprendizaje; se adquiere el dominio del oficio a través del contacto con los maestros y quien lo adquiere se encuentra en un rol de

pasividad, una tradición que considero aún perdura.

La tradición desarrollista o evolutiva se centra en el profesor, el profesor en formación, quien va evolucionando y aprendiendo a enseñar, el profesor debe “llegar a ser”.

La tradición reconstruccionista social, también conocida como crítica; caracteriza al docente como un agente activo, un intelectual transformador, que conoce la implicación de su práctica, determinantes y consecuencias de su práctica.

1.4.5 La profesión disciplinar y la profesión docente.

Un elemento a considerar al abordar las prácticas de formación docente en la universidad tiene que ver con la doble vía de profesionalización del docente universitario (Souto, 1999).

Emilio Tenti (1989) define a las profesiones como casos singulares del desarrollo general de campos productores de bienes simbólicos en las sociedades actuales y es el estilo de esas profesiones tradicionales las que los docentes reproducen y no el estilo de la profesión de formadores docentes.

La relación entre profesión y docencia ha sido abordada por varios

autores (Tenti 1989, Sarlo 1997, Iglesias 1997) , Sarlo (1997) refiriéndose a la experiencia de la profesiones jurídicas plantea una serie de dificultades propias de la relación profesión- docencia.

La primera de esas dificultades tiene que ver con la gestión docente, y plantea que si tomamos en cuenta las diferentes cargas horarias que un docente dedica al ejercicio de la profesión y las que dedica a la docencia, la primera es muchas veces la de mayor carga a lo que se suma el mayor ingreso; recordemos la propuesta de varios espacios de la educación superior de tender a la dedicación total de sus docentes.

En segundo lugar problemas de orden epistemológico, como consecuencia de la baja dedicación se da un desinterés por la formación teórica, siempre y cuando ésta no sea de aplicación rápida en el ejercicio profesional.

En tercer lugar dificultades de orden pedagógico; los docentes tenderán a reproducir pedagógicamente el modelo con el conocimiento que se desprende del modelo que los contiene, y lo transmitirán a sus alumnos reafirmando el carácter profesionalista de la institución universitaria.

Como ejemplo de este último punto tomaremos una investigación realizada en Brasil sobre la relación entre profesiones y pedagogía.

Leite, Da Cunha y otros (1999) han estudiado las tensiones entre el ejercicio de las profesiones y los aspectos pedagógicos y curriculares que éstas desarrollan para la formación de los profesionales de la disciplina, y

han caracterizado estas tensiones o vinculaciones entre profesiones y aspectos pedagógicos discriminando las profesiones en: profesiones liberales, semiliberales y profesiones, a secas.

Los cursos que forman profesionales liberales; el estudio es sobre medicina y odontología, el perfil pedagógico se vuelca más sobre la reproducción del conocimiento que por la producción del mismo; por lo que se caracterizan por resistirse a formas innovadoras de transmisión de conocimientos.

Los alumnos apuntan que estudian estimulando especialmente la memoria y los profesores afirman que las fronteras entre conocimientos son bastante protegidas por las especificidades. En los cursos que forman profesionales liberales, el aprendizaje se asentaría predominantemente en la memorización y en la disociación entre teoría y práctica (Leite; Da Cunha, et al, 1999, p.57).

La enseñanza en las profesiones liberales es valorizada por lo que representa como reconocimiento al saber del profesor. La imagen favorable como docente es valorizada a nivel profesional ya que impacta positivamente en la performance profesional, especialmente plantean los autores, a través de la divulgación de sus alumnos quienes establecen

una relación de admiración y dependencia cultivada por el docente.

Se valoriza al profesor por el éxito en su actividad como profesional liberal, se vincula a esto su escaso interés por formaciones de posgrado, e incluso por actividades de investigación; y la extensión estaría presente como forma o medio de aprendizajes en forma de asistencia, enmarcado en una lógica de prestación de servicios mas que referida a un compromiso social y político.

Por otro lado los autores definen las “semiprofesiones”, que se discriminan de las profesiones liberales y están mas volcadas sobre la producción de conocimiento, son mas permeables a la incorporación de innovaciones en la transmisión de los conocimientos.

Los profesores son valorizados, fundamentalmente, por su compromiso y su práctica social. La competencia técnica es reconocida como importante, ya que viene acompañada por una constante intención de coherencia entre discurso y práctica (p.59).

Estos docente estiman como importantes la formación de posgrados y las posibilidades de investigación, unida a la intervención en cierta problemática social, a través de la investigación -acción.

Como punto intermedio están las profesiones (Física e Ingeniería), estos

cursos se caracterizan por el dominio de un conocimiento complejo y específico, estas carreras se relacionan con un mercado muy específico y comúnmente se encuentran ligadas al área científica.

“El profesor es valorizado, fundamentalmente, por la carrera académica que construyó. La significativa mayoría tiene formación a nivel de posgrado y la investigación y la producción científica son las actividades que mas valorizan al profesional” (p. 60).

La investigación es la actividad principal ya que a través de ella se califica como profesional y es reconocido por la comunidad científica, los problemas que aborda tienen que ver mas con el desarrollo de la ciencia que con las prácticas sociales en forma inmediata.

En estas tres caracterizaciones vemos las diferencias que existen entre las profesiones y sus modos de concebir la profesión y la transmisión de sus saberes, por lo que la utilización de un modelo pedagógico general se nos presenta como inviable, podemos decir siguiendo a las autoras que las decisiones pedagógicas están determinadas por la estructura de cada profesión y por el lugar que esa profesión ocupa en la sociedad.

En ese sentido la formación docente tendrá ciertos rasgos de especificidad y evidentemente en su desarrollo, tal como se ha planteado para las “profesiones liberales”, la formación e innovación pedagógica encontrará resistencias.

La formación docente, en tanto proceso de profesionalización, encuentra la resistencia permanente del cuerpo docente que se mueve tradicionalmente con un estilo originado en su campo profesional.

Los equipos de formadores con un estilo profesional surgido de su propio campo profesional educativo, frecuentemente encuentran obstáculos difíciles de superar por el choque con el estilo profesional del cuerpo docente de cada facultad (Iglesias, 1997, p.276).

Iglesias plantea con acierto que cualquier estrategia de formación docente universitaria debería tender a marcar diferencias entre el modelo de profesional liberal y el tipo de docente universitario que se espera.

Así como el modelo profesional imprime un sesgo particular al quehacer docente, la tendencia que se vuelve excesiva en relación a la formación pedagógica podría provocar también dificultades.

Si la propuesta de formación tiende a una capacitación técnica-pedagógica, con un sesgo puramente instrumental y deja componentes de lado, como los planteados anteriormente referidos a la formación disciplinar, el posicionamiento ético y político sobre la educación y la profesión, sería según lo plantea Imbernón(1997):

condenar al profesorado a un desarrollo profesional declinante, ya que los sistemas de formación, en manos de la administración o de importantes grupos de presión, establecerán los mecanismos para que exista una conformación con la mejor preparación y provocarán una autoculpabilización del profesorado al hacerle sentirse incapaz de asumir una mayor profesionalidad en el trabajo. Depositar el desarrollo profesional en la formación es dejar la profesión educativa en manos de misticismos caducos, ya que parte del hecho de que para resolver cualquier problema o situación basta una mayor formación (p. 41).

A lo largo de este recorrido hemos podido dar cuenta de que el concepto de formación implica una transformación del sujeto; una transformación que comprende su saber y su quehacer, formación que implica una reflexión constante sobre la relación del saber con la práctica, reflexión que necesariamente se encuentra contextualizada en la cultura de una institución, en este caso la Universidad en el marco de un sistema educativo.

Esta transformación del sujeto se enmarca en una tradición, y refiere a las experiencias que ese sujeto, que se nombra como docente, vivencia en

su devenir como tal. Ferry (1997) plantea que la formación refiere al desarrollo personal y tiene que ver con una dinámica donde se involucran aprendizajes, descubrimientos, encuentros con otros, desarrollo de capacidades cognitivas y enriquecimiento de la perspectiva sobre la realidad, que lo implica a uno mismo y al contexto que lo rodea, en términos hermenéuticos podemos referirlo al proceso de comprensión, como modo de estar ahí al decir de Gadamer (2002).

El “estar ahí” entendido en su dinámica y movilidad propias de la “experiencia”, una experiencia situada en la dinámica y movilidad de una tradición.

Avanzar sobre los componentes de la tradición implica acudir por nuevas herramientas, por lo que incluiré la noción de discurso y algunos elementos para su análisis y a partir de la noción de discurso articularemos con la noción de identidades sociales.

1.5 Identidades sociales y tradición.

1.5.1- Discursos, identidades

La noción de discurso posee una variada gama de usos y acepciones, por lo que vale delimitar la noción que utilizaré; siguiendo a varios autores (Foucault 1970, García Hodgson 2005) entiendo el discurso como el

“dominio general de todos los enunciados”.

En este amplio espectro tomaré la noción de discurso que trabaja Buenfil (1994, 2009), la cual refiere: *“a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación”* (p. 83), esta idea se fundamenta en que todo proceso de significación social es inherente a las necesidades de comunicación y organización social.

De la noción de Buenfil (1994) se destaca la idea de discurso como *“constelación de significados”, “como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados, que puede ser analizado en el plano paradigmático y sintagmático”* (p. 9).

El soporte material del discurso puede ser lingüístico y extralingüístico, y se entiende como condición de comunicación y como parte de la construcción social de la realidad, una realidad discursivamente construida.

La noción de discurso se aproxima a la noción de hegemonía según Buenfil (1994, 2009); y plantea que la hegemonía puede pensarse como una práctica discursiva ya que se reconocen las operaciones específicas del discurso involucradas en las prácticas hegemónicas,

tienen como condición el estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (sistemas discursivos

que definen identidades sociales, las cuales son modificadas por dichas operaciones: antagonismo, articulación, equivalencia, diferencia, interpelación, constitución de sujetos, persuasión, ganar adhesión, argumentación, etc.) (2009, 87).

La idea de hegemonía alude a los sistemas discursivos a partir de los cuales se articulan diversas posiciones sociales o posicionalidades como las llamas Buenfil, posiciones a los que los sujetos estarán más próximos o no; esas posicionalidades son fijaciones temporales y parciales, por lo que pueden ser desarticuladas en cualquier momento, se encuentran sujetas a la irrupción de la contingencia de lo novedoso como cualquier otra formación social.

Al plantearse la constitución de sujetos como producto de las prácticas hegemónicas se asume la crítica a una noción de identidad estable, cerrada y racional, se asemeja a la crítica de Ricoeur sobre la identidad propuesta por las filosofías del Cogito.

Como se planteó, lo social se concibe como orden simbólico donde se articulan una multiplicidad de polos de identificación, multiplicidad inestable reflejo de lo inestable de lo social, ya que cualquier evento imprevisto, contingente, lo modifica. Brindaré un ejemplo del campo educativo; el estado en que se encuentra la discursividad de la enseñanza teológica se verá atravesada y modificada por la presencia del estado y

sus acciones y se producirá un nuevo orden en la enseñanza, generando novedosos polos de identificación por ejemplo sobre el ser docente.

El campo discursivo referido a la institución universitaria y producido por la propia institución modela y produce polos de identificación; los sujetos según lo plantea Foucault (1970) aparecen como superficies emergentes de los procesos de enunciación, cortes de los flujos discursivos que en este caso se enmarcan en una institución de enseñanza superior. Sobre estos cortes del flujo discursivo, se le adjunta un código que le brinda contenido a esa superficie emergente, los códigos que circulan en una institución universitaria pueden ser por ejemplo: docente, no- docente, alumno, investigador, docente-investigador, ayudante, profesor, etc.

Como lo plantea Buenfil (1994) *“la constitución de una posición de sujeto se realiza siempre al interior de órdenes simbólicos, de sistemas discursivos”*, es ahí donde intentaremos situarnos para aproximarnos a los procesos de construcción de las identidad docente.

La universidad es una institución en continuo movimiento que propone constantemente cambios y reformulaciones a sus prácticas, son sus integrantes quienes las proponen y llevan adelante.

En ese sentido lo contingente interpela los rasgos identitarios que proponen ciertos polos de identificación, e invitan, obligan y persuaden a los sujetos a ser “otros”, me refiero a los modelos que la institución propone como legítimos, instituidos.

Estos modelos pueden ser aceptados o no, sin embargo no existirá una búsqueda fuera de ese orden simbólico, los rasgos de identificación propuestos por la institución, los rituales, las posiciones asignadas por ella dentro del orden social serán el campo del cual se nutra el sujeto que devendrá docente.

Siguiendo a Castoriadis (1983) podemos decir que la constitución de la identidad aparece a la vez, marcada por una serie de tensiones entre lo instituido y lo instituyente, a este último plano corresponden las creaciones que los mismos sujetos aportan, en tanto que el primero incluye el conjunto de significados, formas de organización e imaginarios institucionales ya existentes y previos a la interacción de los sujetos en cuestión.

Estas fuerzas dentro de la institución, son expresiones de los posicionamientos que se establecen en el entramado de una tradición, expresados en ese universo de significaciones o sistemas discursivos.

A partir de estos sistemas discursivos se configuran las identidades sociales, entendidas estas como identidades abiertas no fijas e inmutables *“articulaciones precarias de múltiples polos de identificación relativamente estables pero nunca totalmente fijos”* (Buenfil, 1994), esto hace referencia al hecho de *“entender al sujeto como un sistema abierto que toma de lo social y de los modelos de identificación que en el se generan, aquellos elementos que entiende que lo han de constituir mas*

plenamente” (Martinís, 1998, p. 12).

El carácter dinámico, abierto y sujeto a las contingencias sociales como características de las identidades sociales se asemeja al carácter abierto, dinámico y sujeta a los devenires de la tradición de la identidad narrativa.

La identidad surgida de la narración del sujeto, consustanciada con su vivencia y experiencia dentro de una tradición; y la noción de identidades sociales, polos de identificación aportados por los discursos que circulan en el campo social, nos parecen nociones adecuadas para realizar una aproximación y lograr mayor visibilidad sobre “los procesos de construcción de la identidad docente”.

La propuesta de abordar el discurso universitario sobre “formación docente” se realiza desde la perspectiva planteada por Buenfil (1994), ya que “*se concentra en el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas*”(p. 3). Consideramos utilizar esta perspectiva enmarcando los discursos en la idea de tradición.

Desde una perspectiva hermenéutica no podríamos situarnos por fuera de la tradición universitaria o de su discursividad. Cerrando el círculo hermenéutico, por lo menos de esta perspectiva teórica, es preciso comprender que como autor me encuentro situado en la tradición universitaria, una tradición de reflexión crítica sobre los modos en que nos constituimos como docentes, realizamos nuestras funciones y

construimos la universidad, como planteé anteriormente: “Seguir historias también implica mirarse, reconocerse en situación, cerrar el círculo”.

La diversidad de desarrollos e intereses que sobre la formación docente presentan las Áreas académicas y a su interior los servicios universitarios, trasciende el análisis coyuntural de las distintas realidades estructurales, trayectorias de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza, experiencias previas de integración de Áreas. Requiere introducirse en el análisis de la cultura académica institucional con una mirada histórica y desentrañar la influencia de las profesiones en la conformación del campo curricular en el nivel superior, todo lo cual configura una trama diversa de visiones, valores y prestigios acerca de cada una de las funciones sustantivas (CSE, 2003, p.52)

2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.

2.1 Del tema a la pregunta, primer momento de delimitación.

Elegir o definir el momento en que una investigación comienza en el marco de estudios de maestría seguramente de cuenta de un acto arbitrario; podría fijarse en el momento en que se decide ingresar a los estudios de Maestría o al presentar el anteproyecto de tesis, de todas formas, un momento singularmente fundante es aquel que refiere a la elección o construcción del tema en el que se va a realizar la investigación.

En este caso la construcción del tema se realizó, según lo pienso, a partir de ciertas condiciones que se fueron conjugando; y que dan cuenta de mi inclusión dentro de la tradición universitaria.

Por un lado una línea de interés personal referido al modo en que los sujetos llegamos a ser lo que somos, como nos constituimos como sujetos y como operan los procesos de construcciones identitarias; por otro lado la reflexión sobre las prácticas docentes, iniciadas personalmente en el año 98 participando en el Espacio de Reflexión Pedagógica de la Facultad de Psicología, luego cursando simultáneamente Ciencias de la Educación y los cursos de la CSE del área Social del 2002 al 2003 y finalmente con la posibilidad de desarrollar

los estudios de la Maestría en Psicología y Educación.

La elección del tema dista mucho de su tratamiento o análisis, es un proceso anterior, e inclusive creo que la definición del tema no responde directamente a un producto de las condiciones que lo posibilitan, sino que esas condiciones habilitan a un tratamiento que opera a través del pensar, reflexionar y recortar campos de interés, que resultan ser enormes en la medida en que uno inicia el proceso de delimitación.

En ese sentido la “identidad docente” se presentó como una temática de rápido acceso, rapidez sostenida en la ilusión de que la temática no resultaba ajena; temática en donde construir una pregunta de investigación.

Las percepciones de amplitud, inabarcabilidad y de perplejidad se volvieron constantes en el proceso que llevó desde el extenso campo de la “identidad docente” a lo que finalmente intenta ser una aproximación a los procesos de la construcción de identidad docente tomando el caso de Trabajo Social.

Ese camino que lleva desde el tema elegido hasta la formulación de la pregunta de investigación, es un camino que se transita con lentitud, donde uno afirma su paso a medida que afirma el terreno donde pisa.

Esta doble vía de afirmación se realizó tomando algunos elementos conceptuales que formaban parte del bagaje al iniciar la maestría,

deshechando otros, incorporando nuevos y reformulando la gran mayoría, la interrogación es un trabajo constante de afirmación, interrogación sobre que tema abordar, sobre el modo de abordarlo, para que abordar ese tema, etc.

Antes de continuar, debo aclarar que en el proceso de trabajo de investigación, hubieron dos momentos diferenciados y que cada momento fue acompañado por un tutor.

La primera etapa, que va desde el inicio de la maestría, específicamente desde antes de la entrega del proyecto de tesis (2008) hasta la entrega del proyecto de tesis (2009) fue tutorada por el Prof. Carlos Cullen, y una segunda etapa (2011-2012) tutorada por el Prof. Pablo Martínís.

La primera etapa estuvo caracterizada por tratar de construir o delimitar un tema que articulara una serie de ideas e intereses que tenía en ese momento, algunos fueron: la construcción de los sujetos desde una perspectiva foucaultiana, la construcción de la identidad docente, el análisis del discurso.

De las primeras formulaciones recuerdo la intención de abordar la identidad docente a partir del discurso de la universidad, un territorio compuesto por dos continentes inabarcables, “elegir un tema que sea posible investigar” fue un enunciado repetido continuamente durante la maestría y la constatación del mismo acontece cuando uno empieza a

involucrarse en la investigación.

Es así que comienza un período de búsqueda y recolección de antecedentes y bibliografía que lo hacen ver a uno como poco original y que la temática elegida ha sido poblada por un sinnúmero de habitantes, que con anterioridad a uno, han trazado múltiples caminos y en la medida que me acercaba a conocerlos se desdibujaban mis pretensiones de recorrer un camino propio.

Es una sensación extraña, el debilitamiento que puede uno sentir en la construcción de su problema, cuando ve que se ha escrito mucho sobre el mismo, en realidad se puede transformar en la fortaleza del futuro, es en realidad lo que permite realizar avances sobre un tema y encontrar cierta línea de singularidad.

De esta manera llegué a ciertas delimitaciones, en el caso del discurso universitario focalicé en “las prácticas docentes”, a partir de los trabajos de Edelstein, Puiggrós, Souto, de Alba, y de autores foucaultianos como Popkewitz, Hunter y el propio Foucault, a partir de los cuales visualicé la posibilidad de “analizar las prácticas docentes” y a partir de éstas acercarme a la construcción de la identidad docente.

En el caso de la “identidad docente” se planteaba un problema similar, la literatura proponía diversas caracterizaciones, ya sea a partir de “modelos docentes”, de “identidades profesionales”, etc., y cada una de estas

propuestas daban cuenta de un modo de entender la identidad de una manera que no reflejaban lo dinámico de la misma y mi interés justamente; sostenido en el bagaje conceptual que traía, se dirigía sobre la necesidad de utilizar una noción donde pudiera incorporar lo dinámico de la “construcción identitaria” .

Con este interés es que consulté con el Prof. Cullen quién rápidamente me direccionó sobre la hermenéutica; el acercamiento a la hermenéutica abrió un nuevo universo que comprendía elementos conceptuales sobre la cuestiones teóricas y también metodológicas.

Es así que al adentrarme a la lectura de la literatura propuesta; Gadamer, Ricoeur, consolido la idea de realizar un estudio cualitativo, interpretativo,

en el análisis de lo social nos ubicamos en el paradigma de la comprensión y no de la explicación. Esto equivale a plantear que los científicos sociales conocen lo que estudian a partir de sus posibilidades de recrear lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten. Es sobre esta base y sobre el conocimiento del contexto como podemos interpretar el recorte de lo social que enfocamos (Kornblit, 2004, p.9).

De esta manera la construcción del objeto o tema va incidiendo en la

forma en que uno piensa y planifica abordarlo, por lo que comienza a darse un juego de reformulación y reacomodación entre teoría y metodología.

2.2 - Construcción de la perspectiva.

Luego de un recorrido por las líneas teóricas que componen el tema de estudio comienza a emerger la pregunta sobre el modo de abordarlos. La hermenéutica instaló y fundamentó la elección de un paradigma desde donde situar la mirada sobre la construcción de la identidad docente.

Si tenemos en cuenta que la primera tarea de un diseño de investigación es la formulación del problema o tema a investigar, veremos que el paradigma en el cual se ubica el estudio influye en forma decisiva sobre la definición de esos objetivos y su orientación metodológica (Sautu, 2003, p.44).

De esta manera, considero que el paradigma cualitativo ha sido el adecuado para el abordaje del tema que se estaba elaborando. La lectura sobre la hermenéutica propició pensar en dos dimensiones, por un lado una cuestión teórica y por otro, una cuestión metodológica. La perspectiva

hermenéutica forma parte del referencial teórico y también nos induce a recorrer el camino de la investigación desde esa perspectiva.

Sautu (2003) caracterizando las diferentes clasificaciones dentro del paradigma cualitativo toma la clasificación de Tesch y expresa que la hermenéutica pertenece a los estudios cuyo propósito: *“es eminentemente interpretativo ya que propone la comprensión de los significados de textos y acciones”* (p. 71).

Los estudios cualitativos no intentan explicar ni abarcar fenómenos extensos, por lo que el abordaje sobre el tema se concibió como una aproximación, una aproximación que intentará establecer líneas de comprensión sobre la construcción de la identidad docente.

La definición de realizar una “aproximación hermenéutica” le imprimió una idea de movimiento al proceso de investigación que propició también considerar el modo en que las identidades docentes son construidas. La propuesta de Cullen de ingresar al campo de la hermenéutica me llevó hacia la noción de “identidad narrativa” elaborada por Ricoeur.

La “identidad narrativa” se expresa en el relato del actor, en la construcción narrativa que realiza enmarcada en una tradición, por lo que la dinámica y el cambio atraviesan tanto la idea de identidad como la de su contexto entendido como tradición.

La idea de Weber sobre la *verstehen*, que significa comprensión; es parte de la perspectiva hermenéutica y también de la construcción narrativa de la identidad realizada por los docentes, por lo que la hermenéutica adquiere carácter de referente teórico y metodológico.

La dinámica y flexibilidad implícitas en la noción de tradición, como en la narración de la identidad, y en el propio camino de investigación hizo focalizar el estudio sobre los “procesos de construcción de la identidad docente” y la elección del paradigma cualitativo volvía a justificarse ya que *“las hipótesis de trabajo cualitativo son pues, emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos y avatares del curso de investigación”* (Hernandez R.;Fernandez, C.; Baptista, P., 2006, p. 533).

Manténía la idea de analizar el discurso universitario, focalizando en las “prácticas docentes”, ya que siguiendo los planteos de Buenfil (1994) y a través del discurso y su análisis podría identificar las diferentes posiciones propuestas por la institución para la construcción de las identidades sociales.

De esta manera, la delimitación del tema había avanzado y se circunscribía a una aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de la identidad docente en la Universidad de la República desde 1985 a la fecha; sin embargo, continuaba siendo muy amplio.

2.3 Delimitación 2: mayor profundidad menor extensión.

El segundo momento de delimitación procede de un afianzamiento de los elementos teóricos y de un avance sobre la metodología a utilizar y coincide con una segunda etapa donde comienza la preparación para ingresar al trabajo de campo ya con la tutoría de Pablo Martínís.

El ingreso al campo también necesitó de una preparación dirigida hacia una delimitación mayor que exigió reflexión y problematización sobre los elementos conceptuales y mas que nada metodológicos.

Esta doble vía de reflexión se inició a partir de un encuentro con el tutor donde emergió la pregunta sobre quienes serían los docentes a entrevistar, como se construiría la muestra, con que criterios, etc.

La imposibilidad de utilizar criterios claros y definidos para responder esas interrogantes daban cuenta de cierta amplitud del tema que debía ser revisitado en su formulación conceptual, para luego volver sobre las interrogantes formuladas.

El tutor me plantea realizar un acercamiento a la Comisión Sectorial de Enseñanza para poder pensar y avanzar sobre la formulación metodológica, y es así que realizo una entrevista con Mercedes Collazo.

En esa entrevista en donde planteé el proyecto fuimos delimitando la

temática, reduciendo su amplitud y pensando en la profundidad necesaria para pensar la cuestión de la identidad; se tuvo en cuenta que en la investigación cualitativa : *“el análisis deberá abocarse a aspectos locales o particulares, en la medida en que no es posible abarcar complejidades extensas. Esto significa que se trata de un tipo de trabajo intensivo mas que extensivo, con lo que se pierde la posibilidad de generalizar”* (Kornblit, 2004, p.10).

En esta reunión abordamos entre varios temas, dos cuestiones que fueron fundamentales; primero la necesidad de precisar la intención de sistematizar y analizar el discurso de la universidad sobre la “práctica docente”, ya que esta noción es abarcativa y contiene la complejidad propia de las prácticas de los docentes universitarios y luego quienes serían los docentes comprendidos en la muestra.

En cuanto a que elementos del discurso sobre la práctica docente focalizar para tratar el tema de identidad docente, se consideró interesante situar la mirada sobre la “formación docente”, tema que había introducido en el proyecto de tesis pero que no había definido como el discurso específico a tratar.

En el proyecto de tesis (2009) refiriéndome a los procesos de construcción de la identidad docente planteaba que :*“una de las variables*

más importantes en este proceso refiere con seguridad a la “formación docente”, la formación es un componente discursivo de gran importancia a la hora de ir construyendo la identidad docente” (p.13).

En este sentido se presentó el discurso sobre formación docente como una interesante vía de entrada para pensar la identidad docente, aparece luego otra cuestión, ¿a quienes entrevistar del amplio campo universitario?: *“En las investigaciones cualitativas en lugar de preguntarnos: ¿ quienes van a ser medidos?, nos cuestionamos: ¿ que casos nos interesan inicialmente y donde podemos encontrarlos? (Hernandez R.;Fernandez, C.; Baptista, P., 2006, p. 562).*

En esa reunión se dio un acercamiento a responder tales preguntas; que casos nos interesan y donde encontrarlos, lo que también refiere a una posible justificación de las elecciones realizadas posteriormente.

En primer lugar planteé mi interés por pensar sobre la institución a la que pertenezco, Facultad de Psicología, estudiar en ese marco los procesos de construcción de identidad en una institución donde el perfil profesionalista es muy fuerte y donde se está dando un impulso fuerte de apuesta a la investigación científica, a lo que se suman los procesos de formulación y cambio de plan de estudios y de reestructuración académica.

Esta reestructura promovió por un lado la reubicación del cuerpo docente a nivel institucional y promueve la inclusión de la investigación como una función imprescindible, ubicándola en el mismo espacio de interés y desarrollo que tienen la enseñanza y la extensión en nuestra institución; todos estos elementos a la misma vez que fundamentaban mi interés, sustentaban la imposibilidad de un trabajo de tan profunda implicación.

Teniendo en cuenta esto, en la entrevista se plantea la posibilidad de abordar los perfiles profesionalista y académico dentro del Área Social de la universidad, específicamente realizar un estudio comparativo entre Trabajo Social, de un perfil mas profesionalista y alguna licenciatura de Facultad de Humanidades de perfil mas académico como Historia.

Estos espacios se presentaban como una posibilidad interesante, teniendo en cuenta que “ *Mertens (2005) señala que el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y finalmente de individuos*” (Hernandez R.;Fernandez, C.; Baptista, P., 2006, p. 564).

De esta forma me encontraba en condiciones de abordar el discurso sobre formación docente y dos espacios posibles de abordaje.

A partir de esta delimitación concurrí a entrevistarme con Hector Perera

responsable de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del Área Social. En esa entrevista recogí información sobre los intereses de ambos espacios, Trabajo Social e Historia, en la formación de sus docentes, las participaciones, perfiles, etc.

La información recogida, mas los materiales brindados, confirmaron que los espacios elegidos podían colmar los intereses que tenía sobre la investigación, sin embargo aún se hacía necesario tomar contacto con el campo.

2.4 El trabajo de campo, construcción de la muestra y entrevistas.

A partir de la delimitación realizada me dispuse a acercarme a ambos espacios, los intentos por acceder a contactar docentes de la Licenciatura de Historia fueron infructuosos, y constatamos en reunión con el tutor que era una posibilidad remota y que iba a costar ingresar.

A partir de ese estado de situación es que tomé en consideración que :

una de las decisiones muestrales que el investigador suele tener que barajar es la selección de contextos relevantes al problema de investigación.

El segundo criterio tiene que ver con las consideraciones pragmáticas, la consideración de la accesibilidad, la

consideración de los recursos disponibles en la selección de contextos (Valles, 1999, p. 91).

En ese sentido me dispuse realizar un primer contacto con Trabajo Social informándome en la administración sobre cuestiones relativas a la licenciatura y su cuerpo docente, a la vez que tomar contacto con algún docente de trayectoria que pudiera brindar un panorama desde la perspectiva docente sobre las características de Trabajo Social.

Realicé entonces una primera entrevista abierta y en profundidad, con una guía que ya incluía algunos aspectos a relevar para comenzar a recabar información sobre los procesos de construcción de identidad docente.

El encuentro con el espacio institucional y la respuesta docente fue satisfactoria por lo que, como plantean Taylor y Bodgan (1987): *“Establecer el rapport con los informantes es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a lograr el rapport con aquellas personas a las que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y estímulo”*. (p. 55), esta posibilidad de establecer el rapport como lo plantean Taylor y Bodgan tiene que ver con generar cierta “simpatía” y lograr la aceptación del investigador, a la vez que lograr que las personas se “abran” en las entrevistas y esto fue apareciendo y generándose a lo largo de la investigación.

En ese primer encuentro pude hacerme un estado de situación sobre el Trabajo Social que lo hacía un espacio idóneo para analizar el tema elegido. Trabajo Social coincidía en algunos aspectos con algunas características del proceso que se está desarrollando en varios servicios universitarios.

Por un lado una disciplina de fuerte corte profesionalista, un cuerpo docente que ha iniciado hace ya un tiempo su formación en posgrados, ligado a esto aparece la promoción de la investigación científica. A su vez se da la implementación de un nuevo plan de estudios que integra las concepciones promovidas por la CSE en cuanto a la flexibilidad, posibilidad de comunicación intrauniversitaria, sistema de créditos, integralidad de funciones, etc.

Todos estos elementos en un mismo espacio resultaron interesantes para realizar una aproximación a los procesos de construcción de las identidades docentes a través del caso de Trabajo Social.

Las condiciones generadas para realizar la investigación dirigían las posibilidades para realizar un estudio de caso; *“la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”* (Stake, 2007, p.17).

Las determinantes para la elección de Trabajo Social para el estudio de

caso tuvieron que ver con la accesibilidad para el abordaje y el establecimiento de un buen “clima”, incluso rápidamente contamos con actores dispuestos a brindar su tiempo para ser entrevistados.

Se suma a esto el interés del investigador de poder estudiar un caso que se asemeje en algunos aspectos a los procesos en que se encuentra la Facultad de Psicología y también fundamentado en el planteo de la CSE (2003) sobre el estudio de la formación docente en la universidad, la cual expresa que considerando la diversidad de desarrollos e intereses de los diferentes servicios se hace necesario:

introducirse en el análisis de la cultura académica institucional con una mirada histórica y desentrañar la influencia de las profesiones en la conformación del campo curricular en el nivel superior, todo lo cual configura una trama diversa de visiones, valores y prestigios acerca de cada una de las funciones sustantivas. (CSE, 2003, p. 52).

Por último, la complejidad del área social y la dinámica de los últimos tiempos de la propia universidad y del Trabajo Social en singular, en cuanto a procesos de transformación institucional, resultaban una buena vía de aproximación a pensar sobre los procesos de construcción de la identidad docente.

Luego de haber establecido el caso de estudio era momento de pensar la muestra de docentes; en ese sentido nos apoyamos en los planteos de Taylor Y Bodgan (1987) quienes afirman que: *“es difícil determinar a cuántas personas entrevistar en un estudio cualitativo”* (p.108), al igual que lo plantean Hernandez, Fernandez y Baptista (2006) y Valles (1999) afirmando que en la investigación cualitativa el tamaño de la muestra no se determina a priori de la recolección de datos y puede ir evolucionando a lo largo de la investigación y a medida que se va profundizando en el campo.

“La muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernandez R.;Fernandez, C.; Baptista, P., 2006, p. 562)

Desde la investigación cualitativa se proponen estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada o intencional, y este proceso se continúa a lo largo de la investigación según las necesidades que se vayan planteando, en ese sentido optamos por realizar un muestreo intencional que es aquel:

en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional. En él no hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra ni la seguridad de que cada elemento tiene alguna oportunidad de ser incluido. El investigador selecciona las unidades de muestreo, no al azar, ni siguiendo un cálculo o ley de probabilidades, sino por otros métodos (Olaberaga, 2007, p.64),

y dentro de esta estrategia la modalidad definida fue la del muestreo opinático, en el cual el investigador realiza la selección de un criterio estratégico personal, que en este caso fue la elección de docentes de Trabajo Social de grados 2 al 5 y aquellos que respondieron afirmativamente la solicitud de entrevistas, donde se explicaba el motivo y algunos aspectos de la investigación.

La respuesta a la solicitud era importante debido a que la entrevista trataba de sus trayectorias personales y vivencias, por lo que era necesario contar con la aceptación inicial de manera de generar un buen rapport durante los encuentros.

El trabajo de campo se decide realizar por medio de entrevistas en profundidad, ya que pretendíamos obtener información sobre los modos en que los docentes percibían su construcción como docentes

universitarios, enfatizando en dos aspectos: las prácticas de los docentes y la formación docente.

Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas...por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor; Bodgan, 1987, p. 101).

La estructura de la entrevista era flexible, igualmente elaboramos una guía para realizarlas, guía que fue siendo modificada a medida que profundizábamos en el trabajo de campo. Se utilizó una guía ya que implicaba *“una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas”* (Taylor; Bodgan, 1987, p.119).

Se realizaron 18 entrevistas, la muestra de docentes entrevistados se compone por un grado cinco, cuatro grados cuatro, seis grado tres y siete grados dos; el cuerpo docente de Trabajo Social se compone por un poco

mas de 80 docentes y cuentan con solo un grado cinco y una gran mayoría de grados dos.

Si bien para las entrevistas en profundidad se estiman varios encuentros, en este caso se realizaron en un solo encuentro, las entrevistas se realizaron en un clima afable y sumamente favorable para profundizar sobre cuestiones de la historia personal referida al quehacer docente.

De los 18 entrevistados, sólo uno se negó a ser grabado durante la entrevista, si se transcribió; la mayoría de las entrevistas se realizaron en el Departamento de Trabajo Social, menos una realizada en el domicilio del docente.

Las entrevistas se iniciaban presentando los objetivos de la investigación, informando brevemente sobre el recorrido metodológico tal cual fue expuesto en este capítulo, planteando como llegamos a entrevistarlos y se solicitó la firma de consentimientos libres e informados a quienes participaron en la investigación

2.5 Recolección de textos y sistematización.

La recolección de los datos se organizó tomando en cuenta una serie de presupuestos; el discurso se presenta en formatos diversos lingüísticos y extralingüísticos (Buenfil, 1994), tratamos de focalizar nuestra búsqueda

en el discurso de la universidad sobre “formación docente”. Cuando planteamos discurso universitario nos referimos a enunciados producidos por órganos de la institución y por sus actores, en forma individual o en el marco de colectivos universitarios (gremios, asociaciones, etc).

Si bien se planteó el abordaje de los procesos de construcción de la identidad docente, y el foco se posicionó sobre la formación docente, debemos recordar que tal discurso se comprende en una discursividad mayor que tiene su historia y sus devenires.

En este sentido y a partir de la idea de “tradición” planteada por Gadamer y otros autores, es que intentamos recolectar documentos oficiales en su mayoría, que den cuenta de un proceso histórico de los planteos sobre formación docente en el marco de la discursividad universitaria sobre las funciones universitarias y el modo de llevarlas adelante.

Considerando esta dimensión histórica y contextual es que se trató de ordenar y proponer un recorrido o devenir de los modos en que las funciones universitarias fueron incluyéndose en el discurso universitario, el modo en que se fueron proponiendo acciones para consolidar cada una de las funciones, la vinculación entre éstas y la inclusión de la formación de los docentes.

A su vez, en el contexto de la tradición universitaria, incluimos la sistematización e incorporación de documentos de manera de aportar una línea de singularidad referida a la tradición universitaria del Trabajo Social.

2.6 Análisis de los contenidos.

El análisis de contenido es:

un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mas perfectos y en constante mejora, aplicados a discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas- desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos- es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia (Bardin, 1986, p.7).

El análisis del contenido lo realizamos en dos etapas, la primera etapa tendiente a ordenar, organizar y presentar la documentación a partir de dos vías: los documentos universitarios y las entrevistas realizadas, esta etapa refiere a un análisis descriptivo.

El segundo momento refiere al análisis interpretativo, en donde se tomaron en cuenta los referenciales teóricos, la documentación, las entrevistas realizadas y el objetivo general de la tesis; realizar una aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de las identidades docentes en la Universidad de la República.

El análisis descriptivo e interpretativo tienen como objetivo ordenar y brindarle sentidos desde una perspectiva determinada a un cúmulo de información recolectada, sentidos que no se expresan o evidencian a simple vista, ya que los referenciales teóricos son los que propiciarán visibilidad sobre los mismos.

El análisis descriptivo de la documentación se realizó teniendo en cuenta la idea de tradición, reconociendo en esa idea el carácter dinámico de la evolución de la universidad. Optamos por dividir el recorrido histórico que va desde el 85 a la fecha en cuatro momentos, considerando metodológicamente aspectos que los hacían singulares, como por ejemplo el pasaje de la elaboración de objetivos a lograr concretarlos, planificar acciones y realizarlas, visualizar como se concretan y la incidencia de los cambios de escenarios socio-históricos.

Un primer momento lo llamamos reconstrucción; un segundo momento

referido a la consolidación de un modelo universitario, un tercer momento donde aparece la planificación estratégica del desarrollo universitario y por último el momento de la segunda reforma.

Reconociendo la continuidad de estos momentos es que tratamos de visualizar y caracterizar en ellos la evolución de los discursos, en general discursos instituidos referidos a la investigación, docencia, extensión, carrera docente y formación docente.

Luego de elaborar la matriz discursiva diferenciada por los matices de cada momento de la tradición, nos abocamos a la codificación del relato de los docentes entrevistados.

“La codificación es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido” (Bardin, 1986, p.78).

La codificación realizada fue un trabajo extenso y profundo, teniendo el cuidado permanente de crear códigos que fueran pertinentes a los objetivos de la investigación, donde la presencia, frecuencia, distribución y relaciones entre éstos fueran también pertinentes.

Cuando se dice “pertinencia”, se hace referencia al cuidado que se tuvo en mantener el carácter de las vivencias y experiencias relatadas por los docentes en el marco de una tradición, de modo de reflejar la

construcción narrativa de la identidad docente.

Presentaremos los códigos en el capítulo de análisis descriptivo, este tipo de análisis tiene el sentido de presentar ordenadamente un cúmulo de información explicitando una serie de sentidos que a simple vista no son fácilmente identificables.

La posibilidad de contar con esas nuevas líneas de sentido nos permitirá avanzar sobre el análisis interpretativo.

El análisis interpretativo exige recuperar desde el referencial teórico las acciones de interpretación y de comprensión situadas dentro de la perspectiva hermenéutica.

Interpretar implica “ingresar a un territorio donde se pueden ir detectando relaciones, lógicas, tensiones, donde se pueden extraer conclusiones”; interpretar refiere a un proceso donde se da el desenvolvimiento propio de la dinámica del conocimiento planteábamos en el primer capítulo.

En este sentido entendemos este paso del análisis como el uso de la caja de herramientas para el ingreso a un campo formado por una red de enunciados elaborados por la universidad sobre las funciones y la formación docente y por los relatos de las experiencias de los docentes entrevistados.

La intención de aproximarnos a los procesos de construcción de la

identidad docente refiere a poder comprender mejor el modo en que estos procesos se desarrollan y aportar a formular nuevas hipótesis sobre la temática.

2.7 Escritura del informe de investigación.

La escritura del informe ha sido una labor de síntesis que fue ganando cada vez más espacio en el trabajo de elaboración de la tesis. Desde los primeros esbozos articulando los conceptos teóricos y luego la “formación” para el ingreso al trabajo de campo, reflejan una expansión y ocupación casi total de la tarea de redacción en el desarrollo de la tesis.

Esta tarea cambia sustancialmente a la hora de perfilar la escritura con el horizonte fijado en la presentación final, el cambio en este caso refiere a consustanciarse en un proceso de comprensión del fenómeno donde el informe se vuelve evidencia de tal ejercicio.

Ejercicio hermenéutico que como fue expresado en el capítulo anterior, expresa el estar en situación del intérprete, un intérprete que comparte la tradición.

3. TRADICIÓN Y DISCURSOS EN FORMACIÓN DOCENTE. Los inicios.

He tratado de componer la idea de “procesos de construcción de la identidad” docente a través de la utilización de dos propuestas referidas a modos de construcción de identidad, por un lado la idea de “identidad narrativa” y por otro la de “identidades sociales”.

La primera es construida a partir del relato que la persona hace de sus experiencias, relato que al ser desarrollado como trama, incluye las tensiones propias de una construcción dinámica de la identidad.

En la construcción narrativa de la identidad se mencionan experiencias, vivencias e historias que acontecen en una comunidad, en una cultura o tradición. Si entendemos la tradición como un argumento que se desarrolla a través del tiempo, podemos considerar el carácter discursivo del mismo, carácter discursivo que coincide con aquella idea de Gadamer al plantear que la tradición es lenguaje, habla por sí misma, la tradición es un interlocutor.

Nuestro interés es aproximarnos a los procesos de construcción de la identidad docente describiendo y recorriendo los discursos que componen la tradición universitaria y a través del relato que expresa el modo en que el sujeto fue construyéndose como docente (identidad narrativa).

En este sentido parece pertinente poder acercarnos a los discursos que la institución universitaria ha elaborado, en relación a la “formación docente”. Entendiendo por formación docente aquellas prácticas que impliquen un desarrollo o transformación personal referida a los saberes y quehaceres del docente, enriquecimiento de sus capacidades y sus recursos y que sean nominadas por la institución o sus actores como actividades de formación.

Cuando planteo el acercamiento a los discursos de la universidad vinculados a la formación docente, los considero en el marco de la producción discursiva universitaria desarrollada en torno a las funciones universitarias y a las funciones propuestas para el cuerpo docente. Es en ese marco que trataré de visibilizar las propuestas y prácticas de formación de los docentes universitarios.

3.1 Enseñanza e investigación en los primeros tiempos de la Universidad.

Iniciaré el camino tomando la caracterización que hace Behares (2011) en relación a los diferentes momentos históricos en la Universidad de la República en que se “*construyeron espacios de conceptualización de la enseñanza*” (p.34). Si bien el autor le atribuye un valor relativo a esta caracterización, nos parece un buen modo de aproximarnos a través del trabajo sobre la noción de enseñanza a los planteos sobre las prácticas docentes y específicamente de las prácticas de formación docente desarrolladas por la universidad.

La caracterización que realiza Behares da cuenta de un desarrollo de la noción de enseñanza dentro de diversas expresiones de la política universitaria en nuestro país, a partir de un abordaje que toma cuatro niveles para analizar; el nivel político, el nivel epistémico, el nivel de sujeto; y determinado por los tres primeros, el nivel de la didáctica.

El recorrido comienza con los inicios de nuestra casa de estudios (1833-1849) caracterizados por la no consolidación de la propuesta universitaria, definida por el autor como un período de “Enseñanza indefinida” llegando finalmente hasta la concepción de enseñanza como práctica (1985-2005).

A partir del abordaje de la noción de enseñanza podemos inferir ciertas características de las prácticas docentes, por ejemplo, en el período de la universidad “Vieja”(1849-1885) esta práctica estaba sostenida sobre la idea y ejercicio de la “autoridad” y era vista como una enseñanza repetitiva y rutinaria por críticos pertenecientes al período siguiente, el de la Universidad “Nueva” (1885- 1935).

En parte de este período la universidad contenía la enseñanza secundaria en su órbita y en ella se daba el cultivo de las ciencias básicas, éstas eran parte de las funciones docentes de Enseñanza Secundaria.

En 1935 esta Sección es separada de la universidad; *“Los medios universitarios rechazaron enérgicamente esta Ley, no sólo por el carácter inconsulto de su elaboración, sino por que se veía en ella intenciones claras del Poder Ejecutivo de intervenir en el gobierno de esa rama de la enseñanza,...”* (Bralich, 1991, p.45).

La Sección de Enseñanza Secundaria tenía un perfil singular dentro del sistema universitario al cual había pertenecido, abordando la enseñanza de las ciencias básicas, tendencia que seguramente se trasladara a las funciones de los docentes otorgándoles cierta especificidad; estos docentes eran los que :

estaban vinculados a las disciplinas básicas, para ellos el

conocimiento “desinteresado” (del cual va a hablar Vaz Ferreira mas tarde) era del mayor interés; por su lado; los docentes de las facultades profesionalistas enseñaban en tanto que profesionales, vale decir que transmitían no la inquietud científica sino la preocupación profesional en su aplicación (Behares, 2011, p. 44).

Tal vez se haya generado ahí un quiebre en las posibilidades de integración de las funciones de enseñanza e investigación en los primeros tiempos de la universidad, sin embargo este ejemplo se ubica en el plano de la organización de la institución y es mas cercano al resultado de luchas políticas que a una reorganización educativa.

Si bien la enseñanza era en ese momento la función por excelencia, comienzan a darse a inicios del Siglo XX los primeros intentos de integrar la función de investigación a la universidad.

Un ejemplo que nos aporta una visión de esa Universidad Nueva y que grafica el incipiente surgimiento de la investigación, se encuentra en los discursos enunciados en la creación de la Facultad de Agronomía; su primer director el Dr. Backhaus presenta a la nobel institución como una institución de enseñanza e investigación agrícola; incluso ahonda en la concepción de las funciones docentes:

Los catedráticos deben no solo enseñar, sino también investigar. Un país nuevo, sin literatura agronómica, necesita experimentos propios, conducentes al estudio acabado de sus condiciones naturales, de las mejores plantas y su cuidado, ocasión propicia que se ofrece a los hombres de ciencia. (Anales de la Universidad, 1907, p. 1046).

Propone también tareas para los profesionales; a quienes llama los “agrónomos prácticos”, éstos debían comunicar sus experiencias y observaciones, aportar objetos al Museo del Instituto y mantener consultas con especialistas en las cuestiones científicas.

En el mismo acto de inauguración, el Rector Eduardo Acevedo expresa la necesidad de incorporar hombres de ciencia que aporten al progreso del país; es a su rectorado que; según Ardao (2008):

se le debe la asociación de la enseñanza universitaria a las dos grandes fuentes de riqueza nacional, con la creación de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, desdoblada actualmente, después de diversas vicisitudes en dos Facultades distintas. Una nueva política cultural y educacional tuvo así en él su máximo interprete y realizador (p. 92).

Otras manifestaciones en relación a la necesidad y promoción de la investigación científica se daban a través de la promulgación de algunas leyes, Orestes Araújo (1961) menciona varias de estas iniciativas en su exposición ante una Comisión del Consejo Directivo Central sobre la Misión Científica de la Universidad de la República, como ejemplo nombra:

la ley 6972, del 14 de octubre de 1919, sobre designación de profesores universitarios, ponía como criterio para graduar el sueldo de los docentes: los trabajos originales, descubrimientos e investigaciones relacionadas con las asignaturas que dicten (p. 69).

Otros ejemplos refieren a la creación de Institutos dentro de la Facultad de Medicina, como el de Química y Fisiología (1907) Radiología (1913), Higiene (1925), los cuales incluyeron dentro de sus funciones la investigación científica, al igual que la creación de la Facultad de Química y Farmacia en 1929. En 1935 se incorporan cursos de investigación en la Facultad de Ciencias Económicas (Araújo, 1961) y en 1945 finalmente con la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias se consolida un espacio de conjunción de la enseñanza superior y la investigación científica .

Volviendo a unos años atrás, tenemos un contexto internacional signado por la idea de progreso y el empuje del capital; y en ese contexto un país que asume el camino de incorporarse al mundo moderno. La principal institución de enseñanza se hace responsable de cumplir la función de estar al servicio de su sociedad y aportar a ese objetivo produciendo nuevos espacios de profesionalización y formando a sus profesionales a la vez que germinaba y desarrollaba la idea de la investigación.

3.2 Entre la investigación y la enseñanza: la formación.

Deberán pasar unas décadas para que la investigación ingrese a las facultades profesionalistas y se dará en el período que Behares caracteriza como el de enseñanza superior “propriadamente dicha” (1935-1958).

En este período se destaca la figura de Vaz Ferreira (1963) quien elabora un “plan de enseñanza superior propriadamente dicha”.

Vaz Ferreira plantea dos sentidos del término enseñanza, y sobre aquel que refiere al pensamiento original; a la producción y a la cultura superior plantea tácitamente su inexistencia en la universidad de su tiempo; la segunda acepción da cuenta de la formación profesionalista.

Su plan consistía en disolver la enseñanza superior entendida a través del

primer término en la enseñanza superior profesional y en preparatorios y secundaria. Para esto proponía la creación de un instituto de enseñanza superior e investigación, que dentro de sus potestades tendría la posibilidad de administrar fondos financieros los que serían utilizados en investigaciones o profundización de estudios, Vaz Ferreira consideraba el planteo como una originalidad y viable de realizar.

La propuesta de Vaz Ferreira no llegó a concretarse y por otro lado surgiría y se concretaría una propuesta de formación docente fuera de la universidad. Se crea el Instituto de Profesores Artigas y Antonio Grompone será figura destacada del pensamiento imperante en formación docente en esos tiempos.

Behares (2011) dice que :

El pensamiento de Grompone, identificable con la visión normalista del quehacer intelectual, no exenta de cierto tinte pragmatista proveniente de los mores del Derecho, deriva la investigación de los complementos adjuntos a la práctica de la enseñanza (Grompone, 1963), versión del tema que nos convoca, que ha cundido desde 1985 aún en el contexto universitario (p.49).

Este comentario nos anuncia la presencia de la “visión normalista” del

quehacer intelectual en el período que se abordará en este trabajo mas adelante y en mayor profundidad; se hace necesario recorrer parte de la concepción de Grompone con respecto a la enseñanza y específicamente la formación docente.

“En la Universidad se deben considerar dos aspectos fundamentales: su organización y la actividad educacional o actividad pedagógica” (Grompone, 1963, p.13), lo primero refiere a la administración y el gobierno de la institución, un gobierno de la institución distanciado de los poderes religiosos y políticos. Grompone reafirma el carácter autónomo de la institución educativa y propone una pedagogía universitaria cuyo programa aborde las formas del trabajo universitario referido a el conocimiento de la ciencia y la formación profesional.

Con respecto al docente universitario expresa que de el depende la eficiencia de la actividad universitaria (Grompone, 1963), por lo que la elección de los mismos y los métodos de enseñanza son fundamentales.

“Se debe distinguir en el personal docente universitario aquellos que deben ser investigadores de los que se dedican a transmitir conocimientos o formar especialistas” (Grompone, 1963, p.167); de esta manera se vuelve prescindible desarrollar una función articulada. En lo relacionado a la elección de esos docentes, aquellos que se dedican a la

producción de conocimiento no se les exige la capacidad de transmitirlos adecuadamente y para quienes transmiten conocimiento no es imprescindible realizar actividades de creación; si son exigidas condiciones pedagógicas de modo de lograr comunicar sus conocimientos, a la vez que estimular y orientar en la formación.

Para los investigadores los determinantes de su elección serían los trabajos realizados en cuanto a producción de conocimiento, mientras que del docente universitario se espera que posean condiciones pedagógicas, entendiendo por las mismas: *“...aquellas que hacen posible la comunicación con los alumnos y que se ponen de manifiesto cuando la enseñanza es eficaz”* (Grompone, 1963, p.170) .

La investigación se sostiene en un saber hacer, Grompone parece circunscribir la función de la investigación a la acción de investigar, y verá como fundamental conocer y comprender el método científico. Por otro lado, profundiza en la docencia, de la que va construyendo un ideal de la función.

Se espera del docente el dominio del conocimiento y la capacidad de transmitir su saber a través del relacionamiento con el alumno, quien adquirirá formación científica o técnica. Menciona como una cualidad importante la autoridad como docente, lograda a través de la vocación y

capacidad del docente y utilizada como vehículo para ser considerado un maestro en su disciplina por sus alumnos.

La idea de autoridad no se propone como acción que dispone al estudiante a un rol de pasividad, sino que tiene que ver con una condición que se adquiere respetando el pensamiento y personalidad de los alumnos.

Esta idea de autoridad la encontramos en la tradición normalista, expresada a través de tratados pedagógicos como el de Raynieri donde el principio de autoridad se entiende como una condición y cualidad necesaria del maestro (Colombo, 2001, p.210).

La formación del científico exige la apropiación de los procedimientos referidos a la creación de conocimiento, en este sentido la enseñanza tiene la tarea de transmitir el método científico, de una manera que no sea repetitiva ni mecánica, por lo que debe:

penetrar en la ciencia o en la técnica para comprenderlas en su esencia, para entender por lo menos las vías por las cuales se ha llegado a la creación y assimilar el modo como se presenta el pensamiento científico como creador (Grompone, 1963, p.177).

Se nos presenta una imagen en espejo de las propuestas de Vaz Ferreira y Grompone, por un lado el primero promueve la disolución de la enseñanza superior creadora de ciencia en los diferentes niveles de la enseñanza, y por el otro lado, se propone posicionar a la enseñanza como la rectora de la formación científica y profesional.

Disolver y penetrar, dos formas o procedimientos que a la vez que integran una estrategia de desarrollo de la enseñanza universitaria dejan vislumbrar las concepciones de lo que podríamos denominar el “territorio del otro” o “extranjero” para cada uno de ellos.

Igualmente para Grompone, la universidad tenía como fin la formación de profesionales e investigadores y esta doble vía de formación no implicaba la exclusión de lo científico en lo profesional sino que al contrario no se podía concebir al profesional sin formación científica, era deseable la formación de una mentalidad científica de los alumnos.

En lo que refiere a la formación de los docentes, las universidades que han construido un perfil profesionalista han sostenido como condición para ingresar al cuerpo docente, que se haga necesario el título de la profesión (Grompone, 1953).

Al referirse a la universidad de nuestro país y el modo en que surge relacionada al estado, plantea que la función docente fue entregada a los profesionales de las disciplinas, por lo que el carácter profesional comenzó a imperar en la actividad docente.

Esta idea es interesante, ya que sitúa el origen de una situación que se continúa hasta nuestros días y que ha sido una causa importante para fundamentar la necesidad de formación docente, formación pedagógica mas que nada.

El único elemento técnico que se impuso en la incorporación de los docentes fue el del concurso, concursos de oposición donde se buscaba que el docente demostrara su idoneidad para el desempeño de una cátedra y por supuesto en la oposición la demostración de los conocimientos; no era práctica común evaluar escritos originales, si bien en algunos casos especiales se podía realizar.

Por lo que el ingreso de docentes estuvo pautado por la exhibición de los conocimientos y las capacidades de transmisión de los mismos más que la capacidad o potencialidad de producir conocimiento.

3.3 La nueva concepción de universidad de cara a la sociedad.

La concreción de la Ley N° 12.549 aprobando la carta orgánica de la Universidad de la República en el año 1958, “Ley del 58” como es conocida y la conocemos, concreta y sintetiza un proceso de la Universidad de amplias experiencias, profundas vivencias, y una dinámica

de comprensión e interpretación de la realidad en la que estaba inserta; con el fin de actuar en ella de la mejor manera.

La autonomía universitaria, el cogobierno, las tres funciones universitarias, posicionamiento ético- político y la libertad de cátedra son algunos de los enunciados que forman parte de un discurso universitario que configura un nuevo modelo en los años 60.

Este modelo se propone desplegar grandes líneas de acción a la vez que se define frente a si misma y frente al resto de la sociedad.

Una universidad que en su dinámica se presentaba el par docencia-investigación, agrega una nueva función: la extensión y con ella una novedosa producción discursiva que aportará a la discusión sobre la concepción de Universidad. Esta función se instalará dentro de la tradición universitaria para incluirse en la dinámica de discusiones, aportes y críticas sobre la articulación entre docencia-investigación-extensión. Behares denomina este período como “enseñanza como parte dependiente del ternario” (1958-1968).

La extensión universitaria, según lo plantea Pablo Carlevaro (1986), comienza ligada a las prácticas de las primeras asociaciones de estudiantes en 1915; Medicina, Derecho, Agronomía. En esos primeros tiempos la función de extensión aún no había desarrollado una

conceptualización sólida que la incluyera en las funciones universitarias; *“se trataba de una actitud paternalista y de una forma expositiva de hacer extensión, que no deja de tener, sin embargo, su significado y su valor ético”* (p.26).

Este período lo enmarca dentro de los años 1915-1955, un año después se inicia la institucionalización de la misma. En 1956 bajo el rectorado de Mario Cassinoni la Universidad crea una Comisión de Extensión Universitaria y en 1959 crea el Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social integrada por cuatro docentes y dos estudiantes, presidenta y secretaria, que tendrá como objetivo entre otros;

Capacitar a la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad...Realizar el estudio de problemas de interés general, propendiendo a su comprensión pública en estrecho contacto con el pueblo...Vincular a la Universidad, a través de actividades prácticas con las otras ramas docentes y con instituciones que efectúen labor social afín a la extensión
Reglamento del Depto. De Extensión (Bralich, 1991, p. 51).

En el extracto del reglamento se plantean algunos de los objetivos que se

destacaban en la década de los 60 del siglo pasado; define la articulación de las “ramas” docentes, suponemos refiere a las funciones docentes y “vincular” a la Universidad, suponemos vincularla a la sociedad; los aportes de la extensión universitaria y sus impulsores daban un paso más hacia la consolidación de una Universidad latinoamericana.

Este impulso, según Bralich (2010) promovía la integración y participación de los universitarios en trabajos de extensión donde se le imprimía a la formación profesional un sentido social y solidario.

El Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social realiza en los años 60 actividades en zonas urbanas y rurales, que según Cassinoni (1961) ponían en evidencia el espíritu de la Universidad, como en el caso del plan propuesto a los municipios para recuperar las zonas afectadas por las inundaciones de 1959.

En el año 1965 a partir de la realización de un seminario se reorienta la dirección de la extensión universitaria, de una “*actitud paternalista a un replanteo de tono político. Entre sus conclusiones estaban ...la necesidad de que el pueblo tenga un justo y claro concepto de la Universidad*” (Bralich, 2010, p. 57).

Otro ejemplo de este impulso se expresa a través del Seminario de Estructuras Universitarias realizado en 1967, asentado en un espíritu crítico que proponía y generaba acciones de cambio. Behares llama

“espíritu de los universitarios de los 60” a la base del pensamiento del grupo que llama “universitarios de los 60”.

El impulso que llevó a concretar la Ley del 58 no parece haber culminado con el acto de promulgación de la ley, unos años después se insistía en la necesidad de realizar cambios ya que la propia Ley no posibilitaba generar las condiciones para cambiar un legado histórico y aun vigente por los años 60 de una Universidad profesionalista.

Maggiolo en el prólogo del libro “La Universidad Latinoamericana” de Ribeiro (1968) expresa:

La Universidad uruguaya tiene, en el momento actual, una estructura que prácticamente no ha cambiado desde el año 1885, fecha en que la Ley Vázquez Acevedo imprimiera un cambio radical a nuestra vieja Universidad. La ley de 1908, no vino mas que a ratificar aquella estructura, acentuando en alguna medida sus defectos. Aunque la Ley orgánica de 1958 es la que hará posible un cambio fundamental en la concepción universitaria, debemos reconocer que, a casi diez años de su aprobación, nuestra Universidad prácticamente no se ha modificado, con respecto a lo que nos legara Vázquez Acevedo. Esencialmente es ella un conglomerado de facultades; es una Universidad cuyo objetivo primordial se

centra en al formación de profesionales, en la preparación de los funcionarios científicamente aptos, que necesita nuestro Estado. El cambio es imprescindible, pero ¿ cuando deberá hacerse ese cambio? (p.9).

La pregunta de Maggiolo parece resonar en los actuales tiempos de reforma universitaria.

Los modos de entender las funciones de la institución y la relación que deben mantener entre ellas se dispone en un nuevo contexto hoy en día, mas complejo tal vez, pero con la certeza que los contenidos, herramientas y argumentos para pensar y dialogar sobre estos temas en la actualidad también se han complejizado y ganado en calidad, pertinencia y fundamentación.

Ahora bien, desde el enunciado de esa pregunta hasta la actualidad, ha perdurado una línea de sentido que le imprimió un sesgo singular a nuestra Universidad, lo plantea Maggiolo en ese mismo prólogo cuando expresa que no existe otra opción que acercar la Universidad a la sociedad, ésta debe investigar los problemas que a la sociedad le interesan; *“Y en ese sentido el investigador, el profesor, no tiene mas remedio que sacrificar parte de su clásico concepto, típico del Siglo XIX, sobre la libertad académica para ponerse al servicio de la comunidad”* (Ribeiro, 1968, p.11).

Para muchos universitarios la relación con la sociedad, y específicamente la extensión universitaria era considerada la principal función de la institución en esa época; según Behares comienzan a concebirse las funciones universitarias como prácticas, período que llama de “Atisbos de la concepción de enseñanza como práctica” (1968-1973).

Es en los 60 donde podemos ubicar los primeros acercamientos a la temática de la “formación pedagógica” en la universidad. Los planteos de Grompone fueron sumamente actuales si tomamos en cuenta que el contexto mundial comenzaba a dar los primeros pasos en la temática, enmarcada en las Ciencias de la Educación:

La formación y el perfeccionamiento pedagógico de los docentes de la educación superior tiene un desarrollo histórico relativamente corto. Informes de UNESCO identifican las primeras experiencias mundiales en Australia en 1958, en la Unión Soviética en 1961 y en el Reino Unido en 1963. La pedagogía universitaria constituye, entonces, una rama nueva de las Ciencias de la Educación, de rápida evolución, que incluye como componente integral la formación pedagógica y académica del personal de educación superior (Artigas; Collazo, 1997, p. 40).

Como se planteó anteriormente, es en los fermentales años 60 donde podemos también ubicar los primeros intentos dirigidos a la formación de los docentes. Según lo plantea Marenales (1999) en el año 1962 se crea el Régimen de Aspirantías en la Facultad de Derecho y en el año 1969 en la Facultad de Medicina se crea el Departamento de Educación Médica; la primer unidad académica con el objetivo de brindar una formación sistemática a los docentes en el área pedagógico-didáctica.

Las diversas iniciativas llevadas adelante para concretar la concepción de universidad también se ve reflejada por supuesto en el estatuto del personal docente. El estatuto del 15 de abril de 1968 dispone en su primer artículo cuáles serían las funciones de los docentes universitarios:

Funciones docentes

Artículo 1- Son funciones docentes:

a) La enseñanza: están comprendidas en este concepto las actividades tendientes a orientar a estudiantes, egresados o docentes e investigadores en su proceso de capacitación, mediante la docencia curricular o especial, las obras didácticas u otros medios para lograr tal propósito.

b) La investigación en todas las ramas del conocimiento y de sus aplicaciones.

c) otras formas de actividad creadora, cuando sean subsidiarias

de la enseñanza o la investigación.

d) las siguientes, en cuanto tiendan al cumplimiento de los Fines de la Universidad establecidos en la Ley N° 12.549:

1. Dirección de servicios universitarios, colaboración con tal dirección y con los órganos universitarios.

2. Extensión cultural y participación en la formulación, estudio y resolución de problemas de interés público.

3. Asistencia técnica dentro y fuera de la Universidad.

Se establece que los cargos docentes serán ocupados por personas con capacidad probada e idoneidad moral.

En el Estatuto del personal Docente de la Universidad, en el artículo 36 del Capítulo 1 sobre el Régimen Facultativo de Dedicación Total para el Personal Docente, bajo el título II Régimen de dedicación total para el personal Docente se establece un objetivo que nos acerca a una concepción integral de la docencia universitaria.

Se expresa en ese artículo que la Universidad:

con el objeto de fomentar el desarrollo integral de la actividad docente, estimulando dentro de ésta especialmente la investigación y otras formas de actividad creadora y la formación de nuevos investigadores, establece un régimen de

dedicación total al que podrán aspirar todos sus docentes
(p.10).

El antecedente inmediato del espacio encargado para la planificación y realización de tales funciones de investigación tenía que ver con “*la iniciativa consagrada en 1957, de crear como una de las comisiones asesoras permanentes del Consejo Directivo Central la Comisión de Investigación Científica*” (Maggiolo, 1986, p. 10), encargada de elaborar un plan de actividades en el campo de la investigación científica que resultó vigente hasta finales de los años 60.

El 14 de marzo de 1960 se aprueba en el CDC el reglamento de la Comisión de Investigación Científica de la Universidad de la República (Cassinoni, 1962), este reglamento no plantea nada sobre modos posibles de formación en investigación.

Cassinoni (1961) planteaba 7 años antes de la concreción del estatuto de personal docente, en el año 1961, que cada día era mayor el número de docentes que se dedicaban exclusivamente a la universidad, específicamente en el campo de la investigación. En ese momento, 1961, eran 28 docentes los que se acogían al Régimen de Dedicación Total, 18 de Medicina, 9 de Ingeniería y 1 de Química.

El Régimen de Dedicación Total (RDT) según un informe de la Comisión de Investigación Científica del 28 de noviembre de 1958 plantea la

aspiración de que *“todo el personal docente y de investigación, técnico, administrativo y de servicio, de todas las cátedras y materias básicas, en todas las Facultades, trabajen con el Régimen de Dedicación Total”* (Cassinoni, 1962, p.239).

Si bien el informe de la Comisión no plantea específicamente instancias de formación de investigadores, si se preocupan por la designación de los docentes mas idóneos. De los planteos que realizan, uno es que ningún docente en cargo de ayudante o colaborador podrá acceder a un cargo de Dirección o responsabilidad si no posee una obra científica realizada, obra que la homologan a una tesis de doctorado en universidades del exterior.

El proceso en el que se involucraba la Universidad, de reflexión y acción se ve truncado con la intervención a la Universidad, el período de la Universidad que va desde los años 1973 a 1984 implica el silenciamiento, el ataque, la violentación y los intentos de eliminación de una tradición universitaria signada por la transformación y el compromiso con la sociedad.

3.4 La dictadura cívico-militar. El corte de una tradición.

Las acciones de la dictadura cívico-militar sobre la universidad implicaron en primer término la persecución y destitución de gran parte de los

docentes universitarios (Bralich, 1991; Irrazabal, 1999), la revisión de los planes de estudio, volviendo en muchos casos a planes anteriores que enfatizaron el perfil profesionalista de los mismos.

La investigación científica se vio totalmente disminuida, tanto por la expulsión de los docentes como por la falta de interés de quienes dirigían la universidad y el país.

El cierre de carreras, el cambio de planes de estudio, la implantación del examen de ingreso, la categorización de las personas, la anulación de la extensión universitaria y de todo vestigio de una universidad de cara a la sociedad generaron las condiciones para que los componentes que mantenían viva una tradición, se dispersaran, distanciaran y silenciaran por un tiempo.

En 1975 se crea la Dirección General de Extensión Universitaria que desarrolla actividades culturales como cursos de formación teatral, conciertos, se organiza el coro universitario; en el ámbito de Bienestar Estudiantil integrado a esta Dirección se otorgaron becas, pasajes, comedor.

Se crearon comisiones departamentales de extensión y en ese año comienzan en Salto los cursos de las Facultades de Arquitectura, Veterinaria, Agronomía e Ingeniería, todas estas actividades se sustentaban en la idea de una *“Universidad al servicio directo y permanente de la República, sin infiltraciones ideológicas foráneas...”* y en

darle a ella “una tarea de asesoramiento y asistencia...” (Bralich, 2010, p. 57)

Poco tendrá que ver esta universidad intervenida con la universidad que se venía pensando en los 60, si tomamos en cuenta la eliminación de la investigación y extensión, nos queda la enseñanza que focaliza sus acciones sobre la formación profesional.

Behares denomina este período como “Concepción tecnicista de la enseñanza” y plantea que se da cierta preocupación por la formación pedagógica y la formación de docentes a partir de la instalación en 1976 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Las reformas que se daban en la Universidad, como es el caso de la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se enmarcaban en un proyecto mayor. En un comunicado del Rectorado interventor en octubre de 1974 se planteaba la necesidad de realizar un estudio sobre la docencia, investigación y extensión de acuerdo a las necesidades del país por ese tiempo (Islas, 1995).

En ese marco surgía la preocupación por la enseñanza y la formación de los docentes universitarios, en 1976 se realizó el “Primer Simposio Universitario sobre metodología de la enseñanza superior” y entre las conclusiones se destaca que;

figuraba la idea de que era necesario continuar y profundizar la tarea de procurar el perfeccionamiento y capacitación del docente universitario en el área de la metodología educativa, pero sin dejar de puntualizar que las diversas técnicas didácticas no son más que herramientas auxiliares que permiten que el docente cumpla plenamente su labor (Islas, 1995, p.103).

El sesgo tecnocrático que menciona Behares, parte de un modelo tecnocrático de Universidad, se expresa también en los cursos de formación en pedagogía en la Facultad de Odontología en la década del 70, desde Chile llegan expertos del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas y de la Pontificia Universidad Católica de Chile para realizar cursos de perfil neoconductistas.

El fin de la dictadura sitúa a los universitarios ante el desafío de la reconstrucción y recuperación de una universidad que vio truncado su desarrollo durante más de una década, sin embargo, en forma latente una tradición esperaba a ser recuperada.

Desde el surgimiento de la Universidad en el Siglo XIX la formación de sus docentes no ha sido una de las líneas más desarrolladas dentro de las políticas de enseñanza de la Universidad.

Como vimos; el proceso de desarrollo de la institución instala en primera instancia la enseñanza universitaria como función esencial de la Universidad.

En un breve lapso de tiempo comienza a emerger la necesidad de la investigación científica y con ella los primeros pasos para su concreción. No se tardará tanto tiempo para que docencia e investigación se incluyan en las funciones que entienden universitarios y Estado que la Universidad debe desempeñar.

Luego vendrán los intentos de definir cada una de ellas y los encuentros y desencuentros entre ambas funciones.

Este período da cuenta de un proceso transversalizado por las necesidades y desarrollos de profesionalización, que imprimieron una impronta profesionalista fuertemente arraigada en la tradición universitaria.

En esta tradición se incluirá la extensión y los años 60 tendrán una Universidad autónoma y cogobernada de cara a la sociedad.

Se integrarán a la dinámica de la vida universitaria las discusiones y reflexiones sobre formación docente dándose los primeros pasos hacia la institucionalización de espacios de formación. Existe igualmente y es parte de la tradición, un modo de formación que opera silenciosamente, cotidianamente y que Marenales (1999) lo caracteriza de esta manera:

Yendo directamente al examen del problema en el nivel superior, podemos ver que el docente universitario tradicionalmente se formaba en la investigación y en la docencia al lado de un profesor de prestigio que actuaba como “tutor” y de quién aprendía los rudimentos empíricos de la acción pedagógica (Marenales, 1999, p. 346).

Y agrega que: *“la formación del docente universitario se ha hecho tradicionalmente en nuestras Facultades en base a la “carrera docente” (p.351).*

El período de 1985 en adelante se presenta como un escenario mas que interesante para poder abordar las diferentes acciones que la Universidad ha desarrollado bajo la nominación “formación docente”.

Este momento histórico permite situar de manera condensada y sintetizada en un período no muy largo de la historia de nuestra Universidad, un proceso de discusiones que buscan recuperar la memoria y tradición de la institución a la vez que se realizan las acciones de actualización de los elementos constitutivos de la tradición universitaria.

Por otro lado, la reflexión crítica se sitúa sobre las necesidades del presente, un presente que se entiende y significa como fundamento de un proyecto futuro de Universidad y de país.

4. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: UNA TRADICIÓN EN MOVIMIENTO.

Como planteamos anteriormente, el período que va desde 1985 en adelante nos brinda la posibilidad de adentrarnos en un lapso de la tradición universitaria que contiene una producción discursiva extensa y variada.

A nuestro entender este período de la tradición universitaria se desarrolla con una dinámica interna de propuestas y acciones que no descuidan en ningún momento el contexto socio histórico en el que se encuentra la institución.

Este capítulo abordará diferentes momentos de la tradición universitaria presentando a través del discurso la presencia e inclusión de propuestas referidas a la formación de los docentes.

Nos proponemos sistematizar y seguir la evolución de los discursos en torno a formas de concebir y plasmar las funciones de la universidad, el ejercicio de las funciones de los docentes y la formación del docente universitario.

Tomaremos los discursos instituidos de la universidad desde 1985 a la fecha para culminar en la actualidad, tratando de reflejar la presencia de propuestas de formación de los docentes universitarios en el marco de la tradición universitaria.

4.1.Los inicios del cambio: La reconstrucción y la emergencia de la investigación.

Como he planteado al inicio de este capítulo, la intención en la que se enmarca el mismo refiere a conocer y sistematizar las prácticas y discursos que la Universidad ha dispuesto bajo la nominación de “formación” de los docentes universitarios, prestando atención al desarrollo de la institución a partir de sus funciones y prácticas.

Centrándonos nuevamente en la noción de enseñanza, Behares llama al período de 1985 al 2005 como “Concepción de la enseñanza práctica”. Es en los 90 donde sitúa la posibilidad de concebir las “prácticas de enseñanza”; *“que pueden ser planificadas, realizadas, administradas y evaluadas por separado”* (p.58).

En esta aproximación a los años 80 nos encontramos que la recuperación democrática y el pasaje de la Universidad a sus cogobernantes es un proceso arduo y de largas negociaciones. La vuelta de los docentes exiliados, la instalación de los consejos y direcciones, la elección de los representantes y luego del Rector son temas presentes en el Orden del Día del Consejo Directivo Central Interino de 1985.

Según un informe realizado por la Dirección General de Planeamiento

Universitario (DGPU) en el año 1986 para la UNESCO; específicamente para el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) la situación de la docencia universitaria y del cuerpo docente era bastante complicada.

La etapa de intervención dejó como consecuencias un sinnúmero de irregularidades y de “situaciones extrañas” como fueron llamadas.

Uno de los puntos que abordados en el informe refiere a la imposibilidad de manejar la categorización de cargos efectivos, interinos o contratados; debido a las condiciones en que se encontraba el cuerpo docente. Era difícil tener datos fiables de la cantidad de docentes en cada servicio.

Según los datos que aportan de junio de 1985, las facultades cuentan con 3708 docentes, las escuelas dependientes del CDC 137 docentes, 67 docentes en otros servicios (Dirección General de Extensión Universitaria; División Computación de la UDELAR) y 497 docentes en el Hospital de Clínicas.

Resultan interesantes algunos datos sobre el cuerpo docente referidos a los grados y cargas horarias por ese momento; se relevaron: 762 grados 1, 1232 grados 2, 1034 grados 3, 310 grados 4 y 507 grados 5; en cuanto a las cargas horarias *“un 34.9% de los docentes registrados en facultades y escuelas tienen ente 1 y 9 horas semanales, en tanto un 32.5 % tiene entre 10 y 19 horas, un 23.4% entre 20 y 29 horas y un 9.1%, 30 horas y*

más" (p.83).

Sobre esta distribución de cargos y horas docentes, en ese momento se valoró que tal estado de situación fue producto de una forma de abatir la dedicación de los docentes a la universidad por parte de la intervención, un ejemplo mas que elocuente es el pasaje de los 210 docentes con Dedicación Total en 1973 llegando al año 1986 con 37.

Con respecto a la carrera docente el informe de la DGPU (1986) plantea que *"tanto el acceso a la carrera docente como los posteriores ascensos se realizan en base a concursos de méritos o de méritos y oposición, no existiendo una formación pedagógica específica para ello"* (p.82), lo cual no parece generar demasiado asombro teniendo en cuenta el estado de la Universidad toda, igualmente parece interesante la valoración sobre la formación pedagógica en el ámbito de los concursos y la carrera docente.

A mediados de 1985 se presenta el Proyecto de Presupuesto 1986-1989, este documento contiene doce objetivos a partir de los cuales se diagrama la política universitaria del momento de cara a dar respuesta a los desafíos que la Universidad debía enfrentar en ese tiempo y que referían en términos generales a transformar la Universidad para ayudar a *"transformación el país"* (UdelaR. DGPU,1986).

El primer objetivo, claramente daba la idea de una Universidad desbastada, ya que se refería a recuperar la capacidad de enseñanza, investigación, extensión y de asistencia de la institución.

En cuanto a las posibilidades de formación y desarrollo de los docentes se planificó generar las condiciones para la creación de una carrera de investigador científico a través de la creación de Institutos Centrales de Investigación.

Estos Institutos se pensaron como instrumentos para el desarrollo de la investigación científica a través de la definición de una política de investigación que abordara los grandes problemas nacionales. Se suma a esta propuesta:

La puesta en marcha de posgrados, que en conjunto han de elevar el nivel medio del egresado han de actualizar los contenidos y métodos de formación profesional, y han de facilitar la formación de cuadros a primer nivel en lo académico y en lo técnico (UdelaR, DGPU, p.104).

La apuesta por la investigación no era algo que emergiera puntualmente dentro de la propuesta presupuestal de 1986, era una idea que se venía construyendo desde hacía ya un tiempo. Un antecedente inmediato fue la creación del PEDECIBA. El 20 de diciembre de 1984 auspiciada por

PNUD-UNESCO se realiza en Montevideo una reunión entre académicos en ciencias básicas y el resultado de la misma fue el Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas,

una propuesta consistente en realizar un convenio entre el gobierno, la universidad, el PNUD y la UNESCO, a los efectos de contribuir al establecimiento en el país de la infraestructura en ...Ciencias Básicas necesarias para su independencia cultural y su desarrollo tecnológico y social (UdelaR, DGPU, p.40).

El PEDECIBA propuso la formación de recursos humanos de alto nivel, la creación de grupos de investigación y fortalecimiento de los existentes; a la vez, proponía el establecimiento de nuevas áreas de investigación en distintas ramas científicas, esencialmente aquellas que tuvieran directa relación con el desarrollo del país.

De esta manera se iban consolidando las propuestas de formación en investigación con propuestas centrales; vinculadas a organismos internacionales y con un directo y manifiesto interés por apuntalar el desarrollo productivo del país.

El acercamiento a la sociedad, entendida como la revinculación con el

medio, también formó parte de los principales objetivos de una universidad que se estaba reconstruyendo.

El relacionamiento con el medio junto a la investigación científica, se forjaron significándolos como las fuerzas que movilizarían a la institución generando en ese movimiento un efecto de movilidad y avance que impactaría favorablemente sobre el resto de las funciones y tareas de la universidad.

Esta idea está claramente expresada en la Exposición de motivos del Proyecto de presupuesto para el quinquenio 1995-1999:

A partir de 1985 la Universidad de la República centró sus mayores esfuerzos en el desarrollo de dos grandes líneas: la investigación científica y tecnológica y el relacionamiento con el medio, dos grandes locomotoras de arrastre que, aparte de su valor por sí mismas, debían contribuir a impulsar un desarrollo paralelo del resto de las funciones universitarias. Estaba implícita, también, la creación de una nueva cultura institucional, basada en la participación pluridisciplinaria, superando la clásica fragmentación profesional, tan característica de las universidades latinoamericanas (Brovetto, 1998, p. 369).

4.2 La formación pedagógica de los docentes, primeros pasos.

Una de las tareas universitarias que quedó relegada pero no inexistente, ante el empuje sobre la investigación y la vinculación universidad-sociedad, fue la formación de los docentes universitarios.

Sin ser parte de la “locomotora universitaria”, pero si con el acompañamiento de organismos internacionales y el encuentro de docentes interesados en la temática, es que comienza a gestarse por 1985 una nueva senda en el camino de la formación de los docentes universitarios; según Artigas y Collazo :

La Universidad de la República incorpora la temática de la formación docente universitaria después de la etapa de la intervención. En el año 1985 la Dirección General de Planeamiento Universitario convoca a todas las Facultades y Escuelas a formar parte, a través de representantes nombrados por los respectivos consejos, del Grupo de Trabajo de Formación Docente (GT), que tendrá como cometido abordar la problemática de la formación y el perfeccionamiento de los docentes universitarios (p. 43).

Durante los años 1986 y 1992 se realizan una variedad de cursos sobre

Formación Docente, Corrientes Pedagógicas, Currículum e Investigación Educativa en el marco de las actividades que se proyectaron y realizaron utilizando una financiación que no había sido ejecutada durante la dictadura.

Durante los años 86-87 el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) realiza varias actividades en nuestro país relativas a la educación superior y específicamente sobre formación de los docentes en el marco de un Proyecto de Desarrollo Académico del Cuerpo Docente. Se destacan la elaboración de documentos sobre la educación superior en Uruguay y el encuentro con especialistas internacionales.

Para algunos investigadores (Caraballo, Chichiraldi, Curto, 2004) es en el año 1987, en la Facultad de Derecho donde se da la primer experiencia piloto de formación docente, a la vez que se crea la Unidad de Apoyo Pedagógico, sin embargo sabemos de las primeras experiencias en medicina y derecho a fines de los 60.

Según lo plantean los investigadores la propuesta de formación constaba de dos cursos de metodología. Metodología de la enseñanza y metodología de la investigación donde se preparaban guías de clase, bibliografías, dictado de clases y finalmente se solicitaba la presentación

de una monografía final sobre un tema antes consultado y aprobado por el instituto.

El grupo de Trabajo realiza un cierre de su gestión organizando unas Jornadas Pedagógicas en 1992. Las Primeras Jornadas de Evaluación de las actividades de Formación y Asesoramiento Pedagógico donde asisten representantes de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Derecho, Agronomía, Veterinaria, Medicina, Ingeniería, Ciencias Sociales, Química y Odontología, las escuelas de Enfermería, Bibliotecología y Tecnología Médica así como la Regional Norte (Salto).

De este encuentro surge un documento que se considera como el precedente de la Comisión Sectorial de Enseñanza al año siguiente (Collazo, Artigas, 1997; Marenales, 1997).

En este documento se fundamenta la necesidad de la formación científico-técnica y pedagógica de los docentes de la universidad a partir de una evaluación de la enseñanza en todos sus niveles. Esta evaluación establece que la calidad de la enseñanza se encuentra deteriorada en su calidad y se entiende que puede ser mejorada a través de la capacitación de sus docentes.

La capacitación de los docentes, se proponía como objetivo abordar la relación docente-alumno, y en esta relación se plantea utilizar metodologías que incluyan experiencias previas de los alumnos, vincular

los contenidos curriculares con la realidad y pensar la relación desde una perspectiva científica, incorporando los aportes de la psicología, didáctica, pedagogía, etc.

El documento incorpora un capítulo sobre “Conclusiones y Propuestas” donde propone según Marenales (1997) un verdadero sistema de Formación Docente y Asesoramiento Pedagógico.

En las conclusiones se plantea que la baja valoración de la formación pedagógica y la ausencia de abordaje de los problemas pedagógicos ha incidido en la problemática de la calidad de la enseñanza del momento.

Para comenzar a incidir sobre el tema se proponen varias orientaciones o líneas de trabajo, entre ellas destacamos: consolidar las UAP en todos los servicios, brindar asesoramiento pedagógico a órganos de cogobierno, seguimiento de planes de estudio, asesorar en planificación, didáctica y evaluación a los docentes, formación, actualización y perfeccionamiento de los docentes en el área pedagógica y realizar investigación educativa.

Dentro de las acciones que se proponen incluyen la incorporación de la formación pedagógica como un componente de la carrera docente y la creación de una Comisión Sectorial de Educación.

Muchos de los planteos formulados en los 90 por los docentes interesados y preocupados por la formación pedagógica comenzarán a

hacerse realidad a partir del año siguiente con la creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

Los otros puntos se irán concretando como parte de un proceso que llega hasta nuestros días, donde en la última propuesta sobre carrera docente de noviembre del 201, se incluyen muchas de las propuestas impulsadas por el Grupo de Trabajo de Formación Docente en aquel entonces.

4.3 Las propuestas neoliberales y la enseñanza universitaria.

Los años 90 caracterizados por el avance neoliberal sobre América Latina tendrá su expresión autóctona en nuestro país, sin mucha originalidad y repitiendo recetas que se iban proponiendo y aplicando con diferentes resultados en varios países de América del Sur.

Sin embargo el neoliberalismo guarda ciertos rasgos identitarios que lo hacen fácilmente identificable ahí donde intenta o logra instalarse; lejos está de ser una simple doctrina filosófica y económica, lleva implícita también una propuesta cultural-social-política como planteó Rebellato (1995). En su obra “La encrucijada de la ética” ubica como hipótesis para desarrollar su trabajo la idea de que el neoliberalismo además de sus posiciones teóricas supone una concepción ideológica, ética y cultural.

De esta manera la concepción neoliberal permeará la sociedad de múltiples y constantes formas durante los 90, impregnándose en la matriz cultural de nuestra sociedad y efectivamente formará parte del debate sobre la educación.

La vinculación del proyecto educativo y proyecto económico de los organismos financieros internacionales, la sujeción a las necesidades inmediatas del mercado, y las políticas de privatizaciones generaron una nueva relación con los agentes económicos. Adriana Puigros (1996) caracteriza este fenómeno señalando que:

...la nueva conducción de la educación latinoamericana estaba ya definida; los sujetos determinantes de la política académica y curricular eran directamente las fuerzas económicas...Esa carencia de mediaciones entre el poder económico y los espacios de producción de cultura es síntoma del empobrecimiento cultural, de la profundización de la dependencia de las naciones latinoamericanas y del deterioro sufrido por sus sociedades civiles desde las dictaduras militares (p. 956).

El proyecto político económico neoliberal exige de una contrapartida cultural para asentarse y un modo de consolidarse es a través de las

políticas educativas.

El BID fundamenta sus propuestas sobre la necesidad de mantener el crecimiento económico logrado, invirtiendo en infraestructura y recursos humanos. De esta manera el capital humano comienza a ser entendido como un modo posible de dinamizar el progreso de los países en vía de desarrollo y la educación en este sentido adquiere valor de rentabilidad.

La rentabilidad de la educación tendrá estrecha vinculación con la inversión en educación que se realice, el financiamiento de la educación se significará como un “gasto”, a lo que neoliberales autóctonos agregarán: si el gasto lo hacemos todos por que solo estudian algunos privilegiados.

Se comienza a modelar el sistema educativo exigiendo la presencia de privados, de modo de desmonopolizar este sector y desregular el mercado educativo dando entrada al juego de oferta y demanda orientados a una salida laboral exitosa.

Esto se efectivizará en el año 95 con el decreto No 308/995 “ Decreto de Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada” amparado por el Decreto-Ley N°15.661, del año 1984 con la que se crea “*la primer universidad privada del Uruguay -la Universidad Católica del Uruguay “Dámaso Antonio Larrañaga”-*, en el marco de *mas de una década de intervención militar de la universidad estatal*” (Pebé; Collazo, 2004, p.2).

Igualmente seguirán insistiendo los planteos de cobro de matrícula, de

reducción del presupuesto, la exigencia de calidad-eficiencia-rendimiento, en un contexto que la universidad compartía con universidades de América Latina.

Las tendencias y acciones neoliberales se dirigían hacia la inclusión de la educación superior en la economía de mercado y en el modelo de sociedades de consumo.

Ares Pons planteaba en 1994 que las acciones de tal modelo impactarían negativamente sobre las instituciones de educación superior; algunas de las posibles consecuencias serían:

.Práctica desaparición de la autonomía universitaria, aún en terrenos específicamente académicos.

. Renuncia a la libertad de cátedra.

.Rápida desvalorización de cualquier actividad no vinculada directamente a los sectores productivos.

.Renuncia al papel crítico y creativo de la universidad en el seno de la sociedad (1995, p.136).

El contexto para la Universidad de la Republica no se vislumbraba como auspicioso, sin embargo no se percibe ningún momento de quietud o de falta de respuesta ante las propuestas neoliberales por parte de los protagonistas de la institución.

Los debates internacionales sobre educación superior en ese momento daban cuenta de dos sectores diferenciados, aquellos nucleados en torno a un marco neoliberal con propuestas de un definido corte economicista (BID, Banco Mundial, FMI, etc.).

Por otro lado las propuestas de UNESCO y de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo; una Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que nace en agosto de 1991.

Esta Red se crea para dar respuesta a los desafíos por los que atravesaba la vida universitaria del momento y teniendo entre sus cometidos el trabajo por la excelencia, la calidad, la pertinencia y cumplir con los objetivos que la educación superior pública requería.

En el marco general de una diagramación e instalación de un espacio educativo regional donde se articulan concepciones neoliberales, lógicas de mercado y la construcción de una matriz subjetiva signada por el deseo de consumo, se mantiene un modelo universitario fiel a sí mismo y con la necesidad de reformarse, reforma sostenida en los principios de autonomía y cogobierno.

4.4 La respuesta de la universidad al modelo neoliberal.

4.4.1 Sectoriales: organización y desarrollo.

La propuesta impulsada en el rectorado de Brovetto (1994) planteaba la necesidad de equilibrar la excelencia en la creación científica, la pertinencia como respuesta crítica a las demandas y carencias de la sociedad y por último la equidad entendida como el derecho de todos al acceso al conocimiento, ya sea acercándose a la universidad, como la universidad acercándose a todos quienes lo necesiten o soliciten.

En este sentido la universidad se posiciona para lograr superarse y reformarse, y en primer término delimitará las funciones y responsabilidades correspondientes al gobierno por un lado, y a la gestión y ejecución por otro.

Comienza a considerarse y consolidarse el espacio de la gestión dentro de la universidad; función que ya había sido objeto de comentarios antes de la dictadura y que refleja una institución diferente a la de una décadas atrás.

Algunas de las acciones previstas fueron la creación del Consejo Ejecutivo Delegado y la dotación de equipos de apoyo académico y de gestión a los cargos de gobierno; un ejemplo fue la creación de la figura de los Asistentes Académicos. Otra acción en el mismo nivel tiene que ver

con dotar de una base informática al cogobierno y por último la consolidación y creación de nuevas estructuras de cogobierno organizadas por áreas académicas.

En este marco de cambios y renovaciones de estructuras se crearon la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en 1990 y en 1993 se crean la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y la Comisión Sectorial de Enseñanza(CSE).

La creación de las comisiones sectoriales hicieron necesario profundizar las reformas ya que por la importancia que las mismas habían adquirido *“se hace impostergable la creación de ámbitos de discusión con participación de ordenes y servicios, que avalen las instancias de coordinación sectoriales”* (UdelaR. DGS, 1995, p. 1).

Las Áreas Académicas, creación de esos tiempos, se concibieron como una forma de favorecer la coordinación y racionalización de recursos tendiendo a su vez a una mayor interrelación de las diferentes unidades académicas.

Podemos entrever en la creación de las áreas, la crítica a la federación de facultades y el propósito inconcluso de Maggiolo de debilitar tal estructuración universitaria a través de la creación de los Institutos Centrales

El accionar de las Comisiones Sectoriales y la nueva estructuración por áreas académicas configuraron un nuevo territorio con lógicas novedosas para el accionar docente.

La posibilidad de financiación de actividades, los lineamientos previstos por las Comisiones y el propio desarrollo de los docentes se articularon para generar cambios en los modos de llevar adelante las prácticas docentes.

Cada sectorial posee ciertos fines y responsabilidades, una ordenanza que rige su funcionamiento y una estrategia para alcanzar sus objetivos; durante los rectorados de Brovetto (1989-1998) comenzaron sus actividades y se afianzaron en su funcionamiento, haciendo cada vez mas visibles las concepciones y lógicas de cada una de las funciones universitarias de las que se hacían cargo.

4.4.2 Extensión.

La Comisión sectorial de Extensión y Actividades en el Medio según su ordenanza debía asesorar al CDC en cuanto a políticas de extensión y poner en práctica lo que se decidía en el órgano central de cogobierno, la ordenanza de la Comisión la:

exhortó a preservar la asociación indisoluble entre docencia y

extensión, y en cierto modo le imprimió un sesgo descentralizador a su actividad, cuando le prescribió apoyar el desarrollo social, económico y cultural del país, fomentando el espíritu crítico y cuestionador (Brovetto, 1998, p. 87).

La ordenanza de la Sectorial de extensión dentro de sus atribuciones no plantea actividades de formación de los docentes universitarios.

Se focaliza en fortalecer la presencia de la universidad en el medio, y esto lo hace a través de la reactivación de las Casas universitarias en el interior, realizando Cursos de verano y con la consolidación del programa APEX-CERRO.

Este programa se caracterizó por una labor interdisciplinaria que seguramente impactó en los modos de concebir la docencia universitaria; el programa APEX tenía entre sus finalidades:

Finalidad C: Generar una nueva modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, asociándolo íntimamente con el servicio (atención de salud), la extensión universitaria de amplia participación y la proyección social de la Universidad.

Objetivo General:

3) Promover la coordinación multiprofesional intrauniversitaria para la planificación, organización y ejecución de acciones

educativas de docencia-aprendizaje íntimamente asociadas con la prestación de servicios de salud a la comunidad, generando una nueva forma de la extensión universitaria y de presencia de la universidad en el medio social.

Objetivos específicos:

3.1 Integrar subsistemas universitarios de conformación multiprofesional y multidisciplinaria para propósitos específicos, relacionando recursos humanos con fuerzas del espacio comunitario y con su propia estructura organizacional para conformar un nuevo modelo de coordinación entre docencia, extensión universitaria y asistencia (Programa APEX-CERRO, 1992, p. 14-15).

Si bien las acciones planificadas se centran en la extensión y en su vinculación con la enseñanza; la investigación como actividad es incluida en la fundamentación de la creación del grupo multiprofesional.

Docentes y estudiantes, de grado y posgrado, planificarán y realizarán actividades de investigación en el marco del desarrollo y concreción de una nueva forma de la extensión universitaria, propia del modelo *latinoamericano de universidad, “en el sentido de volcar la universidad al pueblo” (Programa APEX-CERRO, 1992, p.5).*

Seguramente este sea uno de los acontecimientos destacados de

consolidación de una perspectiva sobre la extensión universitaria arraigada e impulsada desde el “espíritu de los 60”.

Acontecimiento que a la vez que recupera ideales y consolida una forma de entender la extensión, aporta a recuperar la continuidad de la tradición universitaria.

4.4.3 Investigación.

Por otro lado y en la misma institución, la ordenanza de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (1990) incorpora la tarea de formación de docentes universitarios.

En el primer artículo luego de disponer que se hará cargo de la organización, coordinación y estímulo de la investigación científica dice:

Para cumplir con sus fines, tomará en cuenta la concepción moderna que asocia de manera indisoluble la docencia y la investigación, orientando las acciones de esta última a la formación de recursos humanos, a la generación de conocimientos y a la construcción del sistema científico-tecnológico necesario para apoyar el desarrollo social,

económico y cultural del país, y procurará que la generación de conocimientos alimente la función docente, orientándola fundamentalmente a la búsqueda de respuestas a los grandes problemas que traban el desarrollo nacional (p.1).

Nos permitimos traducir “formación de recursos humanos” como tareas de formación docente, sin embargo a pesar de ser presentada como una tarea para lograr sus fines, no es rescatada luego en las atribuciones que le son exigidas a la Comisión.

De todas formas, queda implícita en los objetivos de la sectorial la necesidad de abocarse a delinear estrategias y generar las condiciones para formar investigadores, es decir formar docentes universitarios que investiguen.

La investigación y los lineamientos que se trataban de seguir para mejorar las condiciones de trabajo y desarrollo eran parte de las evaluaciones y discusiones universitarias de esa época.

En el año 1993 es presentado al Consejo Directivo Central un documento conocido como el “documento de los 4 Decanos”, redactado por los decanos de Ciencias, Mario Wschebor; de Agronomía, Alvaro Díaz, Medicina, Eduardo Touya y de Veterinaria Roberto Scarsi.

En ese documento se realizaba un diagnóstico sobre la universidad y se

trazaban diferentes caminos de avance sobre los problemas presentados; en el marco del desarrollo de la investigación se planteaba que:

El primer aspecto tiene que ver con la dedicación del personal académico de la Universidad, que sigue siendo particularmente baja para que la investigación sea una actividad profesional regular de los docentes, lo que está en la base de la actualización y la calidad del resto de sus tareas (Wschebor, Díaz; et all, 1993, p.19).

En ese momento la universidad contaba con el 4% de su personal en el Régimen de Dedicación Total y los autores planteaban que a nivel internacional y en esos momentos no había universidad sin una alta dedicación y profesionalización del personal académico.

En esa línea de desarrollo de la investigación, en el plan de actividades científico-tecnológicas correspondientes al período 1992-1994, se plantea la distribución de los recursos presupuestales.

En ese período los fondos son destinados a la puesta en marcha del Programa de Formación de Investigadores, de Investigación y el de Innovación Tecnológica.

Dentro de los objetivos específicos del plan de actividades el punto 4 refiere a: *“Incentivar la formación y captación de personal científico y*

técnico, a través del fomento de la formación de cuarto nivel (maestrías y doctorados), y la contratación selectiva de investigadores ya formados” (Brovetto, 1994, p.57).

Para el logro de estos objetivos la CSIC se propuso desarrollar un Programa de Formación y Captación de Recursos Humanos a través del cual se lograra formar nuevos investigadores y favorecer la actualización de aquellos ya formados.

Es posible que en estos años sea donde se exprese con mayor claridad y en forma sistemática una serie de acciones tendientes a la formación de docentes universitarios en la función de investigación.

Algunas de las acciones que se realizaban referían a la ayuda económica para docentes que realicen estudios de cuarto nivel (maestrías, doctorados y posdoctorados), el apoyo a la realización de pasantías en el exterior para docentes con experiencia en investigación y el apoyo financiero para la realización de tesis de posgrados académicos realizados en el país.

Sumado a esto se promueve la vuelta de docentes que hayan realizado sus estudios de posgrado en el exterior (becas de retorno), y se promueve el intercambio académico con docentes e instituciones del exterior (congresos y contrato de científicos del exterior).

La función investigación, tal cual se preveía en el año 86 en la propuesta presupuestal, logró acercarse a lo que se había proyectado. Podemos considerar que las diversas acciones promovidas por la CSIC refieren a la formación de docentes universitarios en el campo de la investigación y en términos comparativos se sitúa delante de la función de extensión.

Recordemos que el desarrollo de la investigación debía cumplir además una función de arrastre de las demás actividades de la universidad.

4.4.4 Enseñanza.

Los días 4, 5 y 6 de junio de 1993 la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay realiza un encuentro llamado “La f.e.u.u. después de la f.e.u.u.” (1993).

En este encuentro los estudiantes son mucho mas explícitos en relación a la formación de los docentes, en el documento que surge del encuentro se plantea que:

En lo que respecta específicamente a la formación docente traemos propuestas concretas para mejorar la tarea docente:

- *realizar jornadas periódicas sobre formación docente,*

atendiendo especialmente a lo pedagógico.

- Revalorizar la tarea específicamente docente.*
- Crear unidades de apoyo pedagógico al cuerpo docente de la Universidad.*
- En los llamados a concursos, tomar como mérito la formación pedagógica que tenga el docente.*
- Que los docentes grado 4 y 5 dediquen mas tiempo a dictar clases (p.53).*

En el momento de realización de este encuentro aún no existía la Comisión Sectorial de Enseñanza, sin embargo se sabía que próximamente ingresaría al Consejo Directivo Central la creación de una Comisión Sectorial de Asuntos Docentes. Esta Comisión se abocaría al asesoramiento y desarrollo de políticas en torno a la enseñanza y la carrera docente, la FEUU vislumbraba que esta comisión tendría relevancia similar a la CSIC.

La creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza como vimos anteriormente, se concreta a partir del impulso y de las actividades desarrolladas por los docentes nucleados en el Grupo de Trabajo de Formación Docente.

La ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza proporcionará un nuevo énfasis a la unión de la diada enseñanza-investigación; si bien se

hará cargo del desarrollo y estímulo de la enseñanza, en su artículo primero expresa que:

Para cumplir con sus fines, tomará en cuenta la concepción que asocia de manera indisoluble la enseñanza y la investigación, a cuyos efectos, mantendrá regularmente relaciones de coordinación y consulta con la Comisión Sectorial de Investigación Científica, especialmente en lo relativo a la elaboración de propuestas normativas relacionadas con aquellas materias en que sus competencias se interrelacionan (UdelaR, 1993).

En lo que respecta a la formación de los docentes, en el artículo 6 se expresan las atribuciones y deberes de la Comisión, incluyendo dentro sus cometidos acciones referidas a la carrera docente:

i) Cumplir funciones de análisis, coordinación y orientación de la carrera docente, la formación pedagógica del cuerpo docente y los cursos de especialización, actualización, educación permanente y reciclaje en la Universidad de la República (UdelaR, 1993, p.1).

La ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza es derogada por resolución del Consejo Directivo Central del 6 de setiembre del 2005 y comienza a regir una nueva ordenanza con un cambio sustancial, que da cuenta de un nuevo tiempo en cuanto a la relación entre las funciones de la universidad, en el artículo 1 expresará que :

Para cumplir con sus fines, tomará en cuenta la concepción que asocia de manera indisoluble la enseñanza, la investigación y la extensión, a cuyos efectos, mantendrá regularmente relaciones de coordinación y consulta con la Comisión Sectorial de Investigación Científica y con la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, especialmente en lo relativo a la elaboración de propuestas relacionadas con aquellas materias en que sus competencias se interrelacionan (UdelaR, 2005. p.1).

A la vez se modifica el literal f. que en la ordenanza del 93 decía: “f) *Promover la investigación en temas de pedagogía universitaria, a fin de volcar sus conclusiones a la práctica docente de la institución.*”, mientras que en la nueva ordenanza descentra la promoción de la investigación de la pedagogía universitaria para ampliar su radio de acción sobre los diversos temas de la educación universitaria; “f) *Promover la investigación*

en temas de Educación Universitaria”.

Deberán pasar doce años para que este cambio logre plasmarse en la ordenanza de la CSE, y este lapso da cuenta de dos momentos claramente diferenciados en relación a la forma de concebir las funciones universitarias y la articulación entre ellas. También se da un avance cualitativo en cuanto al ámbito hacia donde dirigir las acciones de investigación.

Ambos cambios dentro de un mismo ámbito, dan cuenta de procesos de acumulación, mutación de perspectivas, reflexiones y seguramente discusiones que para nosotros reflejan la dinámica de la tradición universitaria.

4.4.5 La universidad en debate.

Los cambios que la universidad va proponiendo y ejecutando en estos años se enmarcan como vimos en un contexto que le es desfavorable en muchos aspectos. Sin embargo la continuidad de la reflexión sobre la universidad y la convicción de la necesidad de transformación van generando propuestas que surgen desde diferentes ámbitos de la institución.

En este marco se realiza del 12 al 17 de mayo de 1997 un encuentro que se auspiciaba de esta manera: “Entre los días 12 y 17 de mayo la universidad estará en debate”.

La temática del encuentro refería a discutir sobre “Críticas y propuestas para la transformación de la educación superior” y se dividió en cinco puntos; 1) Aspectos estructurales y de organización general, 2) Organismos de gobierno y participación en la Universidad, 3) Gestión, 4) Carrera Docente y 5) El sistema terciario de enseñanza.

Para el punto cuatro se presentaron tres ponencias de las cuales solo la presentada por la FEUU desarrolla planteos en torno a la formación docente.

Definen la formación como una práctica que permite revalorizar la docencia, proponen la realización de cursillos con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y además plantean la necesidad de incorporar a la docencia los conocimientos creados en investigación (UdelaR, 1997).

Los talleres en donde se discuten y sintetizan las propuestas, en los cuales participan representantes de la mayoría de los servicios, elaboran una serie de conclusiones que enriquecen sustancialmente la reflexión en torno a la formación docente. Estas conclusiones son expresadas en la sesión plenaria final realizada en el paraninfo de la Universidad el 17 de

mayo.

Con respecto a las funciones docentes se expresa en forma consensuada que las mismas tienen que ver con:

1- Creación y generación del conocimiento en todas sus formas.

2- Extensión educativa.

3- Enseñanza- aprendizaje.

4- Cogobierno.

5- Gestión.

Se llegó a la posición común de reconocer la existencia de distintos perfiles docentes según el énfasis con que se desarrollan estas funciones.

Estos perfiles deben considerarse al evaluar a los docentes.

Reconociendo la vigencia de las cuatro funciones sustantivas de la Universidad y se debiera desarrollar en forma ecuánime y equitativa de una sobre otra (U. De la R., 1997a, p.28).

Emergen en el propio discurso universitario perfiles docentes que podemos pensar como posiciones de sujeto al decir de Buenfil (1994) y se ahonda en los planteos al abordar la profesionalización de la carrera docente. Este ítem, dentro del debate, se integra a la formación docente y

sobre el mismo se plantearon cuatro posturas que sintetizaré de aquí en adelante.

La primer postura plantea que la multifuncionalidad del docente universitario exige educación permanente y actualización; además agrega formación docente específica en enseñanza como respuesta ante la masificación.

La formación del docente universitario debe estructurarse vinculando la tarea de la docencia con la investigación en docencia, reflexionando sobre la práctica e innovando en las didácticas específicas. Se agrega reflexionar sobre la relación docente-alumno y evitar el ejercicio de la docencia con un criterio reproductivista de imitación de los grados superiores.

Hay un claro énfasis en la formación pedagógica que se alinea a los planteos realizados en el encuentro organizado por el Grupo de Trabajo de Formación Docente en 1992.

La segunda postura enfatiza la formación en relación a la carrera docente y plantea que ésta debe comenzar a través del entrenamiento en investigación. En paralelo, los docentes, deben formarse en metodología de enseñanza-aprendizaje, se le adjudica a los docentes mas experientes la responsabilidad de tutorear la formación de los nuevos docentes.

Se plantea como imprescindible la interacción entre las funciones de

investigación y de enseñanza para asegurar una buena calidad docente. Además se incluye la formación en tareas de cogobierno y de gestión. Esta propuesta se dirige fuertemente sobre la función de investigación y refleja de alguna manera una posición que podría asemejarse a aquella concepción sobre “el buen docente es el que investiga”.

La tercer propuesta avanza sobre la organización de las estructuras docentes y plantea la constitución de equipos docentes en oposición a las organizaciones verticales. En estos espacios se plantea realizar formación basados en la indivisibilidad de las tres funciones universitarias e integrando la interdisciplina y transdisciplina en los equipos.

Plantean incorporar la función enseñanza al régimen de dedicación total y crear en los servicios unidades de apoyo docente.

Destacamos de esta propuesta el énfasis en la integración de las funciones y de las disciplinas, lo que marca la emergencia de una línea que abrirá camino hacia la “integralidad”.

La postura 4, plantea que es esencial la formación de los docentes en el área pedagógica y debería ser formalizada a través de la formación docente.

Este aporte se puede vincular con la primer propuesta y con la concepción que sustenta la misma.

Las propuestas que surgen del encuentro son sumamente variadas, algunas de ellas corresponden a una tradición mas centrada en la cuestión pedagógica de la enseñanza, otras insisten en la vinculación de la investigación y la docencia y tímidamente aparece la formación docente integrando las tres funciones.

Se entiende la formación como permanente, en cuestiones didácticas, articulando investigación, enseñanza, extensión y gestión, tendiendo a la interdisciplina, una composición diversa de propuestas que lo que evidencia nuevamente es la complejidad del quehacer docente en estos tiempos.

El proceso de transformación continúa y algunas de las posturas podrán concretarse en el corto plazo, otras demorarán bastante más tiempo.

Durante el período en el que transcurren los dos rectorados de Jorge Brovetto se desarrollaron Políticas de Mejoramiento de la Formación Docente. Se nomina de esta forma a una serie de actividades que se desarrollan e instalan sobre las funciones de investigación y de enseñanza.

Las iniciativas en el marco de la CSIC sobre la función investigación relatadas en las Memorias del Rectorado de Brovetto (1998) son:

- a) *Complementos económicos a docentes universitario,*

becados para cursar maestrías, doctorados y posdoctorados en el país o en el extranjero.

b) Apoyo económico para pasantías de investigación, dirigidas a facilitar la culminación de trabajos científicos o desarrollos tecnológicos en instituciones reconocidas, del país o del exterior.

c)Financiamiento de tesis de posgrado, consistente en solventar los gastos generados por la elaboración de tesis en maestrías o doctorados cursados en el país.

d)Subvenciones para la participación de investigadores en reuniones científicas.

e)Financiamiento complementario a la asistencia brindada por la Universidad, y en particular por la CSIC, para seguir estudios de posgrado en el extranjero, acordes con el título y/o formación alcanzada.

f) Becas de retorno, destinadas a apoyar a ex-becarios, por lo menos durante un año, para asegurarles en ese lapso condiciones aceptables de trabajo.

g) Contratación de científicos o técnicos con méritos relevantes, provenientes del exterior (p. 112-113).

Se agregan a estas iniciativas las que responden a la Dirección General

de Relaciones y Cooperación donde se instrumentó el programa 720 destinando al financiamiento de intercambios de docentes extranjeros y nacionales en el marco de convenios y relaciones institucionales de cooperación.

En tercer término y último se plantean las iniciativas llevadas adelante por la CSE:

a) formación y evaluación docente, cuyos objetivos específicos tienden a optimizar los aspectos pedagógico-didácticos de la actividad docente;

b) innovación en la enseñanza, que apoya la incorporación de nuevas metodologías educativas;

c) fortalecimiento institucional, que atiende necesidades de formación docente, metodología de enseñanza y métodos de evaluación, en particular, planteadas por los servicios (Brovetto, 1998, p.114).

Durante el período que va desde la recuperación democrática hasta la finalización del segundo rectorado de Brovetto en 1998 podemos establecer que el denominador común de las articulaciones entre funciones se han dado tomando la enseñanza como pivote.

Se prescribe en las ordenanzas de la década del 90 una posible articulación, enseñanza-extensión; docencia-investigación; que ubica a la

práctica docente dentro de la función enseñanza como la vía vinculante con la extensión y la investigación por separado; no evidenciamos propuestas firmes de articulación y de acercamiento entre extensión e investigación.

Igualmente comienzan a expresarse pequeños avances en lo que podemos decir se convertirá en una tendencia que es el ejercicio articulado de las funciones, paso previo a las propuestas de integralidad.

Es posible que la presentación de las funciones articuladas en pares de cuenta de cierta debilidad en las condiciones que posibilitan pensar y realizar la articulación de las tres funciones y esto posiblemente tenga que ver con los desarrollos singulares de cada una de ellas dentro de la institución.

Las funciones universitarias poseen orígenes diversos y acciones diferenciadas, la enseñanza se hunde en los inicios de la institución universidad, luego se incluye la investigación científica como paradigma de la producción del conocimiento y mas tarde la extensión, la que le brinda rasgos de singularidad a un modelo netamente latinoamericano.

La relevancia que toman cada una de las funciones en diversos momentos expresa el empuje y el accionar de una forma de entender la universidad y reflejan el modo en que una tradición genera su dinámica.

Cada una de las funciones a la vez que aportan a la construcción de un

modelo de universidad, mantienen rasgos de singularidad definidos por su historia, su episteme, la dirección de sus acciones y las condiciones para formarse en ellas.

4.5 El tiempo de los planes estratégicos.

4.5.1 PLEDUR 2000.

Durante el año 1999 y 2000 se realizan una serie de reuniones entre actores universitarios, en estos encuentros participaron representantes de los ordenes, el rector Rafael Guarga, asistentes académicos, decanos y funcionarios. Los consensos a los que se llegaron en esas reuniones nutrieron lo que posteriormente sería presentado como el Plan Estratégico 2000-2001.

El Plan Estratégico de Desarrollo o PLEDUR fue aprobado en agosto del 2000 y se planteó cinco objetivos a los cuales se les asociaba una serie de productos.

El primer objetivo y producto fue *“Responder a la demanda creciente por enseñanza superior, promoviendo la equidad social y geográfica y mejorando la calidad de la oferta pública. Producto: Formación universitaria”* (UdelaR, 2000, p.11).

En este primer objetivo dirigido a mejorar la calidad de la enseñanza superior encontraremos la formación didáctica del personal docente.

Se elaboró para alcanzar el objetivo, el proyecto de Formación Didáctica de Docentes Universitarios, cuyo objetivo general fue:

Mejorar la calidad, eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de la República.

Brindar formación pedagógica y didáctica a la mayoría de los docentes universitarios como complemento de su formación académica.

Ponerlos en contacto con las corrientes primordiales de las ciencias de la educación, con las respuestas a la situación de masividad, con las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación aplicadas a la enseñanza, con las necesidades de la gestión académica (2000, p. 54).

Los objetivos surgieron de los consensos alcanzados en diciembre de 1999 donde se planteó la incorporación de la formación pedagógica para los docentes.

En 1997 funcionaban las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de Medicina, Veterinaria, Odontología y Derecho, se sumarían luego Ingeniería y Psicología.

Estas unidades de apoyo realizaron actividades de reflexión pedagógica, difundiendo la preocupación por la formación docente y específicamente pedagógica.

Entre los riesgos para alcanzar los objetivos se planteaba la falta de interés de los docentes en participar en experiencias de formación y la escasez de docentes calificados capaces de diseñar, planificar, coordinar, ejecutar y evaluar la experiencia.

Estos elementos dan cuenta del estado incipiente en que aún se encontraba la formación pedagógica en la institución.

El segundo objetivo y producto planteado en el PLEDUR (UdelaR, 2000) fue: *“Impulsar la creación científica, tecnológica y artística estimulando su calidad. Producto: Nuevos conocimientos científicos, aplicaciones tecnológicas y creaciones artísticas”* (p.11).

Los proyectos por los cuales se planificó llegar a los objetivos fueron dos. El primero fue el Proyecto: Desarrollo y aplicación de la investigación universitaria. Con este proyecto se buscó fortalecer los recursos humanos en investigación, el establecimiento de instituciones científicas y la promoción de la innovación y el desarrollo en tecnología.

El segundo proyecto fue : Carreras de Posgrado, que se planteó como objetivo general : *“Perfeccionar las carreras de posgrado existentes y crear nuevas carreras para la formación de los investigadores y de los*

técnicos altamente especializados ...” (UdelaR, 2000, p.78).

Como punto interesante de las propuestas de formación en investigación es que se vincula con la propuesta de formación docente en procura de la mejora de la calidad didáctica de los docentes.

El tercer objetivo y producto que se plantea refiere a la función de extensión: *“Promover la utilidad social del conocimiento contribuyendo a la solución de los problemas que hacen a la mejora de la calidad de vida de la población. Producto: Acciones de extensión en la sociedad”* (UdelaR, 2000, p.11).

La orientación para el logro de los objetivos en la función extensión incluyen la novedad de promover la articulación de las tres funciones universitarias.

Se *“establecerán y consolidarán programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión con proyección a la comunidad, desde una perspectiva interdisciplinaria”* (p.82).

A pesar del avance hacia la articulación de las funciones y de la perspectiva interdisciplinaria no incluye dentro de sus objetivos y actividades la formación de docentes en esta perspectiva.

Durante el encuentro de “Consensos para la Transformación de la

Universidad de la República” del año 1999, en el taller de extensión se definió la formación de los docentes como un elemento más para el logro de los objetivos planteados en el terreno de la extensión. Si bien no se planteó una propuesta sistemática de formación se la incluye en la carrera docente.

Según expresa la CSEAM, SCEAM (2000) sobre los consensos alcanzados en el taller de extensión: *“Considerar a la extensión en la formación para la carrera docente y en la evaluación de la actuación de los docentes, así como en la formación de los estudiantes (p.151).*

El período de los planes estratégicos profundiza y consolida una serie de acciones referidas a la formación docente, que no solo se inscriben en el accionar de las Comisiones Sectoriales y las funciones a su cargo, sino que comienzan a emerger con su propia fuerza a través de la profesionalización y la carrera docente.

En el PLEDUR 2001-2004 (UdelaR, 2000) se incluye un proyecto sobre Profesionalización de la carrera docente; su objetivo refiere a mejorar *“la calidad del desempeño académico del personal docente de la Universidad de la República, a través de la organización, formación y estructura escalafonaria de sus docentes ”* (p.161).

Se entiende la carrera docente como los mecanismos y criterios tanto para acceder a la función docente como para la movilidad escalafonaria

en relación a las funciones docentes.

Este proyecto procuró establecer una carrera docente universitaria; incluyendo el estímulo para la alta dedicación y la formación disciplinar, pedagógica y didáctica de los docentes.

La Comisión Sectorial de Enseñanza (2003) elabora un informe donde se presentan los resultados de la aplicación del proyecto de Formación Didáctica de los docentes universitarios.

En ese documento presenta una concepción de formación docente como modelo de desarrollo profesional *“entendiendo por desarrollo profesional los esfuerzos sistemáticos de mejorar la práctica, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente e investigadora”* (p.8).

La reflexión sobre la práctica se ubica como eje del proceso formativo, incorporando en esa reflexión las diversas dimensiones comprendidas en la práctica educativa (aula, social, política, institucional, etc).

Desde la reflexión sobre el trabajo en aula se pretende construir colectivamente un modelo de formación docente, que de cuenta de las singularidades institucionales, disciplinares, de la cotidianeidad docente y las problemáticas de cada servicio.

La ejecución se organizó a través de la formación de Mesas de Área a las cuales se les encomendó la elaboración de programas específicos desde

los cuales promover acciones de formación, definir estrategias de profesionalización y perfeccionamiento pedagógico-didáctico y promover acciones de innovación e investigación educativa.

En el marco de un desarrollo por Áreas, éstas irán brindando a sus proyectos perfiles propios y singulares.

El Área Agraria fue una de las primeras en crear las Unidades de Apoyo a la Enseñanza por lo que se tendió a fortalecer los proyectos que se estaban realizando, incorporando temas nuevos y buscando mayor participación.

El Área Artística también de vasta experiencia se perfila sobre la reflexión pedagógica de la educación artística teniendo como horizonte la articulación de funciones.

El Área Científico Tecnológica, no posee experiencia previa en la temática por lo que el primer objetivo fue la creación de un espacio interinstitucional desde el cual se promoviera enfatizar la relación entre producción de conocimiento y transmisión del mismo como parte de la metodología científica.

En otro extremo se encontraba el Área de Salud, con extensa experiencia en Facultad de Medicina se ubica sobre la reflexión en los espacios de práctica y en la formación didáctica de sus docentes.

Por último el Área Social, definida como un espacio complejo para su abordaje debido a la numerosidad docente y estudiantil, a la dispersión

geográfica y a los diversos recorridos sobre la temática. De todas formas inicia sus actividades antes del PLEDUR a través de fondos concursables de la CSE lo que le permitió incluirse sin dificultades en el proyecto institucional de Formación Didáctica.

El programa apunta primordialmente a la reflexión de las condiciones concretas de las docencia universitaria y la investigación sobre su propio trabajo, impulsando una estrategia de “formación centrada en los aspectos cualitativos tendiente a propiciar intervenciones educativas innovadores”.

(Proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Social, 2001). En suma, con perspectivas más marcadamente formativas, de fuerte componente teórico reflexivo o perspectivas de corte más capacitador o instrumental, estos núcleos académicos constituyen hoy una red institucional de formación docente de gran potencial para la conformación de una masa crítica en el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias (CSE, 2003, p.17).

Luego de la ejecución del proyecto institucional, de las primeras evaluaciones que se realizan tienen que ver con el tipo de actividades que son demandadas por los docentes, básicamente ligadas a necesidades o requerimientos de tipo instrumental, en formato “curso”.

En el marco de la “*cultura académica que históricamente ha privilegiado el perfil científico-investigativo del profesor frente al pedagógico didáctico.*” (CSE, 2003, p.39), las demandas de formación fueron evaluadas como valiosas y como una posibilidad de brindar visibilidad a los proyectos de formación.

Se instala dentro de la cultura académica nuevos elementos que refieren a un discurso que si bien retoma fuerzas con la formación del Grupo de Trabajo, ya venía apareciendo por los 60. El perfil pedagógico didáctico se define como el nuevo componente de la cultura académica, dando cuenta una vez mas del movimiento de constante de la dinámica universitaria.

4.5.2 PLEDUR 2005.

Un ejemplo de esta dinámica será el nuevo PLEDUR, en agosto del 2005 es aprobado el nuevo Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad 2005, en el cual se incorporan dos nuevos objetivos, el 5 y el 7.

5. Impulsar el desarrollo de la Universidad de la República en todo el país, como forma de promover la equidad geográfica y social. Producto: Descentralización de sus funciones

universitarias integrales y en forma articulada.

7. Mejorar los procesos y las condiciones de estudio y trabajo, para incrementar la calidad en el desempeño de las funciones sustantivas de la Universidad de la República.

Producto: Mejora de las condiciones de estudio y trabajo (UdelaR, 2005, p.1).

Ambos objetivos se suman a los cuatro ya existentes, que si bien mantienen lineamientos generales, promueven cambios que reflejan la dinámica y movilidad de una tradición que produce argumentos para avanzar y renovarse permanentemente.

Un ejemplo de esto lo indica la relación con ANEP; mientras que en el PLEDUR 2000-2001 el objetivo general apuntaba a impulsar la coordinación con ANEP y contribuir a crear un sistema educativo nacional único; el PLEDUR 2005 avanza sobre este objetivo y propone el Proyecto de "Formación Docente".

El objetivo general de este proyecto es : "*Potenciar el desarrollo de los objetivos de la ANEP y de la U. de la R. en los aspectos vinculados a la formación de sus docentes*" (p.102).

Se pensó construir espacios de formación docente en los niveles de grado, de posgrado y de educación permanente, incluyendo elementos

disciplinares y pedagógico-didácticos.

Se previó realizar proyectos conjuntos de investigación y de formación continua en materia educativa y disciplinar, a la vez que aumentar la oferta de los espacios educativos mejorando el acceso y desarrollo profesional de los docentes en todo el país.

Otros ejemplo de cambios y de redireccionamiento de las acciones tiene que ver con el Proyecto Institucional de Formación Didáctica (PLEDUR, 2005) donde las nuevas orientaciones se dirigen a consolidar el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria desarrollando de esta manera la formación de posgrado.

En cuanto a los Programas de Formación Docente de las Áreas Académicas el objetivo es continuar creciendo y se propone articular el Programa de Posgrado con los Programas de Área, y continuar el apoyo a la realización de posgrados en el exterior en el campo de la educación universitaria.

Los objetivos específicos del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria son un ejemplo claro de acumulación en una temática.

Si tomamos en cuenta la necesidad de incluir la formación pedagógica en la formación de los docentes universitarios planteada por Grompone entre los años 50 y 60 del Siglo XX y el nivel de especialización y especificidad

alcanzado no solo da cuenta de la insistencia de una idea sino de la aceptación que la misma ha tenido dentro de la cultura universitaria.

Los objetivos son los siguientes:

4.1. Contribuir a la generación de conocimientos sobre la enseñanza en la universidad, en el entramado de las experiencias que la atraviesan (institucionales, disciplinares, de aula).

4.2. Contribuir a la construcción de categorías teóricas que permitan la estructuración y consolidación del campo y posibiliten la comprensión y mejoramiento de la enseñanza universitaria.

4.3. Propiciar la conformación de una cultura sobre la enseñanza en la universidad, coordinando adecuadamente lo diverso, para favorecer la innovación, el debate y el intercambio académico.

4.4. Impulsar la redefinición del papel del profesor universitario: de transmisor de información y de resultados dados, a motivador de procesos de creación de saberes (UdelaR, 2005.a, p. 85).

Estos objetivos tienden a abrir caminos en diversos y múltiples aspectos

de la enseñanza universitaria, construyendo territorios novedosos para la reflexión educativa en la universidad.

Estos nuevos territorios necesitan ser sistematizados, ordenados, estructurados a la vez que se promueven modos de comprender e incluirse en la enseñanza universitaria y se proponen nuevos rasgos identitarios que refieren a las funciones del docente.

En cuanto a la investigación científica se desarrollan el proyecto de Desarrollo y Aplicaciones de la Investigación Universitaria y el de La Investigación Universitaria en vinculación con otros actores sociales.

El primero de los proyectos continúa con actividades planteadas en la versión anterior del PLEDUR, se agrega la tipificación de los grupos de investigación y la inclusión de jóvenes investigadores.

Se estimula la realización de proyectos donde intervenga mas de un servicio, posibilitando la interacción entre investigadores de diversas trayectorias y niveles de especialización.

El segundo proyecto es innovador en el sentido que explicita una dirección de las acciones que se dispone a contribuir en la solución de problemas de interés para el país y que en su formulación participen otros sectores de la sociedad (salud, empleo, etc.).

En cuanto a la extensión universitaria el Proyecto de Desarrollo de la

Extensión Universitaria se plantea como objetivo general:

Contribuir al desarrollo de la función Extensión Universitaria en todos los ámbitos de la Universidad de la República, en articulación con las funciones de Enseñanza y de Investigación y en el relacionamiento con distintos sectores de la sociedad y sus organizaciones, realizando aportes que contribuyan a la comprensión de las causas y la superación de los factores que limitan el desarrollo sustentable (PLEDUR, 2005, p.127).

Este objetivo avanza sustancialmente en relación al planteado en la versión del PLEDUR anterior, se orienta hacia el desarrollo sustentable de nuestra sociedad aportando a la comprensión y superación de sus limitantes de un modo inclusivo con respecto a los actores sociales y articulando las tres funciones.

Innova nuevamente al incorporar a los objetivos específicos la formación e investigación en Extensión Universitaria, planteos surgidos en los consensos de 1999; así como en dirigir acciones hacia el sector cooperativo y asociativo nacional.

Como resultado del logro de los objetivos y acciones planteadas se intenta ubicar la extensión universitaria en un lugar jerárquico dentro de las funciones universitarias y específicamente en la carrera del docente,

como ya lo habían hecho primero la función de investigación y luego la función de enseñanza a través de la formación pedagógica.

El segundo proyecto es el de “Descentralización territorial de la Universidad- Apoyo desde la extensión universitaria” dirigido a aportar en la implementación de políticas de descentralización territorial.

El tercer proyecto, también innovador con respecto al PLEDUR anterior se denomina: “Formación y fortalecimiento de Programas Integrales”, con este proyecto se trata de vincular el desarrollo de programas integrales con el aprendizaje basado en problemas situados en la realidad concreta. Toma como antecedente el Programa APEX-CERRO, el programa integral de mas antigüedad y la define como una de las modalidades de Programas Integrales.

Otra modalidad es el Programa Integral de Extensión funcionando desde 1996 en el Departamento de Paysandú y por último el Proyecto Huertas surgido en el marco de la crisis del 2002.

Se consolida una idea añeja de la concepción extensionista, tal cual lo planteaba y enseñaba Juan Carlos Carrasco (2010);

La actividad de extensión está estrechamente vinculada con la investigación a la cual debe darle sentido y razón de ser, también, como es sabido, a la docencia. Extensión e

investigación nutren a la docencia de contenidos que superan lo estrictamente discursivo y a veces retórico.

Estas tres actividades, a mi entender, deberían ser partes integradas de un mismo acto docente (p. 52).

Otros proyectos se incluyen dentro del PLEDUR 2005 e impactan directamente sobre la formación de los docentes universitarios desde diversos ángulos.

El primer proyecto refiere a la Profesionalización de la carrera docente, objetivo que articula por un lado el mejoramiento de la organización de cargos y condiciones laborales con la formación permanente.

El proyecto reafirma la idea ya planteada y extendida en la Universidad de mejorar la calidad de los docentes a través de la formación y capacitación de los mismos, mejorando así la calidad de la enseñanza universitaria.

En segundo termino el proyecto sobre Fortalecimiento del régimen de Dedicación Total como forma de elevar el nivel académico a través de la promoción y apoyo a las altas dedicaciones de los docentes.

Para esto se ve necesario incrementar el número de docentes en Dedicación Total, incrementar los ingresos y fomentar acciones en esta línea en todas las áreas de la universidad.

En tercer lugar tenemos el proyecto “Carreras de Posgrado”, considerando el escaso avance de nuestro país en el desarrollo de posgrados, se hace necesario estimular el desarrollo y la diversificación de las ofertas, aumentar la calidad de los existentes y disminuir el tiempo de cursada.

El proceso que se despliega con la formulación y ejecución de los PLEDUR configura un momento particular de la universidad. Los arquitectos Folco y Urruzola elaboran un documento de trabajo sobre los problemas locativos de la institución y caracterizan el momento de la institución en forma clara y precisa, caracterización tomada por el rector Guarga para incluirlas en las memorias del Rectorado (2007):

La Universidad de la República se encuentra inmersa en un profundo proceso de transformación de sus estructuras académicas que impacta en sus tres funciones básicas de enseñanza, investigación y extensión. Con él se pretende adecuar las estructuras académicas a los requerimientos y desafíos que las nuevas realidades sociales y culturales, nacionales e internacionales, plantean (p.31).

4.5.3 La formación docente: en busca de su lugar.

El recorrido realizado hasta el momento tratando de dar cuenta de los discursos que la institución universitaria ha elaborado en relación a la “formación docente”, entendiendo por formación docente aquellas prácticas que impliquen un desarrollo o transformación personal referida a los saberes y quehaceres del docente, se ha realizado tomando en cuenta la institución universitaria en general.

Se hace esta precisión ya que a partir de la reestructuración de la universidad y la conformación de las Áreas Académicas y como está planteado en el recorrido realizado, la CSE desarrolla actividades que si bien se dirigen hacia la universidad toda, adquieren y revisten características singulares según el área de la que se traten.

En ese sentido y tomando en cuenta los objetivos de nuestro trabajo de considerar los procesos de construcción identitaria a través del caso de Trabajo Social, considero pertinente focalizar sobre las actividades y discursos que refieran al área Social cuando revistan características de especificidad y pertinencia.

En esta línea destacamos el estudio realizado por Perera y Espíndola (2003) donde se abordan los proyectos realizados para la mejora de calidad de la enseñanza de grado durante los años 2001-2002 en el Área

Social, tomando como foco de análisis la función del docente en el marco de la enseñanza y la valoración que se le brinda a la formación en las diversas ordenanzas que regulan el acceso y movilidad en el escalafón docente.

El proyecto de formación docente se centra en la formación didáctica y pedagógica y busca que los docentes universitarios sean capaces de realizar intervenciones educativas, a partir de las cuales se promueva tanto el aprendizaje como la construcción del conocimiento, prestando especial interés a las condiciones en que la práctica es realizada de manera de visibilizar los obstáculos que frenan el logro de los objetivos.

Como datos interesantes sobre el lugar de la formación docente que se brinda a nivel institucional, plantea que en las ordenanzas tanto de Facultad de Ciencias Sociales y de Humanidades y Ciencias de la Educación, en ese momento, no se prevé asignación de puntajes para la formación, en el caso de formación pedagógica.

Se evalúa tal omisión teniendo en cuenta que las ordenanzas fueron elaboradas previamente a que la universidad definiera su posicionamiento con respecto a la valoración de la Formación Docente plasmada en el PLEDUR (UdelaR, 2001) *“Al no existir una oferta de cursos no se podía exigir a los docentes poseerlos, y esta ausencia de estímulo a la formación docente es comprensible”* (p.21).

En el mismo estudio se realizaron entrevistas a informantes calificados que coincidieron en señalar que la investigación es una función necesaria, pero no suficiente para el mejor desempeño de la tarea docente, aparece como un resabio débil de aquella idea de que un buen docente es el que investiga planteada por Jaspers (1946) en el marco de la reforma de la universidad alemana, idea tomada y traducida en nuestra universidad en momentos en que seguramente se evaluaba la necesidad de investigación como pertinente para el desarrollo del país.

Ares Pons (2006) da cuenta de tal fenómeno de la siguiente manera:

antes de la dictadura, cuando se hablaba de formación docente se pensaba fundamentalmente en el manejo de los aspectos pedagógicos o didáctico-pedagógicos de la tarea del profesor universitario. Tenía lugar una dura polémica en la que triunfaba habitualmente –particularmente en los servicios más vinculados a las ciencias duras y a las tecnologías- el slogan: “el mejor docente es el mejor investigador (p.105).

En las consideraciones finales del trabajo de Perera y Espíndola (2003) se plantea que :

De acuerdo con los decanos entrevistados; esto se refleja, por

ejemplo, en que la imagen del investigador tiende a seguir siendo mas valorada que la del docente, y en que la dedicación a la formación docente sigue dependiendo en buena medida de la vocación y motivaciones personales, y no de estrategias institucionales clara que propenden a ello (p.45).

Existe cierta idea consensuada de una mayor valoración del investigador sobre otros perfiles docentes, valoración que comparten varios actores universitarios, pero es de destacar que la solidez con que se afirmaba que la investigación era condición imprescindible de la enseñanza universitaria ha dado paso a posiciones mas flexibles donde la investigación necesariamente tiene que estar acompañada de otras funciones.

En las Universidades, en general, y en la nuestra en particular es tradicional hacer una distinción muy fuerte entre enseñanza e investigación. Los términos son usados como antinómicos y con una relación jerárquica de tipo altamente asimétrico. La investigación es considerada como el summum del buen universitario; la docencia, en cambio, se ve como algo hasta peyorativo. Esta tradición parecería estar obstaculizando, en gran medida, la profesionalización de la enseñanza universitaria. Sin embargo, las investigaciones al respecto

muestran que se trata de dos actividades que no son antagónicas, que no se oponen sino que se complementan.
(Caamaño, 2009, p.19).

Las consideraciones recabadas en el estudio en torno a la valoración de investigación y docencia también deben ser entendidas en el marco de una precaria situación de la profesionalización docente que si bien se expresaba en la valoración insuficiente de la formación a nivel institucional también se correspondía con la percepción que se tenía sobre la carrera docente en general.

En un boletín de la Asociación de Docentes del Uruguay (2001) se plantea que se llevaban cerca de 5 años de reuniones, jornadas y elaboración de documentos. Estos años daban cuenta de un proceso de discusión sobre la necesidad de ordenar y profesionalizar la labor de los docentes, en el boletín se manifestaba:

La mayoría de los universitarios concebimos a la carrera Docente como un conjunto de pautas institucionales tendientes a fomentar la calidad y dedicación del personal académico. La implantación progresiva de esas pautas dentro de un marco denominado “Carrera Docente” serviría para contrarrestar un cuadro generalizado de desestímulo, de falta de orientación e

inestabilidad que sufre buena parte del cuerpo docente, especialmente aquellos que intentan hacer del quehacer universitario su opción profesional de vida (p.19).

Dentro de la variedad de propuestas que se venían discutiendo y que se exigía fueran tomadas por las autoridades, algunas de ellas se referían a reafirmar puntos del estatuto de personal docente, cambios en las funciones y perfiles de los cargos, cambios en la escala salarial y régimen de horarios, estímulos para la inclusión de los docentes en el RDT, mejoramiento de la formación académica específica, formación didáctica, etc.; puntos que como hemos visto fueron incluidos en los PLEDUR en sus dos versiones.

En esta misma línea el Grupo de Trabajo Formación Docente, en el marco de la CSE (s/f) realiza en el 2001, una Propuesta de Reconocimiento de la Formación pedagógico-didáctica para el desarrollo profesional de la docencia, en donde propone incorporar en las definiciones de “carrera docente” el componente de formación pedagógica.

La inclusión de la formación pedagógica en la definición de carrera docente exigía que existiera oferta en esa línea, por lo que se planteó establecer un primer nivel de formación pedagógico-didáctica para grados 1 y 2 y un segundo nivel para grados de conducción académica que

acceden por primera vez a un cargo docente, además de incluir la valoración en los casos de movilidad y ascenso en el escalafón docente.

Estas propuestas van en la misma sintonía que las reflexiones de Perera (2005), quien plantea sobre el tema que:

No hay transformación educativa que no esté ligada al mejoramiento del personal docente en todos los niveles y a su formación, ya que en definitiva el ejecutor de los cambios es el docente. No hay transformación educativa sin transformación y cambio en la formación de los docentes (p.1).

Esta situación sobre la carrera docente va a ser rescatada por Arocena (2006) en su documento sobre “Aportes para la construcción colectiva de un plan de trabajo: Hacia la Segunda Reforma Universitaria” planteando que:

La necesidad de estructurar la carrera docente es ampliamente reconocida, y no precisa ser argumentada aquí. Es realmente obvio que se necesitan vías para progresar, a partir del esfuerzo personal y del compromiso con los cometidos universitarios.

La falta de tales vías constituye una fuente mayor de desaliento, para docentes jóvenes y no tan jóvenes así como

para sus alumnos y colegas. Son conocidos los casos, flagrantemente absurdos, de muchos docentes que cumplen a nivel de excelencia las tres funciones, por lo cual debieran ser profesores titulares pero son grados 2 o 3. Angustia comprobar que muchos jóvenes con sólida formación se mantienen como grados 1, o deben dejar de serlo, con lo cual la institución y a menudo también el Uruguay los pierden (p.10).

Gran parte de las dificultades para consolidar las propuestas docentes tienen que ver con motivos presupuestales, igualmente esto no frena el avance de estructuración de la carrera docente o por lo menos de planificación de la misma, este punto será trabajado mas adelante.

4.6 La universidad de la segunda reforma.

El momento de la Segunda Reforma forma parte ya de la tradición universitaria, una tradición que genera su dinámica sostenida sobre las permanentes propuestas de transformación, los momentos actuales no son la excepción.

Luego de los rectorados de Guarga, de 1986 al 2006, asume como rector de la Universidad Rodrigo Arocena.

La FEUU tiene una incidencia importante en el desarrollo de este proceso; los estudiantes nucleados en la FEUU definen “12 premisas para la reforma universitaria” y proponen como rector a Arocena.

El futuro rector en ese entonces, sintetizó su posición de esta manera: *“Tengo una ambición mucho mas grande que la de ser rector; quiero ser parte de un movimiento colectivo para la Segunda Reforma Universitaria (RU), si para ello sirve que sea candidato, acepto”* (Rectorado, 2010).

La construcción de ese movimiento colectivo para la Segunda Reforma va a ser un importante eje estructurante de la vida universitaria desde el 2006 a los días de hoy (2012) y seguramente por un tiempo más.

Es así que el camino se inicia colectivamente con las resoluciones adoptadas unánimemente por el Consejo Directivo Central en las sesiones realizadas en el marco de las “Jornadas Extraordinarias del CDC” en marzo y abril del 2007.

El 27 de febrero del 2007 en la sesión del CDC, bajo el título de “Hacia un Plan de Trabajo 2007”, el rector manifiesta que el impulso de transformación que está dispuesto a ejercer junto a los órdenes pretende alcanzar una verdadera segunda Reforma Universitaria (CDC, 2007).

Las Jornadas Extraordinarias del Consejo Directivo Central (CDC), realizadas el sábado 31 de marzo y el domingo 15 de

abril, iniciaron una discusión en profundidad sobre la nueva Reforma Universitaria y permitieron adoptar una serie de resoluciones que fueron oportunamente comunicadas, a la comunidad universitaria y a la ciudadanía en su conjunto (Rectorado, 2007).

Como resultado de las Jornadas el CDC resolvió crear un Comité para la promoción de la Reforma Universitaria el cual trabajaría durante un período de seis meses. Debía presentar un informe final acerca de las actividades dirigidas a fomentar la difusión y discusión en el marco de la Reforma, propiciar debates y realizar una síntesis de las propuestas surgidas en este tiempo.

Con respecto a la carrera docente se resolvió :

Establecer que la Carrera Docente debe apuntar a mejorar el desempeño de las funciones fundamentales de la Universidad, estimulando la capacitación de los docentes para el ejercicio de la enseñanza, la investigación y la extensión, promoviendo su activa participación en la gestión colectiva de la institución, y evaluándolos en función del conjunto de sus tareas (Rectorado, 2007).

La Asociación de Docentes de la Universidad de la República tomarán el tema de la carrera docente como prioritarios y será trabajado hasta llegar a la elaboración de la última propuesta a fines del 2011.

En el 2007 se elaboró un documento por parte de Héctor González, Pilar González y Gregory Randall con motivo de ser presentado ante el Consejo Federal de ADUR llamado “Lineamientos para elaborar una propuesta sobre profesionalización del trabajo docente en la UdelaR.” (2007)

En el documento se propusieron una serie de lineamientos básicos en los que se incluye generar una carrera docente con criterios comunes para toda la universidad, promover la movilidad docente y aumentar la oferta de cargos, definir cuales son grados de formación, que cargos son a término, etc.; dentro de las funciones docentes se incluye la gestión y dentro de ella, el cogobierno.

Además se proponía definir funciones tomando en cuenta las cargas horarias, promover las altas cargas horarias a través de políticas institucionales, promover las Dedicaciones Totales y generar cambios para ampliar el acceso al Régimen de Dedicación Total.

Se podría afirmar que las acciones hacia el logro de este objetivo se han estado implementando si consideramos la evolución del número de docentes que han ingresado al Régimen de Dedicación Total desde el 2000 a la fecha, de 382 en el 2000 a 815 en el 2011 (CSIC, 2011).

Por otro lado la CSIC ha ampliado considerablemente el espectro de acción comparado con años anteriores promoviendo y ejecutando la investigación en ámbitos que se había planteado en el PLEDUR 2005, como lo son el sector productivo y problemas de la sociedad.

En este marco se desarrollan los proyectos de Vinculación Ancap-Udelar; el programa Vinculación Universidad- Sociedad y producción y el Programa de Proyectos de Investigación e Innovación orientados a la inclusión social.

Comienza a parecer insistentemente en el discurso universitario la idea de innovación, y la misma aportará una nueva “disposición o “perspectiva” para incorporar en el ejercicio de las funciones docentes, que de alguna manera da cuenta de la contingencia que atraviesa permanentemente el campo de la educación superior.

El nuevo territorio educativo es atravesado por la noción de innovación y será rápidamente habitado por reflexiones y prácticas de los docentes universitarios, destaco la reflexión de Dominguez (2008) sobre la innovación y la formación en docencia universitaria:

... la idea de innovación como “proceso discontinuo de ruptura con los paradigmas tradicionales vigentes en la educación, la enseñanza-aprendizaje, o una transición paradigmática, donde

ocurre una reconfiguración de saberes y poderes” como señalara Denise Leite en el Foro del año 2001.

Ese proceso discontinuo supone una continuidad en otro sentido, la de la formación permanente de los docentes, dado que, la propia experiencia de innovación actúa como proceso formativo.

Las experiencias innovadoras adquieren tal carácter en la medida en que se constituyen en un proceso que perturba la inercia y estructura rutinaria de las prácticas educativas.

Innovar supone la disposición a la formación y a trabajar con la perturbación que la misma innovación supone (p.151).

La innovación imprime un nuevo rasgo sobre las funciones docentes y se expresará en los programas propuestos por las sectoriales, como condición casi ineludible en el marco de la Segunda Reforma.

La extensión universitaria bajo el impulso de la CSEAM se posiciona en un lugar de relevancia, resultado de un proceso de años y que se caracteriza por una reformulación de la concepción de extensión, a la vez que se realiza una amplia difusión y colectivización de las reflexiones realizadas.

En abril del 2007 la CSEAM presenta el documento “Programas

Integrales: Concepción y gestión. Aportes para el debate universitario” en este documento se expresa la intención de desarrollar programas donde la idea de “integralidad” de funciones opere como eje de objetivos y tareas.

La concepción de integralidad propuesta articula tres dimensiones; la primera referida a la integralidad de las funciones universitarias, otra referida a lo interdisciplinario y finalmente la integralidad referida a los actores involucrados en las acciones.

Las propuestas de este documento formarán parte al año siguiente del informe “Líneas y programas de Extensión en el marco de la Segunda Reforma Universitaria”, presentado en la Sala Maggiolo en octubre del 2008.

En este documento la formación docente se incluye en la creación de los Espacios de Formación Integral y a través de la curricularización de la extensión.

En el documento “Inserción curricular de la extensión” (s/f) se promueven los espacios de formación docente que tomen en cuenta la perspectiva extensionista y la realización de posgrados en el área de extensión.

Por otro lado se encuentra el Programa de Formación en Extensión (CSEAM, 2011a) que tiene como objetivo la formación en extensión desde una perspectiva integral e interdisciplinaria y que prevé la formación de los docentes.

A pesar de la intención no se llega a proponer actividades o contenidos de la propuesta de formación, por otro lado, sí propone articular con las áreas y ver las posibilidades particulares de cada una de ellas, un camino similar al realizado por la CSE para llegar con sus objetivos y actividades al demos universitario.

En el documento “Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República. ”, de agosto del 2011, dentro del eje para trabajar los avances de la curricularización de la extensión y la integralidad , se ubica un punto que directamente toma la temática de la formación de los docentes que considero adecuado transcribir:

4- Formación docente para la integralidad.

Es necesario desarrollar herramientas de formación docente para la integralidad. Es clave articular el trabajo a nivel de las Comisiones Sectoriales y en particular lograr una estrecha colaboración entre la Red de Unidades de Enseñanza y la Red de Extensión. Hay que manejar la tensión que se generará al enfrentar la necesidad de definir una estrategia de formación por áreas y al mismo tiempo una estrategia de formación a nivel central.

Para ello, debe pensarse en desarrollar un Programa de

Formación Docente para la Integralidad, que sume estrategia a nivel central, por áreas y por servicios y que permita avanzar de manera equilibrada en los diferentes niveles.

Es necesario que los cursos de formación incorporen el acompañamiento de las prácticas, para recuperar aprendizajes de las propias experiencias y avanzar en la formación específica para la articulación o diálogo de saberes (s/d).

La investigación y la extensión reflejan un estado de renovación y empuje acorde al momento de la universidad, y ese estado de cambios no le es ajeno a la enseñanza.

La enseñanza tiene su lugar en el proceso de la Segunda Reforma y las propuestas que se llevan adelante forman parte del camino a la renovación de la función.

En la publicación “Hacia la reforma universitaria” de Rectorado (2010a); dedicada a la enseñanza, se plantea la Construcción del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y la formación de los docentes para el desarrollo de la enseñanza semipresencial y tutorías virtuales.

Para el logro de este cometido tendrá un rol fundamental la CSE, la que se abocará a profundizar las políticas de formación didáctica comenzadas hace ya unos años.

A su vez en el entendido de los cambios actuales en la educación y en la educación superior, la CSE promueve la reflexión sobre los modelos pedagógicos de modo de pensar la vigencia de los mismos y la posibilidad de reformarlos.

En el documento “Balance y perspectivas en su contribución a la renovación de la enseñanza” de la CSE (2010), define a la comisión como el *“organismo central de co-gobierno universitario que tiene a su cargo la coordinación y el estímulo de acciones tendientes al desarrollo de una enseñanza de calidad en la Universidad de la República.”* (p.1).

Las funciones que realizan tienen como objetivo el mejoramiento de la calidad de la enseñanza a través del fomento de la enseñanza activa, de la formación de los docentes y de la innovación en educación.

Como se planteó anteriormente la formación de los docentes en la enseñanza semipresencial y tutorías virtuales es una de las prioridades que se agrega a las orientaciones existentes y abre un camino hacia un campo novedoso que se agrega a las instancias tradicionales de enseñanza universitaria.

El plan de formación de docentes es uno de los ejes centrales del proyecto. Se presenta en los documentos iniciales,

efectivamente como un plan de FORMACIÓN, no como un mero programa de capacitación instrumental en uso de TIC. Es un plan ambicioso que abarca diversos componentes que hacen a la formación personal y profesional del docente universitario, que normalmente no están suficientemente atendidos por otras estructuras, como las Cátedras o las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE). (Leite; Martín; Gatti, 2010, p. 19)

De esta manera destacan los evaluadores externos del proyecto “Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de la República (TICUR)” la actividad de formación, entendiéndola como parte de la formación personal y profesional, un componente importante de la profesionalización docente.

La CSE (2010.a) evalúa que aún no ha avanzado en el desarrollo de la investigación educativa, esto debido a limitantes estructurales de la propia unidad, a el desarrollo reciente del campo pedagógico-didáctico y por que el impulso a nivel de posgrado es muy reciente.

Igualmente plantea líneas de desarrollo académico en los que incluye el “Fortalecimiento Docente”, de la misma forma que desde diversos ámbitos se ha venido insistiendo sobre la profesionalización docente, la CSE ha

venido en los últimos años acompañando tal iniciativa estimulando a la profesionalización y al desarrollo de capacidades de innovación a través del llamado a fondos concursables y desarrollando la formación en posgrados.

Se plantea también la evaluación del trabajo docente y su calidad, generando de esta manera la posibilidad de articular el desarrollo de la profesión docente con la Carrera Docente.

La carrera docente ha sido uno de los temas de mayor discusión y debate luego de la salida de la dictadura, los estatutos del cuerpo docente expresan funciones que son emergentes de un momento que poco tiene que ver con los tiempos que corren, estos ejemplos dan cuenta de la debilidad de ciertos aspectos del proceso de profesionalización docente.

Sin embargo luego de varias discusiones y propuestas trabajadas en el seno de ADUR, en noviembre del 2011 se presentó el “Documento sobre el desarrollo de la carrera docente”.

En el marco de la Segunda Reforma, en las “Jornadas Extraordinarias del CDC” se incluye el punto de carrera docente y se explicita que debe estar dirigida a mejorar el desempeño de las funciones de la Universidad a través de la capacitación de los docentes para el ejercicio de la enseñanza, la investigación y la extensión, a la vez que en la gestión universitaria.

En el documento presentado en noviembre se plantea como cuestión necesaria el fortalecimiento de la Comisión de Asuntos Docentes y desde ese ámbito generar criterios y promocionar la aplicación de la Carrera Docente en la universidad.

En el desarrollo de la propuesta de carrera docente la temática de formación aparece expresada en varias ocasiones, refleja un cuadro de síntesis de las diferentes propuestas dispersas en la institución y ubicadas sobre las funciones en particular e impulsadas por las respectivas sectoriales.

La “formación” aparece desde las “Consideraciones generales” como parte de la profesionalización del docente universitario. Mas adelante se articula la formación a la calidad de la enseñanza y a la evaluación docente, como también al ascenso escalafonario y a las características de las funciones que deben cumplir.

Dentro de los “Aspectos básicos en la organización de la carrera docente” se plantea:

1.7. La UDELAR tiene la responsabilidad de organizar e implementar programas de formación de posgrado y formación didáctico-pedagógica adaptada a las diversas áreas de conocimiento, de tal manera que se puedan alcanzar los niveles de formación asociados a cada grado docente (p.4).

Por otro lado se incluye la formación como condición para la contratación de los cargos, y además como parte de los perfiles para cada grado, en el caso del ayudante y asistentes (G1 y G2) a la vez que asumen funciones en docencia, investigación y extensión según su carga horaria, se les estimulará y facilitarán las condiciones para realizar actividades de formación de grado y posgrado, tanto disciplinares como de formación didáctico-pedagógica.

El profesor adjunto debe tener experiencia y formación, y asumir tareas de formación de recursos humanos en su área de especialización, para esto es esperable poseer formación de doctorado o equivalente. Se valorará también la formación didáctico–pedagógica ; se extienden estas condiciones también para los grados cuatro y cinco, de éste último se espera la formación de docentes e investigadores.

La formación se ubica como determinante también para la permanencia en los cargos y el ascenso de grado.

También se incluye dentro de la carrera docente una definición de perfiles determinados por los grados y las cargas horarias, cuatro perfiles en los que se encuentran el Docente Dedicación Total quien que deben cumplir integralmente con las funciones universitarias , lo mismo para el Docente de Dedicación Integral con la salvedad que debe enfatizar dos de las funciones; al igual que los Docentes de Dedicación Media con mas de 20 horas y por último los docentes con carga horaria baja, Docentes de

Dedicación Parcial.

Estos perfiles se encuentran en el marco de las políticas dirigidas al aumento de las cargas horarias, aumento de docentes en el RDT y la integralidad de las funciones, políticas que se vienen planificando y desarrollando algunas desde hace un tiempo y que se reafirman en el período de la Segunda Reforma.

Reflejo de esto, dando cuenta de una síntesis de muchos años, se expresa en la diseminación y ubicación del término “formación” en múltiples aspectos de la “carrera docente” y de los procesos de profesionalización tan necesarios para el cuerpo docente.

Carmen Caamaño (2009) plantea que :

En este contexto, la cuestión de la formación en docencia y, sobre todo, en docencia universitaria se presenta como un gran desafío. La actual sociedad de conocimiento conformada, entre otras cosas, por el desarrollo de las nuevas tecnología, la acumulación (hiperestesia) de información y la vertiginosidad de su transmisión, así como por el proceso de masificación universitaria y la complejidad de lo educativo en general, exige pensar y repensar la formación del docente universitario desde una perspectiva interdisciplinaria, multidisciplinaria y, sobre todo, multireferencial (p.1).

El recorrido que hemos realizado ha tratado de describir líneas de sentido referidas a la evolución de las formas en que la universidad ha entendido y definido las funciones de enseñanza, investigación y extensión a lo largo de los años, y específicamente desde 1985 a la fecha.

Nos abocamos a sistematizar enunciados oficiales o instituidos, tratando de evidenciar la evolución entre los momentos o períodos que se destacan en la tradición universitaria.

Es claro que tal descripción deja de lado las discusiones que propician la emergencia de los enunciados oficiales, el clima de las discusiones y los enfrentamientos que posibilitan las síntesis, en algunos casos.

Si embargo a los efectos de aproximarnos, visualizar y describir las corrientes que elegimos en el espacio universitario implica una diferencia sustancial con respecto a sumergirse en él, esto último implicaría un trabajo de mayor profundidad, mientras que la aproximación nos permite deslizarnos sobre el campo de la tradición.

Es en este campo donde entendemos que debemos incorporar la particularidad que hace al estudio de caso, el Trabajo Social, integrado a la tradición universitaria y rescatando su devenir singular, un devenir prendido a la producción discursiva de la universidad.

5. DEL SERVICIO SOCIAL AL TRABAJO SOCIAL EN LA TRADICIÓN UNIVERSITARIA.

Cuando expresamos la necesidad de recorrer o componer líneas de especificidad del Trabajo Social en el espacio universitario, tiene como objetivo disponer de un entremedio que facilite los canales de comunicación entre la narrativa del docente y la discursividad universitaria.

El discurso universitario, con sus propuestas y acciones no permea cada servicio de la misma manera, hay condiciones propias que hacen que una disciplina se acerque más a una propuesta que a otra, sea por su historia sea por su desarrollo profesional o académico.

Debemos recordar que la tradición es parte y vive en una comunidad, el espacio intersubjetivo de esa comunidad produce discursos y enunciados que a partir de sus condiciones adhieren con mayor o menor interés a ciertas prácticas.

En ese sentido nos parece pertinente desarrollar recorridos que aporten a construir conexiones entre la identidad del personaje y su comunidad, reconociendo que mismidad e ipseidad componen la identidad del universitario.

Consideramos la dimensión de la mismidad aportada y circunscripta al ser universitario y la dimensión de la ipseidad aportada por su singularidad de

docente de Trabajo Social, un si mismo como otro en la tradición universitaria.

5.1 Primeros pasos del Servicio Social.

El surgimiento en institucionalización de las profesiones en el Uruguay tiene orígenes diversos, por una lado aquellas primeras disciplinas que rápidamente fueron incluidas en el espacio universitario resultado de la necesidad de un país que surgía y debía ordenarse. Encontramos aquí las primeras cátedras de derecho, economía, la creación de facultades como la de Agronomía y Veterinaria vinculadas al desarrollo productivo del país, y la institucionalización de la medicina.

En un segundo momento, donde el estado desarrolla un proceso de consolidación de su accionar haciéndose cargo de la vida de la población es donde ciertas problemáticas necesitan ser abordadas por nuevos saberes.

La hipótesis de Acosta (2001) sobre el desarrollo del servicio social en el Uruguay refiere a que :

es resultado del tratamiento de las secuelas de la cuestión social en el marco de la secularización de la sociedad, del predominio del estilo de pensamiento positivista cuyo modelo son las ciencias naturales (particularmente la medicina), que a su vez es la expresión ideal de la mercantilización de la vida

social, del predominio del modo de producción capitalística
(p.102).

El campo de la medicina y el desarrollo del ejercicio de la profesión médica influyeron en el surgimiento y aparición de nuevos saberes y profesiones como lo son los casos de la psicología y el servicio social.

Ortega (2008) plantea como hipótesis de su trabajo de investigación que:

el Servicio Social nace en Uruguay asociado a estrategias disciplinadoras que se construyeron como parte del proceso de medicalización de la sociedad . En este sentido se puede sostener que el espacio profesional del Servicio Social en el Uruguay estaría genéticamente ligado al área de la salud
(p.19).

La ligazón genética deviene de una necesidad del propio Ministerio de Salud Pública de contar con personal calificado para cubrir los cargos que la institución demandaba y en virtud de esto se crea la Escuela de Sanidad Pública y Servicio Social, que iniciará los cursos en 1939 (Ortega, 2008).

En 1937 se crea la Escuela de Servicio Social del Uruguay (ESSU) en el marco de acciones desarrolladas por la Iglesia Católica a nivel mundial,

línea que le imprime a la profesión un perfil o sesgo marcado por la caridad. Ortega en su estudio trae las palabras de un integrante de la dirección de la ESSU, Vicente Chiarino quien expresa el carácter del Servicio Social para esa institución: “ *El Servicio Social es, en suma, una forma moderna de apostolado. Y yo diría mas; es una forma moderna, actual, de cumplir el mandamiento supremo de la caridad*” (p.64).

En 1954 se crea la Escuela de Servicio Social del Ministerio de Salud Pública fundamentado en los mismos planteos de necesidad de profesionales capacitados y con el apoyo de las Naciones Unidas, en ese mismo año comienzan a darse los primeros pasos hacia la concreción de un espacio universitario de formación en Servicio Social.

La Escuela Universitaria de Servicio Social fue fundada en el año 1957, su primer plan de estudios tenía entre sus objetivos:

la comprensión del ser humano y del proceso social, la organización del trabajo social y su práctica, y la instrucción profesional especializada. La Escuela Universitaria de Servicio Social expide el título de Asistente Social Universitario (Acosta, Fernandez, et all, 1990, p.25).

La coincidencia generalizada a nivel internacional en caracterizar un

servicio social ineficiente, fundamentado en ideales ajenos al desarrollo científico de las profesiones y necesitado de un cambio radical, genera las condiciones para iniciar un proceso de reformulación conceptual llamado “reconceptualización”. Este movimiento es entendido como parte de un proceso a nivel mundial con el objetivo de renovar la profesión. (Acosta, 2005; Bentura 2006).

Porzecansky (1975) describe ese momento en nuestro país de esta manera:

frente al decaimiento de la vigencia del asistencialismo, el Trabajo Social se lanza a buscar una nueva definición de objetivos. Encuentra apoyo en las corrientes de la educación popular, en especial, las tendencias de la educación crítico-liberadoras desarrolladas por Paulo Freire (p. 16);

el Trabajo Social contribuiría con su intervención a la formación del hombre libre, a través de una función educadora, capacitadora y concientizadora.

Según lo plantea Acosta (2005) siguiendo a Yamamoto el proceso de reconceptualización surge como respuesta a una crisis de legitimidad de el Servicio Social, Bentura (2006) plantea que :

La reconceptualización del Servicio Social es un fecundo

proceso que corresponde a un momento de desarrollo profesional. El mismo surge a partir de movimientos internos de la profesión que apuntaron a dar respuesta a las modificaciones operadas en las demandas socialmente colocadas a la profesión – emanadas de las modificaciones operadas por el capitalismo monopolista en los años 60. Lo que caracterizó a este proceso fue la incorporación del referencial marxista a las reflexiones del Servicio Social (p.85).

5.2 La “reconceptualización”, mudanzas en el servicio social.

Acosta (2005) siguiendo a Netto plantea que son tres los vectores intervinientes en el proceso de renovación del servicio social en América Latina; la revisión crítica de las ciencias sociales, los cambios de posiciones de la Iglesia Católica y el movimiento estudiantil.

Si bien el movimiento era global y América Latina tenía sus singularidades, también se daban éstas en cada país, Acosta (2005) y Porzecansky (1975), refiriéndose al cambio en Uruguay expresan que los actores de esa época estaban interesados en una forma de trabajo mas científica del Trabajo Social, tratando de incorporar en mayor medida las producciones y métodos de las ciencias sociales.

El proceso de “cientificación” del Servicio Social venía desde un tiempo atrás según lo manifiesta Dupont (1971), rescatando una raíz de este proceso de renovación:

Deseamos recordar aquí que a nivel latinoamericano, fue en la década del cincuenta que se estableció concretamente con el proceso propio del servicio Social Profesional, en cualquier esfera de acción o nivel que actuase, se realizaba en base aun método, con sus etapas correspondientes, reafirmandose entonces el procedimiento científico como único valido.

Es así como entendemos que el método científico, en Servicio Social Profesional se manifiesta a través de tres niveles esenciales de acción, llamados Servicio Social de Caso, Servicio Social de Grupo y Servicio Social de Comunidad (p.28).

Debemos recordar el contexto de una universidad de cara a la sociedad, redefiniendo su rol como institución social y con la consolidación de la investigación científica como línea estructurante de la enseñanza superior. En ese contexto el trabajo social iniciará también tareas de investigación apoyadas por la Sectorial de Investigación; será con el proyecto de Di Carlo sobre el trabajo con grupos el primer proyecto de investigación

financiado en Trabajo Social:

A fines de 1966, fue aprobado por los órganos universitarios pertinentes el proyecto de esta investigación, que contenía las líneas y fundamentos generales del trabajo a realizar, y conjugaba tanto las inquietudes cognoscitivas de la Cátedra de Ética de la EUSS como la necesidad manifiesta de profesionales y estudiantes de Servicio social, de realizar investigaciones que intentarían profundizar el conocimiento de la metodología profesional y verificar la eficacia transformadora de los procesos grupales orientados (Di Carlo, 1999, p.5).

Este proceso, vinculado al desarrollo de la investigación, como otros tantos en nuestra universidad se vieron truncados en la década del 70; la intervención de la universidad cortó con aquellos impulsos propios de cada disciplina de renovación, en este caso el de Trabajo Social, disminuyendo y limitando cada vez más las posibilidades de movilización de una universidad que en los 60 se dirigía inevitablemente hacia la transformación de la sociedad.

Durante la dictadura el plan de estudios de Trabajo Social sufrió un par de alteraciones que tuvieron como consecuencia la disminución de las materias específicas de Trabajo Social y el aumento o énfasis en

asignaturas de Derecho y Medicina.

Debido a estos cambios y en el marco del proceso de reinstitucionalización de la Universidad se implementó un plan de estudios que recuperaba el plan anterior al de la dictadura, Plan de 1967, al cual se le realizaron algunas reformulaciones y ajustes impulsados por el movimiento llamado de Reconceptualización.

El nuevo plan tenía cinco asignaturas de Trabajo Social, tres de ellas de modalidad teórico práctica, el plan se dividía en un ciclo básico; de introducción del estudiante a la temática del Trabajo Social donde se acercaba a los fines y modos de acción de la disciplina; y otro ciclo de tres años de duración llamado ciclo profesional.

El ciclo profesional propendía a que el estudiante conociera y aplicara la metodología básica de la profesión de Trabajo Social a la vez que adquiría una serie de técnicas para poner en práctica en el ejercicio profesional, para esto se incluyeron en el plan 87 cuatro Talleres de Teoría y Práctica Profesional.

Estos talleres sostenían sus actividades a través de tres elementos pedagógicos : *“la Supervisión, los Seminarios Interdisciplinarios, y la Práctica de Trabajo Social propiamente dicha. Esta se realiza en localidades urbanas, suburbanas y rurales y la tendencia es a incrementar a estas últimas”* (Acosta, Fernandez, et all, 1990, p.28).

En el documento “ Diagnóstico sobre situación del Trabajo Social en el Uruguay” (1990) se plantea que a nivel docente se visualizan formaciones diversas debido a los varios cambios en los planes de estudio. También se plantea que los docentes de asignaturas no específicas de Trabajo Social son percibidos por el resto de los docentes como “distanciados en sus contenidos” y también en su práctica como docentes.

Esto se refleja a partir de la inasistencia a reuniones de coordinación, falta de criterios unificados de evaluación y formas diversas de entender y llevar adelante la enseñanza, lo que sumado a la tendencia de masificación en la formación de grado agravaba la situación.

5.3 La nueva institucionalidad: El trabajo Social y la Facultad de Ciencias Sociales.

La salida de la dictadura presenta un estado de situación de la universidad donde el denominador común es la necesidad urgente de recomponer la institución y empezar a andar. La profesión de Servicio Social presenta en esa época un perfil profesional desdibujado según plantean algunos autores (Acosta, Fernandez, et all, 1990).

Este desdibujamiento se debe a ciertos factores en los que se destacan los orígenes de la profesión signado por un cambio constante de funciones, roles y marcos institucionales. También incide una intervención

profesional desde marcos rígidos y ajenos a la planificación de las políticas; sumado a una concepción de lo social como un gasto y no como inversión. Otro factor presente es la feminización de la profesión que provoca efectos sobre los salarios, reduciéndolos, como consecuencia de acciones discriminatorias.

Se suma a este desdibujamiento una formación diseminada y dividida en instituciones con paradigmas diversos sobre el abordaje de la realidad social y generaciones que no guardan una línea de continuidad, ni institucional, ni conceptual, mas allá de compartir un territorio para el ejercicio profesional (Acosta, Fernandez, et all, 1990).

El profesional de servicio social, como la mayoría de los profesionales universitarios a la salida de la dictadura, carece de rigor científico, le falta sistematización del conocimiento y producción lo que impacta en las dificultades de poder leer e interpretar la realidad correctamente, se plantea desde el “Diagnóstico sobre situación del trabajo social en el Uruguay” (1990) .

Nuevas condiciones se generarán para cambiar el estado de la profesión; el 24 de julio de 1990 el Consejo Directivo Central declara prioritario la creación de una Facultad de Ciencias Sociales incluyendo en esta las carreras de Servicio Social, Ciencia Política y Sociología.

El ingreso a la FCS trajo aparejado el cambio de nominación de Servicio Social a Trabajo Social reclamado por el movimiento de

reconceptualización.

El ingreso de Servicio Social a la Facultad de Ciencias Sociales implica la reformulación de su plan de estudios de grado; a la vez que accede al grado de licenciatura y comienza a compartir tramos de la enseñanza de grado con las otras carreras de la Facultad.

La Facultad de Ciencias Sociales se organizaba en departamentos;

La EUSS en ese momento no pasa a constituir un departamento, pero como lo expresaba un informe al CDC del Grupo de Trabajo, "Esta incorporación (la de la EUSS) se realizaría mediando una reestructuración de su contenido que situase los estudios de Servicio Social al nivel de una licenciatura...Ello implicaría una considerable remodelación y elevación de los niveles de exigencia del currículum actualmente vigente (Plan 92, 1992, p.1).

En el año 1989, se crea el Centro de Investigación y Post-Grados en Ciencias Sociales comenzando a funcionar con la Maestría en Economía Internacional, sin embargo se veía difícil la posibilidad de concretar posgrados específicamente para asistentes sociales, por lo que en primera instancia se plantea que:

aspiramos al desarrollo de especializaciones orientadas a profesionales ya ejerciendo en realidad contextual, y de cuya actuación emerjan problemas y planteamientos a ser confrontados con teorías y tecnologías que deban ser revisitadas a través de los propios resultados del quehacer profesional (Acosta, Fernandez, et all, 1990, p.35).

En cuanto a la investigación se valoraba en 1990 como incipiente y se adjudicaba el poco desarrollo a la financiación escasa de tal función y a que la investigación y su metodología no se concebían como parte de las actividades del Trabajador Social.

Las actividades del Trabajador Social se identifican con una disciplina o profesión esencialmente práctica, por lo que la relación que mantiene con el conocimiento es instrumental, y este instrumental es parte del oficio del trabajador social utilizado en las intervenciones en el campo social.

El ejercicio profesional poseía tal centralidad en la vida profesional de los trabajadores sociales que la docencia universitaria era vista como un complemento a otras funciones.

Los años 90 son el marco para una serie de transformaciones entendidas como necesarias para algunos sectores del Trabajo Social; según lo plantea Bentura (2010); el proceso de cambio del espacio universitario de

formación de Trabajo Social es un proceso comandado por una minoría, *“todo este proceso es comandado por lo alto- es decir con la oposición activa de la mayoría de la profesión- por sectores minoritarios vinculados a la “perspectiva modernizadora”* (p. 25).

Este proceso promueve el desarrollo de los posgrados a través de un convenio con la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) del cual se reciben las dos primeras generaciones; este convenio y la apertura de posibilidades que generó es identificado por muchos docentes como un antes y un después del Trabajo Social.

Sumado al cambio institucional de la profesión aparecen iniciativas de la universidad, de las cuales Trabajo Social se hace eco, referidas a la ampliación de las cargas horarias a través de las aspiraciones al Régimen de Dedicación Total y a altas dedicaciones, estas propuestas están vinculadas a los objetivos planteados por la CSIC en el Programa de Formación y Captación de Recursos Humanos.

Según plantea Bentura (2010) el proceso iniciado en los 90 tenía una proyección de futuro, y el futuro inmediato refiere a un redimensionamiento de la profesión, donde se resignifica la relación con el conocimiento; por un lado la profesión caracterizada por la respuesta inmediateista e instrumental a los problemas comenzará a convivir con un sector abocado al conocimiento teórico y científico y con las prácticas

que desde este marco se habilitan, promueven y generan.

Actualmente el DTS ha generado áreas de concentración donde se vienen procesando investigaciones de primer nivel en campos específicos del desarrollo profesional: salud, infancia y familia, vivienda, trabajo, discapacidad. Como elemento de evaluación objetivo debemos decir que la institución financiadora de investigación en Uruguay, la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), viene financiando proyectos de investigación presentados a concurso por Trabajadores Sociales del Departamento; esto es una realidad desde hace pocos años (p. 26).

Esto evidencia el proceso de profesionalización de los docentes investigadores del Departamento de Trabajo Social a lo que se suma un encuadre institucional que ha desarrollado y consolidado su formación de posgrados.

De esta manera se nutre una cultura que imprime líneas de desarrollo sobre el ejercicio docente, el nuevo paradigma provoca que cualquier docente tendrá en su horizonte cercano la formación de posgraduación como un paso a dar para ejercer la docencia universitaria.

Sin embargo todo este proceso de “academización” del Trabajo Social

generará una brecha entre el espacio académico y el profesional; Bentura (2010) plantea:

De acuerdo con Netto: "En resumen, se confrontan dos paradigmas de profesional: el técnico bien adiestrado que va a operar instrumentalmente sobre las demandas del mercado de trabajo tal como ellas se presentan o el intelectual que , con calificación operativa, va a intervenir sobre aquellas demandas a partir de su comprensión teórico-crítica, identificando la significación, los límites y las alternativas de acción focalizada (Netto, 1996:26) (p.27).

5.4 Un nuevo orden en Trabajo Social.

Los años 90 traen aparejado además de la inclusión en una estructura académica novedosa la creación de un nuevo del plan de estudios, el plan 1992.

Los fundamentos para la elaboración de un nuevo plan se sitúan en dos líneas, una referida a los cambios en la orientación de las políticas socio-económicas dirigidas a la instalación del mercado como regulador social, ya vimos en el capítulo anterior como se promovió la mercantilización del

espacio educativo y la respuesta de la universidad. En segundo lugar, la redefinición de las relaciones del Trabajo Social con las Ciencias Sociales, y con esto la inclusión de propuestas enfatizando la necesidad de investigación y producción de conocimiento.

Dentro de los objetivos del Plan se plantea la investigación científica, como modo de conocer y comprender la realidad, y como parte de la práctica del Trabajo Social.

La investigación en Trabajo Social, en tanto dimensión de la intervención profesional, enfrenta el doble desafío de mediar entre la interpretación de la realidad y las intervenciones que de ella derivan; pero también- y no menos importante- de propiciar una generación de conocimientos habilitadora de capacidades y potencialidades, recuperadora del valor de la pregunta y aún del error (muchas veces motor del conocimiento), consciente del poder y fuente de dominación que constituye la información y el conocimiento (García, 2001, p. 32).

El plan de estudios se estructura con dos ciclos; un ciclo básico de dos semestres y un ciclo profesional de tres años, el eje estructurante del ciclo

profesional esta constituido por los cursos en Metodología de la Intervención Profesional, *“que conforma así un área disciplinaria única, teórico-práctica, con tres niveles que se corresponden con los años del Ciclo Profesional.”* (Plan 1992, p.9).

Los MIP integran contenidos teóricos referidos a la intervención profesional, entre los que se encuentran los objetos y sujetos implicados en ella, la metodología y técnica de la intervención, la ética de la intervención, dimensiones prácticas y se utiliza la técnica de taller para promover los procesos de enseñanza – aprendizaje y facilitar la relación teórico – práctica.

La síntesis anterior sobre los MIP seguramente no de cuenta de la riqueza y complejidad situada en la enseñanza; docentes de Trabajo Social han producido conocimiento en torno a los modos y concepciones de la enseñanza en Trabajo Social; nos parece interesante incluir al respecto las consideraciones de Claramunt (2001) sobre la enseñanza en Trabajo Social:

Compartimos la concepción de que el proceso de aprender y el de enseñar, son ante todo, procesos de producción de saber, de producción de conocimiento y no exclusivamente de transferencia de conocimiento.

En cuanto al elemento de la producción en el aprendizaje , nos

referimos a los nuevos aspectos que se recrean en el interjuego de la relación educador-educando y de la información- afectividad. Se abre así en la enseñanza la posibilidad de crear nuevos elementos, transformando lo dado, o estimulando a que lo dado, se transforme en instrumento de búsqueda. Esto implica desarrollar una actitud investigativa y una incorporación a la vida universitaria con un interés académico riguroso y responsable que supere la dicotomía teoría -práctica y contribuya a la generación de conocimientos a ser puestos a disposición de los sujetos con los que trabajamos en nuestro proceso de intervención (p 22).

Los 90 dan cuenta de la consolidación para el Trabajo Social de una nueva institucionalidad. Esta institucionalidad se expresa a través de la transformación en departamento dentro de la Facultad de Ciencias Sociales; en la posibilidad de extender la carrera docente hasta el grado 5, la formación en posgrados para la gran mayoría de sus docentes, la implementación de un nuevo plan de estudios; pero también traía dificultades como las deficiencias presupuestales y el crecimiento de la matrícula estudiantil a niveles de complejidad.

En el proceso de investigación he encontrado una gran cantidad de

documentos, reflexiones, artículos y tesis de trabajadores sociales pensando y reflexionando sobre el Trabajo Social, y esta parece ser una condición instalada en la propia formación;

Profundizar el estudio de nuestra profesión y la necesaria construcción de un proyecto profesional colectivo y consensuado, abierto a los debates y experiencias regionales, son condiciones sine qua non para poder desarrollar la investigación, la producción de conocimiento o saberes, y una práctica profesional autónoma, técnicamente pertinente y éticamente sustentada. Sin ello, aún en una nueva institucionalidad académica, Trabajo Social no podrá desarrollar investigación sustantiva, producir conocimientos ni desplegar estrategias pedagógicas y de acción profesional que no vayan más allá de la simple satisfacción de la verdad de sus objetos y procedimientos (De Martino; Bentura; Melgar, 2008, p.236).

El perfil academicista de los años 90, con una impronta sobre la investigación y la formación de investigadores queda instalado en el Departamento de Trabajo Social, igualmente la dinámica de los tiempos actuales exigen la formulación de un nuevo plan de estudios.

En el 2009 se instala el nuevo plan de estudios que incorpora una serie de lineamientos que guardan correspondencia con los planteos que se van promoviendo e instalando en el marco de la Segunda Reforma.

En este plan se apunta a la articulación con otros espacios de la institución, flexibilizar las estructuras curriculares y favorecer la movilidad de los estudiantes para lo que se incorpora el sistema de créditos.

Se plantea también diversificar los perfiles de egreso, articular con la formación de posgrado, lo que a su vez implica cambios en la estructura académica flexibilizando el módulo profesional e incorporando la idea de Programas Integrales para desarrollar el eje de formación de los profesionales en Trabajo Social.

La elaboración del nuevo Plan (2009) se sostiene en gran medida en los planteos que la CSE ha elaborado para la elaboración de los planes de estudio.

En la nueva institucionalidad del Trabajo Social vemos una presencia destacable de líneas de desarrollo impulsadas por las Comisiones Sectoriales, que han brindado elementos para el desarrollo profesional del cuerpo docente y que en definitiva han propiciado elementos para para la construcción de sus identidades como docentes.

6. ANÁLISIS DESCRIPTIVO: DE LA DESCRIPCIÓN PARA LA COMPRENSIÓN Y LA INTERPRETACIÓN.

6.1 Los momentos de la tradición.

Situarse en el plano del análisis implica en primer término reubicar la perspectiva hermenéutica sobre los textos recogidos.

Por un lado tenemos la documentación que hemos ubicado en el marco de una historización de los enunciados sobre las funciones universitarias y específicamente sobre la formación docente y por otro lado las entrevistas de los docentes entendidos como actores implicados en una trama que da cuenta de la tradición universitaria referida al quehacer docente.

El trabajo de historización que realizamos ha tenido como fin describir aspectos de una tradición a partir de la presentación de una serie de enunciados.

El fin del trabajo de historización es poder utilizar el resultado como “punto de conexión” (Gadamer, 2002) con la construcción de la trama que realiza el docente a través de su relato, a la vez que construye la identidad del personaje o su “identidad narrativa”.

En el primer capítulo planteamos que la comprensión y por ende la interpretación se situarían sobre lo histórico y específicamente sobre lo que se transmite de generación en generación, la tradición; planteamos a

su vez siguiendo a Rodriguez Grandjean (2006) que la tradición no es un objeto que se transmite, es algo dinámico, activo.

Aquí corremos el riesgo de utilizar los documentos como objetos y tratar a su vez como objeto a la tradición.

Nuestro cuidado está en poder reflejar el constante cambio en el que se encuentra la tradición y en todo caso dar cuenta de los movimientos que se dan, ya sea defendiendo o manteniendo lo establecido como cambiando lo existente.

Tomando en cuenta esta idea, sobre la dinámica de la tradición, es que organizaremos el análisis de contenido, se dividirá en dos etapas.

La primer etapa refiere a un análisis descriptivo en donde se realizará una estructuración y categorización descriptiva de los discursos sobre formación docente desde 1985 a la fecha para luego pasar al análisis interpretativo situándonos en los relatos de los actores de ese tiempo enmarcados en la trama de la tradición que presentaremos en forma ordenada y categorizada.

6.1.1 textos.

Tomando en consideración el carácter dinámico de la tradición y a los efectos de poder mantener expresiones de tal dinámica a la hora de la

sistematización de los discursos es que establecemos como primer elemento a considerar para este ejercicio la dimensión temporal. Estableceremos diferentes momentos de la tradición universitaria relacionada a la formación docente desde 1985 en adelante.

Un primer momento al que llamaremos momento de la reconstrucción universitaria (1985-1990); un segundo momento referido a la consolidación del modelo universitario (1990-1998), un tercer momento donde aparece la planificación estratégica del desarrollo universitario (1999- 2005) y por último el momento de la segunda reforma (2006-a la fecha).

Estos cuatro momentos que hemos discriminado, no se diferencian tajantemente entres sí, las fechas propuestas dan cuenta de fronteras permeables, que a los efectos metodológicos permiten situarnos caracterizando ciertos rasgos de singularidad que los hacen diferenciables entre sí, sin perder la continuidad que poseen.

Para la discriminación de tales momentos se consideraron las manifestaciones y acciones que la universidad propone y realiza sobre las funciones universitarias considerando el contexto socio-histórico en el que se encuentra ubicada.

El objetivo es construir el entramado discursivo que nos sirva de “red de significaciones”, en donde ubicar, pensar y analizar los relatos de los

actores, en ese sentido agregamos nuevas líneas de análisis.

Estas líneas refieren a cinco tipos de discursos, los primeros tres tienen que ver con expresiones, propuestas y acciones en el marco de las funciones universitarias; investigación, extensión y enseñanza, el cuarto referido a carrera docente y por último los enunciados que se sitúan en la especificidad de la formación docente.

El primer momento denominado de reconstrucción se caracteriza por la puesta en marcha de un proceso de reordenamiento de la universidad toda.

El estado de situación en que la universidad quedó luego de ser intervenida por la dictadura cívico-militar exigió poner en orden una actualidad caótica, recuperar las tradiciones del pasado y comenzar a planificar el futuro de una institución de cara al país.

El discurso que emerge con mayor intensidad en la época es el referido a la investigación, se materializa en la creación del PEDECIBA y es una línea que irá ganando en intensidad a lo largo de este proceso. Con menor intensidad pero generando un proceso de acumulación constante dentro de la función enseñanza comienza a surgir la temática de la formación pedagógica de los docentes universitarios, realizando acciones concretas de encuentros, formación y difusión que irán instalando la necesidad de reflexionar, formarse e intervenir sobre la enseñanza

universitaria como condición de mejorarla.

Una de las apuestas de la universidad para lograr el impulso que la sacara de la situación en que se encontraba, era por un lado apostar a la investigación científica y por otro el relacionamiento con el medio.

En este marco es que comienzan a desarrollarse acciones como los cursos de verano, convenios, pasantías, asesoramientos y la creación de la Regional Norte. Estas acciones comienzan a acumular sobre una idea de extensión universitaria que tiende a redefinirse y que seguramente exprese un punto de inflexión en el proceso de conceptualización con la creación del Programa Apex -Cerro.

La carrera docente era imagen clara y nítida de una universidad desarticulada, desordenada y caótica; en este tema, la necesidad es ordenar el existente más que impulsar o planificar el fortalecimiento de la misma.

En cuanto a la formación docente, es una discursividad que aún no ha tomado consistencia y aparece de la mano de la enseñanza y en algunos aspectos de la investigación.

El segundo momento se sitúa en un período de nuestro país en que la tensión entre gobierno y universidad se polariza e intensifica profundamente.

El embate neoliberal desde el gobierno interpela a una universidad que

responde activamente; se puede entender como un proceso de realineación sobre concepciones ético- políticas que van recuperando y sedimentando la construcción identitaria de un modelo de universidad definido como latinoamericano.

Se crean las Comisiones Sectoriales y comienza a pensarse una posible articulación entre las funciones universitarias, la articulación del momento se expresa en las díadas enseñanza- extensión; investigación-docencia. En el mismo momento se plantea con insistencia y es considerada, la necesidad de “formación” para el ejercicio de la docencia universitaria. También aparece la “gestión universitaria” como una nueva función a desarrollar en la universidad.

La carrera docente se considera como parte fundamental de la mejora de la calidad y la dedicación del personal docente, y es así que se inicia el trabajo hacia su transformación.

El tercer momento da cuenta de la formulación por parte de la universidad de los Planes Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR); la universidad planifica estratégicamente su desarrollo y esto da cuenta de un posicionamiento diferente a aquel del 85 y al de los 90. Poco mas de 15 años habían pasado del inicio de la reconstrucción para que la universidad pudiera sintetizar un proceso que la pusiera de cara al futuro.

Una de las cuestiones más interesantes son los planteos de articulación de las tres funciones y la inclusión de la formación docente, una formación docente que se enmarca en las concepciones que se definen desde cada función universitaria, formación pedagógica, posgrados e investigación son elementos incluidos en los planteos de formación docente.

Se instala con fuerza el tema de la profesionalización de la carrera docente, incluyendo el tema de la formación de los docentes universitarios.

Por último consideramos el momento de la segunda reforma, donde la idea de articulación de funciones está instalada en el discurso universitario y comienza a aparecer la noción de integralidad.

La formación docente aparece en los enunciados como una condición necesaria para el ejercicio docente y se incluye sin problemas en el avanzado desarrollo de discusión sobre carrera docente.

Si consideramos algunos de los componentes que comenzaron a aparecer en el momento de la reconstrucción por 1985, como las acciones referidas a cada una de las funciones universitarias, a la carrera y formación docente; claramente visualizamos un proceso de profundización, desarrollo y consolidación de propuestas en estos componentes.

Presentaremos un cuadro de manera de graficar sintéticamente esta evolución en la tradición universitaria.

Momentos discursos	reconstrucción	Consolidación del modelo	Planes estratégicos	Segunda Reforma
investigación	Impulso fuerte sobre áreas básicas	CSIC, vinculación con docencia, formación de investigadores, desarrollo de posgrados	Desarrollo de la investigación, formación de investigadores, posgrados vinculación con formación didáctica	Continúa con líneas anteriores. Innovación e investigación, vinculación sector productivo y desarrollo de investigación dirigida a la inclusión social.
enseñanza	Recuperación e inicios de la formación pedagógica	CSE, formación pedagógica.	Concepción de articulación de las tres funciones; formación pedagógica y didáctica ; posgrados, innovación e investigación educativa	Construcción EVA, formación de docentes , innovación en educación , posgrados
extensión	Incipiente recuperación.	CSEAM, vinculación con enseñanza	Concepción de articulación de las tres funciones, la formación e investigación en extensión universitaria, Programas Integrales	profundización de la concepción de extensión, concepción de integralidad de funciones , curricularización de la extensión, formación en extensión

Carrera docente	Desarticulada,	Se dan los primeros pasos de ordenamiento de la carrera docente	Profesionalización de la carrera docente; incluye la formación de los docentes , impulso al RDT	Proceso de consolidación de la carrera docente, formación para el ejercicio de las tres funciones y la gestión universitaria. Elaboración del Documento sobre Desarrollo de la Carrera Docente
Formación docente	Casi inexistente, comienzo de las primeras acciones,	Se instala el tema y comienzan a surgir planteos de formación pedagógica. CSI,CSE planteos de formación	La formación transversaliza las funciones y se incorpora a la carrera docente CSIC,CSE, CSEAM plantean formación	La formación docente se expresa como necesidad en todas las funciones, se promueven acciones y gana lugar en la profesionalización del docente universitario

6.2 Construcción narrativa de la identidad docente.

“Responder a la pregunta ¿quién?, como lo hiciera enérgicamente Hanna Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quien de la acción. Por lo tanto, la propia identidad del quien no es mas que una identidad narrativa” (Ricoeur, 1997, p.424).

Como se planteó en el primer capítulo tomaremos la noción de identidad narrativa de manera de acercarnos y comprender las acciones, vivencias y experiencias que componen el relato que los docentes narran sobre el modo en que se han constituido como tales.

Las vivencias y experiencias que los docentes incluyen en su relato, son subsidiarias de las relaciones sociales que se establecen dentro de una comunidad, por lo que comprenden y expresan los elementos que componen el universo intersubjetivo propio de esa comunidad, universitaria en este caso.

La noción de identidad narrativa, como ya expresamos, nos puede ayudar a aproximarnos a percibir el cambio, la dinámica y la mutación en el devenir de una vida sin perder la cohesión de esa identidad, cohesión que discurre sobre la continuidad de una tradición que metodológicamente hemos diferenciado en momentos.

En este sentido hemos clasificado y organizado los elementos contenidos en el discurso de los docentes para una mejor presentación; *“la codificación es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”* (Bardin, 1986, p.78).

Para la presentación de la codificación realizada consideraremos la idea de “proceso”, entendiéndolo como el conjunto de acciones que se realizan en un contexto y con un fin determinado.

De esta idea de proceso se “desprende” la construcción de la trama que implica un concepto de identidad que, como lo plantea Ricoeur (2006), contiene dos nociones habitualmente contrarias: identidad y diversidad. La trama o proceso construido en la narración se enmarca dentro de la tradición universitaria, y el paso hacia una concepción narrativa de la identidad acontece cuando se narra la acción del personaje, quien se vuelve centro del relato.

Para la sistematización utilizamos las siguientes variables: el año de ingreso a la docencia vinculado a los momentos antes descritos, el grado del cargo que ocupa y por último la dedicación a la universidad, comprendiendo en ésta las Dedicaciones Totales y Dedicaciones parciales con otros empleos.

Una variable que íbamos a utilizar pero que resultó una constante tiene que ver con la formación de posgrados, todos los docentes entrevistados tienen formación de posgrados, solo un par no ha culminado la maestría, si sus cursos, algunos con doctorados realizados, otros cursándolos y la gran mayoría con maestrías culminadas.

En lo referente al año de ingreso tenemos cinco docentes que ingresan en el momento de la reconstrucción universitaria (uno restituido, ingreso original en 1968), cuatro docentes en el momento de la consolidación del modelo universitario, siete docentes en el momento de los planes estratégicos, dos en el de la segunda reforma.

De los 18 docentes entrevistados, en relación a los grados, discriminamos aquellos grados de responsabilidad académica (3,4 y 5) que suman once docentes y siete docentes en formación (Asistentes), cuatro del total de docentes se encuentran inscriptos en el Régimen de Dedicación Total, el resto poseen dedicaciones parciales y otro empleo referido a la profesión.

6.2.1 Motivaciones.

El ingreso a una cultura, a una tradición en este caso la universitaria, implica sumergirse en un mundo que para muchos puede ser ajeno o

distante, por lo que exige acercamiento, encuentros, entendimiento y comprensión de un universo con sus particularidades.

En el caso de elegir la docencia universitaria, exige la inscripción en un campo académico-institucional en donde construir su identidad como docente (Collazo, 2006).

En este sentido una de las primeras cuestiones que indagamos se refieren a *las motivaciones*¹ que sostienen el ingreso a estudiar en la universidad y en este caso la disciplina de Trabajo Social.

Estas motivaciones se circunscriben a cierta inquietud con la temática de lo “social”, inquietud que lleva implícita la idea de acción, de intervención sobre lo social y la formación en Trabajo Social brindaba, para algunos docentes, una formación lo bastante amplia como para dar respuesta a esa inquietud.

“Trabajo Social me ofrecía la posibilidad de incursionar en casi todas ellas por que tiene como una formación muy amplia en cuestiones como del área social, psicología, tenía como mucha diversidad en la formación y arranqué por ahí” (Entrevista. 6); *“yo en el liceo venía de una actividad muy militante en lo social, talleres educativos hacíamos, entonces a partir de ahí, bueno, yo voy a arrancar para esto de servicio social por que me parece que es como un trabajo con la gente”* (Entrevista. 9).

Considerando que las acciones comprendidas en el proceso de

¹ Las cursivas en este capítulo harán referencia a los códigos que se han construido para presentar los contenidos de las entrevistas.

construcción de la identidad docente se deben inscribir en un campo académico-institucional, es interesante conocer el interés inicial sobre un campo específico.

Continuando en el terreno de las motivaciones, consideramos relevante recabar información sobre las *motivaciones para el ejercicio de la docencia*, sustentamos esta definición en el planteo de Souto (1999) sobre la doble vía de profesionalización en el caso de formarse como profesional de una disciplina y de la docencia universitaria.

Dentro de las respuestas recogidas sobre la motivación para el ejercicio de la docencia encontramos que hay una presencia mayoritaria de enunciados que expresan el interés en lo que podemos definir como “formación”, la docencia les permite estudiar, actualizarse, leer y escribir (Entrevistas. 1, 4, 5, 10,11,12,14, 16, 17, 18) y un segundo componente que refiere al vínculo con estudiantes (E. 2, 8, 17) como una motivación para el ejercicio de la docencia.

“En realidad por que lo que me gusta a mí es estudiar, investigar, leer, escribir y es el único lugar donde lo puedo hacer.” (E.4); “ la Universidad me permite una actualización y en realidad mas que nada era por que me vinculaba a la investigación, me permitía acceder a bienes culturales que de otro modo no hubiera podido acceder, por ejemplo poder eventualmente realizar un posgrado, obtener una beca” (E. 5).

Estas motivaciones referidas al interés por actualizarse, leer e investigar pueden identificarse claramente dentro de un interés por formarse, resulta interesante recorrer de que manera los docentes van optando o realizando actividades en pos de alcanzar esos objetivos, el recorrido pautado por estas acciones lo llamaremos *trayectorias de formación*.

6.2.2 Trayectorias de formación.

Cuando nos referimos a las trayectorias de formación de los docentes entrevistados consideramos las acciones que han realizado para ejercer su oficio y mejorar su desempeño profesional docente, y que fueron nominadas por ellos como tales.

Ubicados en las trayectorias de formación pudimos discriminar diferentes componentes que se presentan a medida que se va iniciando ese camino de formación.

Indagamos sobre la percepción que tenían los docentes entrevistados sobre la existencia de prácticas de formación en los primeros espacios académicos donde comenzaron a ejercer la docencia.

En estos primeros espacios los docentes plantearon prácticas que las ubicamos en los siguientes códigos: *formarse en equipo y aprendiendo de*

otros.

Cuando se plantea la formación en equipo los docentes se refieren a las prácticas que se organizan, planifican y desarrollan en el espacio docente que integran. La gran mayoría de los entrevistados destacan que los equipos docentes y sus actividades han incidido en su formación como docentes.

Las apreciaciones que se realizan tienen que ver con la posibilidad de: *“formarse haciendo, formarse en trabajo de equipo, como trabajamos en equipo docente y ver distintas modalidades y observar a cada docente”* (E.14), *“es en el espacio donde yo de lo poco que voy aprendiendo es donde mas aprendí, de decir, de pensar dinámicas...”* (E.11)

El equipo docente funciona, en este caso, como el espacio material de recepción dispuesto en la institución para la persona que ingresa a la docencia universitaria y seguramente marque la estadía y las primeras percepciones sobre el quehacer docente: *“un equipo docente con mucha apertura a recibir a estos docentes inscriptos, colocarnos en un plano de igualdad en el trabajo, pero a la vez de cuidado y protección”* (E.12); *“Yo sentía que si, había reuniones de equipo, para uno que era nuevo era como muy estimulante, creo que mirado desde la distancia era muy rudimentaria esa forma de formación, que uno continuó en la docencia”* (E.10).

Es en esos espacios donde comienzan a adquirirse las primeras

herramientas que componen el quehacer docente como por ejemplo: *“pensar propuestas de parciales, propuestas de exámenes, criterios de corrección”* (E.11), *“planificar una clase teórica y ser evaluado por el encargado”* (E.12).

La incorporación de acciones, procedimientos y herramientas dentro del equipo docente se dirigen muchas veces a la realización de un trabajo sobre los contenidos a enseñar, al decir de Chevalard (1997) *“un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza.”*(p.45).

El trabajo de transformación del objeto de saber en objeto a enseñar lo denomina “transposición didáctica”. Seguramente sea dentro de las prácticas del equipo donde se inicia el proceso de trabajo de transposición: *“Se trabajan los materiales a leer y a discutir entre nosotros los docentes y con los estudiantes, se trabajaba la planificación, se trabajaba el sentido, el por que y el para que del trabajo social de grupo”*(E.18).

Por otro lado enmarcamos una serie de acciones en la denominación *aprendiendo de otros*, con esto nos referimos a una disposición mas contemplativa del docente que se inicia en funciones en el sentido de no participar activamente en acciones de un colectivo.

Aprendiendo de otros refiere al aprendizaje de modos de ejercer la

docencia, posicionarse frente a una clase, etc., a través de la observación de otros docentes. En estos casos el foco se posiciona sobre lo que se percibe o comprende del accionar del otro docente: *“me formé en aula y además mirándolos”* (E.1), *“siempre me incliné a hablar con los profesores mas viejos para que me transmitieran”* (E.1), *“es una docente veterana pero muy metódica, yo aprendí mucho de ella”* (E.2), *“supervisiones de estudiantes avanzados compartidas con otros docentes, eso para mi fue una escuela docente”* (E.12).

El aprendizaje a partir de otros no se circunscribe a incorporar elementos instrumentales o disciplinares, sino que según manifestaron los docentes entrevistados se aprehenden componentes de la vida universitaria, agregamos nosotros: de su tradición; *“se discutía fermentalmente toda la reorganización de la Universidad, la organización de la Universidad, que en realidad era toda una actividad de formación”* (E.9).

Por otro lado, la enseñanza de estos componentes no se realiza a través de canales instituidos, es parte de los encuentros formales e informales de los docentes y de las formas de ser y estar en la universidad, *“esos espacios que yo tenía eran espacios de formación docente, el aprender de otros docentes”* (E. 12); *“era gente mas grande que yo, con mucha trayectoria, reconocidos, entonces yo estaba deslumbrada, me encantaba, sentía que estaba aprendiendo todos los días”* (E.14).

Las menciones que realizaron los docentes sobre lo que nosotros denominamos sus trayectorias de formación dan cuenta de un modelo de formación que si bien no está instituido parece arraigarse lejos en la historia de la institución, ya Marenales (1999) planteaba que el docente universitario se formaba tradicionalmente al lado de un profesor de prestigio de quien aprendía las “artes” de la docencia.

Evidentemente solo la cercanía y la observación no explican como se forman los docentes y tampoco evidencian un procedimiento de formación docente, ¿qué elementos se toman de los docentes de prestigio?, ¿cuáles son las marcas que dejan esos profesores?, las respuestas que nos brindaron los docentes sobre las *marcas de los profesores* las subdividimos en los siguientes aspectos: *marcas o huellas referidas a: ideales; al ejercicio docente y actitudinales.*

6.2.3 Huellas docentes.

Hemos denominado marcas o huellas a la señales que han quedado registradas o han sido tomadas por quienes han visto en otros docentes características destacables y que resultan relevantes como para ser

incorporadas a un perfil docente en construcción.

Las huellas que nominamos como *ideales* refieren a ideas o imágenes que siendo expresadas por docentes universitarios, destacados por los entrevistados, son comprendidas por los docentes entrevistados como expresión de un vínculo particular con la institución dentro de la tradición universitaria, *“lo que marcaba fuertemente a ese grupo de gente, era el compromiso y bueno yo aprendí desde ese lugar, me cuesta mucho a veces entender algunas cosas, la formación académica me permitió poder identificarlas (E.6); “uno aprendió como de alguna manera esa concepción de Universidad con Carlevaro, pero si te digo de Pablo Netto yo aprendí el pensamiento crítico, era la criticidad con respecto a la Universidad existente” (E. 9).*

Los comportamientos de los docentes eran los vehículos de expresión de lo que denominamos ideales; *“estar al lado de un docente formado que además eran agentes políticos, que además tenían la institucionalidad, conocían y te decían mira léete el reglamento de personal docente” (E.1); “con la institución Universidad yo creo que sí, eran universitarios y te transmitían, me transmitían a mí, no se si pueda hacerla extensiva a mis compañeros,..., era mas que su discurso, era su presentación y eran tipos que eran bichos universitarios y te generaban el deseo de ser un bicho universitario” (E.10).*

Los docentes que mayormente destacan estas marcas ideales son aquellos que comenzaron a formarse en los primeros dos momentos, en el de reconstrucción y consolidación del modelo.

Estos docentes se descentran de lo estrictamente procedimental de la docencia para destacar un modo de “ser ahí en la institución”; *“por ejemplo hubo algunos docentes que transmitían de una manera no solamente el conocimiento, la profundidad con la que lograban desarrollar determinados conceptos sino la responsabilidad que a uno le imprimían en eso, que había algunos docentes, algunos en particular, puedo nombrarte a uno en particular que era José Luis Rebellato”* (E. 12); *“la dedicación a la Universidad estaba, todo el día dedicado a la Universidad y te transmitía esa seriedad, ese cuidado en todo, en el trabajo con los estudiantes, en el diálogo, era muy así, formador* (E.14).

En ese “estar ahí” se prefigura un modo del “ejercicio docente” que es captado por los docentes en formación; y del cual se destacan elementos similares a aquellos que los habían motivado al ejercicio docente, estudiar, investigar, etc.; *“esa gente era como muy estudiosa que por ahí no tenían título, Estable nunca se recibió, Cassina tampoco, ese grupo tenía como esa característica, pero sin embargo eran tipos súper estudiosos que sabían mucho y que escuchaban mucho a todo el mundo”* (E. 6); *“Te impactan por la forma en que te hacen pensar, en ese sentido, impacta la cultura general que son capaces de desplegar, digamos, que*

es lo que a mí me impacta de un docente, no?” (E. 9).

Las señales brindadas por los docentes en el marco de lo que denominamos “ejercicio docente” fue mencionada por muchos entrevistados comprendiendo tanto cuestiones negativas como positivas, si bien esos elementos negativos no se profundizan, son sintetizados en la idea que “también algunos mostraban como no hacer las cosas ”.

Las cuestiones positivas se rodean de sensaciones y expresiones de admiración; justamente se admiran cuestiones que pueden ser vinculadas con las que en un momento motivaron el ingreso a la docencia, *“la sensación que eran tipos y tipas con una formación importante y con una capacidad de presentación, digamos, de transmisión de conocimientos que a unos le generaban admiración” (E.10); “ A. fue una cosa importante no por que a mí me deslumbrara así como particularmente, así como su brillantez como te pasa con otros, pero sí su condición docente, la preocupación” (E. 11).*

“En el dominio de los contenidos que se transmitían, en estar súper actualizado con la información que se manejaba, el traer lo último, salía un libro que en aquel momento no había tanto internet, no era lo común, era la última publicación que había salido, manejarla y hacer una lectura crítica” (E.14).

Finalmente hemos definido marcas o huellas *actitudinales* como aquellas características referidas mas al comportamiento de los profesores o las “pasiones” expresadas en el ámbito académico; “*la vehemencia*” (E. 1); “*tenían como una fuerza impresionante*” (E. 6), “*una generación imponente de gente que tenía mucha polenta y formación*” (E. 6); “*la capacidad que tienen para hacerte razonar o que están transmitiendo y también como un poco el involucramiento pasional acerca de lo que están diciendo*” (E. 9); “*Si había tal vez algún grado de lo que nosotros podíamos llamarle carisma, que yo creo que eso es parte importante en la constitución de un profesor, capacidad de transmisión, y es carisma pero no sabría llamarlo de otra manera*” (E. 10).

Hasta el momento hemos destacado aquellas motivaciones que impulsaron esa doble vía de profesionalización, el ingreso a un campo disciplinario y la inclusión a los modos de transmisión de esa disciplina, comenzando a desarrollar de esta manera lo que nominamos como *trayectorias de formación*.

En estas trayectorias visualizamos la incidencia de los equipos docentes en la incorporación a la vida institucional y la presencia destacada de algunos docentes promoviendo formas de ejercer la docencia universitaria a través de ideales, de actitudes y de posicionamientos frente al ejercicio docente.

El marco de de tales trayectorias y procesos de formación refiere a los espacios institucionales que brindan las condiciones para que tales prácticas se desarrollen.

6.2.4 La institución en la formación de sus docentes.

Las trayectorias de formación se inscriben en la vida institucional y en ese sentido incorporamos las *propuestas de la institución* para formar a sus docentes.

En este ítem hay cierta uniformidad en concebir como un aspecto sumamente beneficioso la formación en posgrados a la que pudieron acceder los docentes y que identifican con las acciones impulsadas por la institución para la formación de los docentes.

“Creo que era un proceso de cambio bien interesante, que arrancó en mediados y fines de los noventa, en Trabajo Social con la apertura de la maestría, el convenio con la UFRJ” (E.2).

La implementación de los posgrados la ubicamos dentro de las propuestas de formación docente vinculadas a la función de investigación. Las propuestas de la institución, en este caso del Departamento de

Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales; son acordes a los proyectos impulsados centralmente para el desarrollo de la investigación en el momento de “consolidación del modelo universitario”.

También se presentan propuestas de formación a nivel de la enseñanza; *“como un cierto estímulo a apostar a la formación docente, a la calidad y en aquel entonces la directora de Trabajo Social empezó a generar instancias mas formativas, yo recuerdo, se hicieron cursos, vino una antropóloga que daba cursos sobre investigación cualitativa, dieron un par de cursos, todos cursos para docentes, donde participábamos los docentes, Antonio Perez y Teresa Porcecansky, eso fue en el 93-94”* (E. 10); *“creo que la Unidad de Enseñanza tiene una preocupación genuina en torno a eso y bueno, se han generado algunos espacios de formación específica, mejoramiento de los desempeños docentes, con alguna herramientas teóricas, metodológicas, y prácticas e instrumentos concretos del abordaje”* (E. 12); *“la UAE de acá siempre tiene cursos permanentemente, ahora en noviembre fui a uno por la Ordenanza de Grado”* (13); *“recién acá en la facultad en la FCS a partir de la UAE ahí se empezaron a generar y participe en algunos al principio”* (12).

Las propuestas brindadas por la institución aportan la posibilidad de direccionar e intensificar las trayectorias de formación de los docentes, esas elecciones en la formación docente, tomando en consideración las

funciones de enseñanza, investigación y extensión; son elecciones personales por lo que las consideraremos como aspectos de las *elecciones en la formación como docente*.

6.2.5 Recorridos personales.

Abordamos los recorridos personales a través de interrogar sobre las funciones que consideran se han formado con mayor intensidad; esto nos aproxima a conocer las *elecciones en la formación como docente* que fueron realizando en su carrera docente.

Los docentes entrevistados grados dos y tres, en su gran mayoría, ubican la formación en enseñanza en los momentos de consolidación del modelo y de los planes estratégicos.

Las menciones de los docentes ubican la formación de la enseñanza directamente vinculadas a las propuestas brindadas por los espacios institucionales como las UAE, y la CSE; *“yo con esa preocupación que tuve de decir bueno como desempeñarme mejor en la docencia, fui y realmente los valore mucho, a estos cursos de formación didáctica”* (E. 5); *“empecé a tomar cursos sobre masificación, supernumerosidad, todo eso,*

eran cursos de la sectorial, hice varios cursos con Camillioni, ” (E. 13).

La formación en enseñanza aparece en varias entrevistas unida a la formación en gestión universitaria, en realidad mas que a la formación a la función ejercida en gestión; *“sin dudas en la enseñanza, enseñanza y gestión universitaria, por que he estado vinculada a la coordinación de la licenciatura, conozco la gestión universitaria en sus distintos espacios” (E.12); “en docencia, y en realidad en gestión no es que me forme, tengo mucha gestión en mi currículum, no es que me forme yo empecé en eso mas como una cuestión de militancia universitaria” (E.13).*

La función de gestión se ve en la generalidad de los grados de responsabilidad del escalafón docente, con una intensidad que aumenta a la vez que aumentan los grados desde el tres en adelante, esto no quita que algunos pocos grados dos definan entre sus funciones la gestión universitaria.

También se vincula a la formación en extensión universitaria; *“Y mi fuerte es la enseñanza vinculada a la extensión” (E. 9)*, la formación en *extensión*, cuando aparece como respuesta a la pregunta que busca conocer en que función consideran los docentes que se han formado con mayor intensidad, se expresa como una formación adquirida a través del ejercicio mas que a través de cursos como sucede en el marco de la

función enseñanza.

Dentro de esas respuestas tomamos estos ejemplos: *“en extensión desde el 2005 empezamos a hacer todo el proyecto de extensión en escuelas especiales y después lo ampliamos al proyecto con la comunidad sorda, hay dos proyectos distintos de extensión y después nos empezamos a incluir en el EFI”* (E. 2); *“ Trabajo Social se caracteriza por eso, por extensión, pero igual es muy puntual, extensión mas fuerte aprendí cuando tuve oportunidad de ir a Agronomía que hacen extensionismo”* (E. 5); *“ en extensión, yo creo que la formación en extensión viene mas que nada por la profesión que elegís, por que en realidad nunca tuve formación para la extensión, siempre fui e hice las cosas y bueno nos salieron bien”* (E. 13).

En último termino la formación en investigación como ya destacamos anteriormente estuvo determinada para la gran mayoría de los docentes por la posibilidad de cursar sus maestrías y doctorados; *“en investigación en la medida que uno va haciendo maestría y doctorado se va formando”* (E. 2); *“mi formación docente, pienso yo refiere a lo que estudié en la maestría y en el doctorado”* (E. 3); *“me formé en investigación, hice a maestría y el doctorado con esa intención de formación mas en investigación”* (E. 6).

Habiendo relevado las elecciones de los docentes en sus procesos de formación abordamos las *funciones que realizaban* tratando de buscar líneas de continuidad entre formación- función ejercida.

Encontramos que los grados tres, cuatro y cinco que se han dedicado a la investigación con mayor intensidad, lo hacen también en gestión y enseñanza, mientras que los grados dos lo hacen en enseñanza y extensión, a pesar de poseer formación de posgrados, los grados dos ven determinadas sus funciones por la estructura del plan de estudios (92 y 2009).

“Los compañeros que somos grado dos, 20 horas tenemos, somos responsables de los talleres, los talleres son semanales de dos horas y después de supervisión de la práctica y después tenemos dos compañeras que son grados 2 mas recientes con 5 horas” (E. 5); “tengo que supervisar las prácticas de estudiantes del último año que se llama MIP 3, las tareas de los MIP es una tarea de extensión por que se da en alguno lugares, es decir ellos trabajan efectivamente como profesionales en alguna institución” (E.6).

Las actividades de formación y las funciones realizadas por los docentes nos llevaron a indagar sobre la presencia de tendencias o perfiles docentes dentro de Trabajo Social.

6.2.6 Perfiles docentes.

Al indagar sobre tendencias o perfiles presentes en el cuerpo docente del Departamento de Trabajo Social, nos encontramos con caracterizaciones que dan cuenta justamente de la conjunción entre formación y funciones, enmarcadas en el ámbito institucional que es desde donde se proponen el desarrollo de ambas líneas.

“Sí, hay un perfil que es el que ha hecho una opción por el departamento, una opción por la docencia por la labor del departamento docente, docencia y gestión y después otro perfil docente y la inserción profesional” (E. 5); “me parece como que había dos perfiles marcados sobre todo cuando el tránsito de lo que era la escuela a la facultad que acá se dio tipo en el noventa y algo, ahí me parece que sí que había como dos grupos muy claros, aquellos que sostenían con mas claridad la necesidad de una formación mas ligada a la intervención, mas mirando hacia los años 60 digamos y un grupo que empezó como a intentar a posicionarse mejor en la facultad y entonces arrancó como en la carrera mas de formación académica y ahí se armó como un lío importante. (E. 6)

“Hay claramente compañeros docentes que perfilan mas claramente hacia la investigación mas pura, tal vez no la han podido desarrollar totalmente,...,también hay perfiles extensionistas, no solamente

vinculadas a las prácticas pre profesionales, sino proyectos de extensión propiamente dichos”(E.12).

Las respuestas brindadas sobre la presencia de perfiles docentes, nos ha permitido visualizar otro tipo de atravesamientos que parecen incidir en los procesos de formación como docentes universitarios, de los mencionados tenemos: *la incidencia de la profesión, los planes de estudio y la carrera docente.*

6.2.7 La profesión en la docencia.

La *incidencia de la profesión* parece jugar un papel preponderante en el desarrollo de la docencia; *“yo creo que tiene que incidir, por lo pronto tenemos todo un módulo en la formación que es formación en la intervención, el egresado tiene que poder operar en las instituciones” (E. 6); “la profesión incide mucho en la actividad docente, claro, cuando empecé a trabajar en el Clínicas y las funciones se referían a funciones docentes-asistenciales” (E.7).*

La intensidad de esta incidencia es expresada claramente por algunos docentes cuando dicen que la profesión disciplinaria incide como: *“referencia sistemática, como ámbito de práctica específica, como*

escenario de extensión, como objeto de investigación, yo creo que en ese sentido es bastante totalizante” (E. 8), pero a la vez traslada cuestiones negativas; “tenemos una práctica docente no muy pensada, tenemos un fuerte de docencia de grado fundamentalmente, pero no tenemos una docencia pensada, en ese sentido parece que replicamos algo de los que nos pasa en el campo profesional” (E.8).

A partir de estos comentarios se instala una nueva dimensión de la que tratamos de dar cuenta y se refiere a *la concepción que se tiene sobre el Trabajo Social*; y esta es entendida para la mayoría de los docentes como una profesión del “hacer”, del intervenir; *“una profesión pensada mas para el hacer y pensada a partir de dispositivos de ayuda, en general de las mujeres, ayudamos a cuidar, los niños, a a las tareas domésticas, a la ayuda o a la justicia social y ala política social” (E. 1).*

Otros docentes la definen como una profesión de gestión (E.5), con áreas clásicas de inserción como la salud, la infancia, la familia (E. 8) y que posee una lógica propia diferente a la de la academia; *“la lógica de la intervención y la lógica académica son bastantes distintas, en la lógica de intervención hay una subsidiariedad respecto de los político y a veces una subsidiariedad respecto de otras disciplinas ... a veces uno en campo ve poca capacidad para generar objetos de investigación, objetos de reflexión teórica a partir de la propia práctica” (E. 15).*

Se plantea una relación distante entre lo disciplinar y lo académico en cuanto a lógicas operativas, pero también en relación a la autonomía disponible en cada espacio y a las condiciones para el pensamiento que cada espacio propone.

6.2.8 Planes de estudio.

Los planes de estudio de formación de grado en Trabajo Social se mencionaron como incidiendo en el perfil docente y vinculados a la relación que se da entre profesión disciplinar y profesión docente.

Desde el 85 en adelante se implementaron tres planes en Trabajo Social, el primero de ellos el plan 67 reformulación 87, se enmarca en el momento de reconstrucción de la universidad. De cierta manera sigue la tónica de la universidad, es decir, comenzar la reconstrucción articulando elementos de la tradición trunca en el 73 con lo existente luego de la intervención y con lo necesario a incorporar dando respuestas al nuevo tiempo en que se encontraba la universidad.

“Yo el que hice fue el del 67 reformulación 87, vendría a ser el plan de los talleres, que se conoce como el Plan de los talleres de Servicio Social, hacías la carrera y tenías básicamente la centralidad del plan era un taller que tenía teórico, seminario y práctica” (E. 9).

Ese plan poseía la debilidad de la inexistencia de investigación (E.12), y una tendencia hacia una formación mas asistencialista (E.13), conceptualmente presentaba líneas cercanas a la educación popular y a ciertas corrientes marxistas (E.14), éstas líneas reeditan una discusión conceptual de fines de los 60 identificada con el movimiento de “reconceptualización” en Trabajo Social.

Los años 90, momento que denominamos de “consolidación del modelo universitario”, se caracterizan en la universidad por la creación de varias unidades académicas, que van desde comisiones sectoriales a nuevas facultades, en este momento se crea la facultad de Ciencias Sociales, en julio de 1990.

Un nuevo espacio académico que se comparte con Ciencias Políticas y Sociología, y que refleja un momento de síntesis de un proceso de reconstrucción y consolidación universitaria.

El Servicio Social de la “Escuelita” da paso al Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, y un nuevo Plan de estudios formará a los profesionales del Trabajo Social.

El plan 92 *“tuvo un claro perfil de mayor formación teórica, en teorías sociales y mayor formación en investigación en asignaturas comunes con otras de sociología y ciencias políticas”* (E. 12); se incluyó la planificación, el diseño de proyectos (E.13), contaban con una fuerte presencia de

formación en metodologías de investigación (E. 11, E. 14, E.15).

Algunos docentes planteaban que era un plan con una impronta tecnocrática y que formaría tecnócratas (E.14, E. 15); *“quienes estaban en la dirección eran muy tecnócratas y creían que un experto en investigación, en técnicas de planificación, en técnicas de gestión con conocimientos de sociología avanzados iba a ser un excelente técnico que iba a saber responder a las demandas, eso es la expresión de la tecnocracia, para los que no estamos en eso nos dejaron sin un bastón...”*(E.15).

La concreción del plan 92, según se expresa en las entrevistas y se deja interpretar así, da cuenta del resultado de un enfrentamiento académico, donde se contraponían perspectivas de la universidad, de sus fines y del lugar del Trabajo Social en ese contexto.

Algunas expresiones que hasta hacía unos años se encontraban en el mundo de la formación del trabajo social se fueron debilitando; corrientes cercanas a la educación popular y al movimiento de reconceptualización. Es posible que el plan 92 también de cuenta de un momento de síntesis de un proceso, expresado a través del recambio generacional de los hombres y sus perspectivas y de la institución y sus modelos profesionales.

Finalmente un nuevo plan surge en el momento de la Segunda Reforma y esta nueva configuración tomará propuestas de la CSE.

Las pautas sobre elaboración de planes de estudios, que piensa, elabora y promueve la CSE, responden a los cometidos para los cuales fue creada y da cuenta del camino de profesionalización de la enseñanza universitaria.

“El plan 2009 responde a la tendencia universitaria de la flexibilidad, incorporamos el crédito, muchas optativas, algunos ejes o módulo obligatorios” (E. 12); *“las asignaturas que no son las básicas que ahora en el plan nuevo de TS son los proyectos integrales, son obligatorias para TS y optativas para el resto de la Universidad, sea de las licenciaturas de acá y de otras, entonces te cambia totalmente tu forma de dar clase”* (E. 13).

Pero no solo se visualiza el trabajo de la CSE, también se ubica el nuevo plan como parte de la discursividad que expresa un modo de llevar adelante las funciones universitarias, se incorpora la idea de “integralidad” como central en la puesta en marcha del plan 2009.

“La propuesta de los programas integrales es eso, todos tenemos que tener extensión, pero también aparece la impronta de investigación” (E.17).

Los planes de estudios o currículum expresan al decir de Alicia de Alba (1995.a) la síntesis de conocimientos, valores, costumbres, creencias,

etc., que conforman una política educativa impulsada por diversos grupos con intereses diversos. Esta síntesis es el producto de negociaciones, imposiciones y decisiones que se dan en la vida institucional y que le brindan al currículum un carácter histórico, dinámico acompañado al devenir de la tradición.

6.2.9 Carrera docente.

Por último y dentro de las menciones a los perfiles docentes surgió el tema de la *carrera docente*.

Se aborda destacando ciertas observaciones que dan cuenta de un desarrollo aún no muy avanzado del tema, recordemos que en la evolución a través de los momentos de la tradición universitaria, la carrera docente, aparece como uno de los puntos que aún no ha podido lograr la síntesis que lo consolide como parte de una universidad reconstruida, o de un modelo consolidado, la carrera docente ha sido en ese aspecto una materia que se mantiene como pendiente.

Esta falta de concreción de la temática se expresa singularmente en Trabajo Social a partir de ciertas insuficiencias o lentitudes en el desarrollo de la carrera docente; “*habemos 7 doctores no más y la*

mayoría grados 2, entonces me da como impotencia, que estamos haciendo que estamos taponando a lo que están creciendo académicamente y nadie dice nada” (E.2); “sigo con el grado 2, soy efectiva pero sigo en el grado 2, hay un problema entre la escala de los grados y la formación de los docentes, recién ahora tuvimos oportunidad de presentarnos a un llamado grado 3, varias de las que ya tenemos doctorado” (E.3).

Se expresa cierta discordancia entre el desarrollo académico logrado por los docentes y su formación en posgrados con los niveles que les correspondería ocupar dentro de la carrera docente, si se tuviera en consideración la formación de posgrado; *“una estructura en ese sentido que en los últimos tiempos apostó a un movimiento hacia la formación pero que no posibilitó ningún tipo de movimiento de la estructura docente, entonces tenemos una cosa ahí loquisima, con gente totalmente sobrecalificada para lo que hace, pero esa es la realidad de nuestro departamento y recién en este último año empezamos a hacer algunos movimientos a ver si podíamos salir” (E. 8).*

Una de las cuestiones mencionadas en el terreno de la carrera docente refiere a una tendencia de promover las dedicaciones totales dentro del Departamento de Trabajo Social (E.8), política que se ajusta a los

cometidos de la universidad.

En Trabajo Social y seguramente en otros servicios, nos encontramos con la situación de las dedicaciones parciales a la universidad y el multiempleo; *“nosotros no vivimos de la Universidad, y en la medida en que uno no vive de la Universidad, tiene como una independencia y una autonomía mayor, por que cuando uno depende de su proveedor fundamental si no se adscribe a las reglas, bueno, pierde su fuente de trabajo principal, nosotros, ninguno de nosotros es nuestra fuente de trabajo principal, ninguno del equipo, la mayoría esta acá por que le gusta hacer lo que hace, es esto de poder enseñar, de poder hacer extensión”* (E.9).

Son varios los docentes con empleos fuera de la universidad, esto genera consecuencias en la estructura del Departamento de Trabajo Social y en la concreción de una política de desarrollo de la carrera docente.

Cualquier impulso de profesionalización docente aumentando cargas horarias y exigiendo mayor presencia en la institución impactaría directamente sobre la relación profesión disciplinar- profesión docente.

“En nuestra profesión impresionante, por que además yo creo, tensiona mucho la actividad docente, se hace muy difícil trabajar, contar con la gente en los horarios que se necesita, por que hay mucha demanda, y nuestros profesores trabajan afuera, tienen cargos de responsabilidad

afuera y cargos con mucha dedicación horaria y eso dificulta muchísimo”
(E.14).

La relación entre profesión disciplinar y académica se complejiza a la vez que se complejiza la profesionalización del docente universitario.

Otro elemento presente que relevamos en este proceso de complejización de la docencia universitaria refiere a la incidencia de agentes externos a la universidad. Estos agentes externos permean con sus lógicas el quehacer docente, nos referimos específicamente la Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

La gran mayoría de los docentes reconocen la presencia de nuevas lógicas a partir de la presencia de la ANII, lo nominamos *cambios de paradigma*, y las valoraciones van desde la aceptación al rechazo de esta nuevas lógicas.

“Si, a un nuevo modelo, y hay gente como que tiene ganas de vincularse a esa lógica y hay otra gente que piensa como que no vale la pena o que solamente se basa en la acreditación” (E. 4); *“Si claramente, a mi me parece saludable , a mi me cuestiona, yo me siento en falta a mi proyecto profesional”* (E. 5); *“Si que inciden, por que de alguna manera marcan las reglas de juego, marcan la cancha digamos, cuales son las cosas que debemos privilegiar para poder acceder a determinados tipos de trayectoria docente”* (E. 6); *“la ANII introduce un formateo de la actuación*

que no siempre se condice con las formas de practica que nosotros hemos desarrollado,..., yo debo confesar que a mi no me resulta del todo feliz algunas cosas” (E. 8).

6.2.10 Concepciones de la formación docente.

Hemos transitado a través del relato de los docentes entrevistados tratando de visualizar los elementos que componen las trayectorias de formación.

Estas trayectorias se inician, para nosotros, con motivaciones que los vinculan en principio con la disciplina y luego con la docencia, y que van delineando perfiles, atravesados por líneas institucionales internas a la universidad y externas a la misma.

En ese recorrido los docentes elaboran nociones sobre la formación docente y las acciones que implica esta formación;

“Yo creo que la formación docente es todo aquello que en realidad te permite, te acumula en el desarrollo de una práctica por que hoy decía que es ser docente?, y es desarrollar una práctica específica, concreta, que tiene que ver en el área de la educación, que tiene que ver con la transmisión de conocimientos, de valores, con la búsqueda de la creación

de un pensamiento crítico, con la búsqueda de que el otro pueda ser cada vez mas autónomo en la medida que es capaz de pensar por sí mismo, que es capaz de situarse en el mundo, de absorber el espíritu de su época, un poco de eso me parece, entonces, que es lo que te forma como docente?” (E.9).

Tal vez la respuesta a esta pregunta se encuentre en las acciones relatadas por los docentes, que dan cuenta de la forma en que ejercen la docencia universitaria; *“si los resultados de tu investigación los trasladas a tu aula y además por una cuestión muy simple para investigar tenés que leer y estudiar y eso te alimenta para tus clases” (E. 1); “es un trabajo que me excusa de buena manera, mantener un nivel de lectura importante, ordenar ideas, tener capacidad de exposición, entonces en ese sentido esa expectativa si es importante, los estudiantes son muy desafiantes, entonces eso es motivador del trabajo” (E.5).*

Las instancias de formación que han relatado los docentes y en las que han situado la formación refieren a instancias personales y colectivas, en espacios instituidos y en no instituidos, instancias donde los docentes participan activamente o están mas receptivos, dando cuenta de exigencias institucionales pero también personales; *“si uno mira para atrás y dice yo en realidad donde aprendí a ser docente?, en ningún lado*

o en todos al mismo tiempo” (E. 9).

Las trayectorias de formación a veces se configuran como viajes planificados otras veces son derivas sin un destino claro, ambas posibilidades acumulan sobre el mismo ejercicio docente.

Las vivencias y experiencias de formación se pliegan sobre la figura docente, para ser desplegadas en la formación de otros, es ahí que aparece un mecanismo que mantiene viva la tradición universitaria, que quienes se han formado formarán a otros.

6.2.11 formar a otros.

Le planteamos a los docentes grados tres, cuatro y cinco si al acceder a cargos de responsabilidad habían desarrollado prácticas de formación que implicaran a otros docentes; las prácticas mencionadas se circunscriben a actividades desplegadas en los equipos docentes; *“tenemos un equipo, hablo en plural por que esto ha sido acompañado por 2 o 3 compañeras que tenemos como esta cuestión de ir formando, siempre estamos requiriendo grados 1, con apertura en ese sentido y acompañamos los procesos, acompañamos literalmente, de acompañar las primeras veces que preparan sus clases, los teórico prácticos son muy*

masivos” (E. 12); “entonces yo creo que había un proceso de formación que vos lo ibas procesando sin darte cuenta pero eso yo o vi a los años, a pesar de que yo disfrutaba de ese espacio muchísimo, no era consciente me parece en ese momento me fui dando cuenta incluso cuando yo empecé a tener docentes a mi cargo, ahí me di cuenta de todo lo que yo había aprendido junto a aquellos docentes en los que yo me mire” (E. 14).

La práctica de formar a otros docentes seguramente resignifique todo un proceso de formación para quien ejerza esta actividad. El equipo vuelve a convertirse en el lugar de recepción del docente que ingresa y es donde el docente encargado cumplirá el rol de “anfitrión”, junto con el resto de los docentes. Ocupar ese lugar implica en la generalidad de los casos el haberse formado o estar formándose como docentes universitarios, seguramente en ese equipo convivan diversas trayectorias de formación. De esas trayectorias de formación es de donde surgen los recuerdos a partir de los cuales la memoria actualiza partes de una tradición; a través de las vivencias y experiencias narradas por los actores se reaviva esa tradición y se construye la identidad narrativa del docente universitario.

7. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: APROXIMACIONES A LA COMPRENSIÓN.

Consideramos el análisis interpretativo como un paso más dentro de la perspectiva hermenéutica.

Interpretar implica “ingresar a un territorio donde se pueden ir detectando relaciones, lógicas, tensiones, donde se pueden extraer conclusiones”, planteamos en los primeros dos capítulos.

La intención de aproximarnos a los procesos de construcción de la identidad docente refiere a poder comprender mejor el modo en que estos procesos se desarrollan y aportar a formular nuevas hipótesis sobre la temática.

En ese sentido, en este capítulo daremos un paso que nos aproxime a la comprensión de estos procesos a partir de los elementos recabados en las entrevistas y en los textos.

Como inicio nos ubicaremos nuevamente en el rol de intérpretes de una tradición, contextualizando brevemente nuestra implicación en este trabajo.

El paso siguiente en este camino de comprensión lo haremos articulando diferentes elementos tanto de las entrevistas como de los textos de modo de generar aproximaciones sobre los procesos de construcción de las identidades docente.

A partir del relato de los docentes entrevistados nos situaremos sobre las trayectorias de formación para recorrer los trayectos propuestos por la institución de modo de visualizar los modos en que se expresan diversas líneas de lo que continuamente hemos denominado como complejidad de las prácticas docentes.

Abordaremos con mayor profundidad la relación profesionalización disciplinar, profesionalización docente, ya destacada en el análisis descriptivo y buscaremos rasgos que nos permitan ubicar la formación de tradiciones en formación docente en la universidad.

Finalmente ingresaremos en el terreno de los procesos y las identidades de modo de acercarnos a comprender con mayor precisión la construcción de las identidades docentes.

7.1 El círculo de la aproximación hermenéutica.

Como plantea Gadamer (2002) y expresamos en el primer capítulo, el conocimiento sobre lo histórico permite recuperar lo perdido u olvidado y reconstruir de esta forma, la tradición.

En este caso se ha tratado de reconstruir parte de la tradición que refiere a la Universidad de la República y que focalizamos sobre algunos aspectos particulares del discurso universitario, aquel que da cuenta de la formación de los docentes universitarios.

Sin embargo no queremos plantear con esto que hemos rescatado del olvido este aspecto de la tradición universitaria, sino que se trató de relevar dentro de una tradición mucho mas vasta, rica y compleja, algunos elementos que a través de los discursos nos permitan pensar sobre los procesos de construcción de la identidad docente.

La recuperación y sistematización de los componentes de la tradición se realizaron a través de una aproximación hermenéutica, desde la misma perspectiva fue que abordamos el discurso de los docentes que entrevistamos.

“El esfuerzo hermenéutico se orienta hacia la recuperación del “punto de conexión” con el espíritu del artista” (p. 232), Gadamer lo plantea como forma de comprender la obra del artista en el contexto en que se produjo. En este caso consideramos que la obra se trata de la construcción del

docente, su identidad; por lo que entendemos el proceso de construcción de la obra como aquel que se expresa en la producción discursiva que a través del relato construye la “identidad narrativa”.

La comprensión y por ende la interpretación, se dirigirán y ubicarán sobre lo que se transmite de generación en generación, es decir, aquellos elementos que podamos evidenciar como parte del proceso de elaboración de la tradición y que a través de esos elementos la tradición se expresa. Recordemos que para Gadamer la tradición no se entiende como un objeto sino que se refiere a ella como un interlocutor, la tradición es lenguaje.

En el primer capítulo planteábamos la interrogante; ¿cuál es el problema de la interpretación?, y siguiendo a Ricoeur se respondía que el problema se situaba en la necesidad de tener que acercar al lector a una cultura distante, de forma de aportar los elementos que faciliten la comprensión.

De acuerdo a esta idea, es que planteamos acercar el entramado de enunciados que permiten realizar parte de las acciones de los sujetos en el caso estudiado, estos enunciados dan cuenta de reglas sociales de la comunidad universitaria, reglas que los docentes interiorizan desde su ingreso a la institución antes de comenzar a ejercer como docentes.

La interiorización de esas reglas y normas de la comunidad universitaria dan cuenta de la inclusión del futuro docente a una tradición, que a la vez que aporta los elementos para que los sujetos se formen como docentes

genera las condiciones para que esos sujetos se inscriban en la dinámica de la tradición, incorporándola, reproduciéndola y transformándola.

Estas acciones que expresan la relación que se mantiene con la tradición podemos rescatarlas a partir de las vivencias y experiencias de quienes las han experimentado, en este caso los docentes de Trabajo Social. Las experiencias o vivencias, tal como Dilthey las nomina en su perspectiva hermenéutica se componen de sentimientos, voluntad y razón.

Estos componentes son los que en definitiva brindarán el contenido que a través de la experiencia narrada compondrán la identidad del personaje. La narración devuelve el movimiento a las disposiciones e identificaciones que fueron adquiridas y sedimentadas; narración que incluye dos nociones que pueden resultar opuestas: identidad y diversidad. Es a través de la identidad narrativa que se mantienen cohesionados estos dos elementos (Ricoeur, 2006).

Debemos agregar que el ejercicio hermenéutico exige del interprete disponerse en situación, de la misma forma que aquello que va a ser estudiado debe componerse en relación a su tradición, es decir; reconstruir los lazos que lo ligan a su contexto y lo hagan comprensible, en este caso el intérprete; el autor de la tesis y el lector; deben situarse en su contexto.

El primer elemento a considerar, desde el lugar de autor, es que la

elaboración de la tesis es una experiencia propicia para comprender la propia historicidad, reconocernos como parte de una tradición y ser conscientes de la finitud de nuestro trabajo y de nuestra historia.

El ejercicio hermenéutico realizado en esta tesis se sitúa en el momento de la Segunda Reforma, sin embargo, considero pertinente esclarecer mi inclusión a la tradición universitaria en los años 90. Será a mediados de esa década que comenzará para el autor un proceso de construcción de su identidad docente.

A la vez que nos situamos como interpretes, y que no ha sido desde éste capítulo en particular, considero que debemos tratar de dejar en suspenso la “vivencia” de tal devenir para poder acercarnos a los procesos de construcción de la identidad docente a través de los lazos que conectan esa tradición, de la que somos parte, con los procesos singulares de los docentes entrevistados.

Es así que tomaremos como referencia las cuatro interrogantes contenidas en la hermenéutica de sí;

¿quien habla?, ¿quien actúa?, ¿quien se narra? Y ¿quien es el sujeto moral de la imputación?”, interrogantes que nos sitúan sobre el terreno de la construcción de la identidad narrativa que será considerada en el marco de los elementos relevados de la tradición universitaria.

7.2 Trayectos y trayectorias de formación docente.

En el análisis descriptivo hemos dado cuenta de una serie de componentes de los procesos de construcción identitaria que por un lado refieren a decisiones y recorridos personales y por otro lado, a propuestas de formación para los docentes universitarios brindadas por la institución en el marco de diferentes momentos de la tradición universitaria.

Nos interesa avanzar en la comprensión de los procesos de construcción identitaria, por lo que proponemos abordar las posibles articulaciones entre los recorridos personales y las propuestas institucionales a partir de la idea de trayectos y trayectorias de formación.

Hablamos de trayectorias de formación de los docentes entrevistados, a las elecciones y acciones que han realizado para ejercer su oficio y mejorar su desempeño profesional docente.

Por otro lado consideraremos los trayectos de formación como los recorridos propuestos por la institución. Esta división y nominación la realizamos a los efectos de poder avanzar sobre la comprensión y responde a una necesidad metodológica momentánea.

Como planteamos en el primer capítulo siguiendo a Edelstein y Coria (1995) las prácticas docentes se definen como altamente complejas, y esta complejidad deviene, según las autoras, de su desarrollo en

escenarios singulares, en contextos que los determinan y los atraviesan, a la vez que operan sobre las prácticas múltiples dimensiones que hacen que los resultados que se dan en esos escenarios no siempre puedan ser previstos.

Esta caracterización planteada por Edelstein y Coria nos servirá como marco para avanzar sobre la articulación entre trayectos y trayectorias docentes.

A partir de lo expuesto en el análisis descriptivo podemos dar cuenta que la mayoría de las trayectorias docentes se articularon con los trayectos propuestos por la institución.

Consideramos que estas trayectorias se han vuelto posibles por las condiciones existentes en ese momento.

Estas condiciones remiten y convocan a las motivaciones que impulsaron a los entrevistados a la docencia universitaria, en la búsqueda de investigar, estudiar, leer y que nucleamos en lo que definimos: formación.

“Acá en facultad he podido pensar mucho la docencia, este ha sido un lugar muy significativo, lo tengo incorporado como un lugar muy vital, me parece que es importante para mí me ha sostenido el interés y permite seguir estudiando, que es muy costoso, uno se va dando cuenta que sin un dispositivo de anclaje de formación la posibilidad de continuar la formación se vuelve muy difícil, y hay algo ahí que se vuelve como necesario, es algo que marca la docencia que uno necesita seguir por los

carriles de la formación y que no es una cuestión de me llevo el librito y lo leo, es algo mas que eso, que requiere dispositivos de formación” (E. 8)

Estas prácticas, según lo relevamos en las entrevistas, se inician en la mayoría de los casos sin discriminar carriles instituidos o informales.

Es decir que se pueden dar en espacios instituidos como el equipo docente, pero la práctica que se realice a la interna de ese equipo no se visualiza como una instancia sistemática de formación.

“De formarse haciendo, formarse en trabajo de equipo, como trabajamos en un equipo docente y ver distintas modalidades y observar a a cada docente como se posicionaba, y como yo estaba en un lugar de segundo plano, observaba mucho, entonces ahí fui aprendiendo,” (E.14); “pero eso no es formación específica, pero el trabajo en equipo es fundamental y uno va viendo el desarrollo de su experiencia docente vinculada a equipos de supervisión de estudiantes avanzados” (E.12).

Estas prácticas se piensan y definen como formación a partir de la reflexión que se hace posteriormente sobre los modos en que consideran se fueron formando como docentes,

Las motivaciones que expresaron los entrevistados para ingresar a la actividad docente implican una serie de prácticas que refieren a un desarrollo personal y a un enriquecimiento de sus capacidades.

De esto podemos inferir, que la motivación de ingresar a la docencia

universitaria se vincula directamente con las posibilidades de formarse y en este caso formarse como docente universitario.

“Lo que me permite la docencia es escribir, investigar, que se acerca a algo creativo” (E.1)

Leer, estudiar, actualizarse, investigar y escribir son algunas de las motivaciones para ingresar a la docencia universitaria que se mencionan y son compartidas por gran parte de los entrevistados.

Tales motivaciones adquieren un cariz singular para nosotros, ya que no son prácticas que impliquen únicamente una formación personal y que se estacionen en la persona formada. Todo lo contrario, ya que, adjunto a la formación viene implícita la puesta en acto de esa formación a través del ejercicio de la docencia universitaria.

“En la supervisión es discutir sobre las cosas que han hecho, es teórico práctico, es un trabajo mucho mas dinámico y mas difícil de planificar, no se planifica, vos trabajas sobre lo que el estudiante trae y a mi eso me gusta mucho, me parece que es súper desafiante además, uno tiene que estar muy alerta a poder captar las cosas que están buenas” (E. 6)

Podemos considerar que la articulación entre trayectorias y trayectos de formación produce resultados que compondrán el ejercicio docente y se manifestarán a través de múltiples funciones que ejercen los docentes, éstas implican la docencia, investigación, extensión, ejercicio profesional,

gestión y política universitaria, entre otras (Souto, 1999).

Un elemento común a los docentes entrevistados refiere a la formación de posgrados, una trayectoria que es compartida y que la podemos ubicar como parte del proceso de profesionalización del cuerpo docente en Trabajo Social.

La posibilidad de formación en posgrados que aparece en los 90 se articula muy bien con las motivaciones que impulsaron el ingreso de las personas entrevistadas a la docencia universitaria.

Esta posibilidad se da en un contexto institucional signado por el cambio y el movimiento; se refleja esto en la integración de Trabajo Social a la facultad de Ciencias Sociales, en la nueva nominación en la titulación de sus egresados y en el pasaje conceptual del “servicio” al trabajo social.

Todo esto da cuenta de la consolidación de propuestas que la universidad había planificado y que se concretan en la década del 90; caracterizados esos años por un contexto que inicialmente hubiéramos pensado que no generaba las condiciones para realizar cambios o avances en las líneas definidas por la institución.

Sin embargo, podría pensarse que las condiciones que posibilitaron tales movimientos y dinámicas provenían de la interna de la institución.

En ese sentido las condiciones que posibilitaron la concreción de ciertos logros en el momento de “consolidación del modelo universitario”

devienen de los componentes existentes dentro de la tradición universitaria.

Se infiere del relato de los entrevistados que comenzaron a formarse a mediados de los 80, que aquellos docentes que retornaron a la universidad intentaron rescatar y recomponer las expresiones de lo que Behares (2011) llamó “espíritu de los universitarios de los 60”.

Este rescate de la memoria institucional mirando en la historia de la universidad; permitió generar condiciones de formación a otros docentes, seguramente en esa formación se transmitió parte de una tradición que se integró a ese nuevo tiempo.

Esta característica del momento de la “reconstrucción” se traduce en el caso particular del Servicio Social a través del rescate y recuperación de las discusiones de los 60, del plan 67 y de las ideas de la “reconceptualización”. Recuperación de un espíritu universitario expresados en ideas y discursos transmitidos a través del ejercicio docente.

Los docentes entrevistados expresan consideraciones y elogios a los profesores que transmitían compromiso, respeto y formas de trabajo en ese contexto, y resaltan del ejercicio de esos docentes: conocimiento, carisma, pasión, vehemencia, ideales, actitudes y modos de ejercer la

docencia, como expresamos en el análisis descriptivo.

Estos ideales, actitudes y formas de entender y ejercer la docencia se transmiten justamente en la práctica docente y son visualizados y comprendidos por los entrevistados como elementos para ser incorporados en su formación como tales.

Estos componentes se articulan con otros que se van encontrando, eligiendo y buscando en un proceso de formación cuyas motivaciones, como al inicio del ingreso a la docencia, parecen mantenerse actualizadas.

Se torna difícil seguir distinguiendo entre trayectos y trayectorias de formación, de cierta manera se componen mutuamente.

Las trayectorias necesitan de una referencia que les permita desplegarse y delinear la dirección de su recorrido, en este caso denominamos trayectos a esas referencias. Estas referencias, ligadas a la institución, también podemos pensarlas como productos donde las trayectorias de formación docente aportan elementos para su construcción.

Del planteo de los trayectos y trayectorias podemos inferir la presencia de una dinámica que opera retroalimentando la producción y reproducción de ambos, es decir que a la vez que construyen sus trayectorias aportan a la construcción de los trayectos y viceversa.

El juego de estos elementos, en definitiva, aporta a la construcción de los

procesos de formación docente.

Estos procesos de formación se componen de las experiencias que a través del relato configuran la construcción narrativa de los modos en que los docentes entrevistados han construido su identidad como docentes en la Universidad de la República.

Volvamos sobre la caracterización de Edelstein y Coria referida a la complejidad de las prácticas docentes. En el planteo que realizan las autoras sitúan la complejidad en los contextos y en la incidencia de éstos en las prácticas.

El interés por comprender la complejidad de las prácticas nos ubica en posición de profundizar sobre los recorridos referidos a la formación de posgrados en relación al contexto en que comenzaron a realizarse.

Planteamos que el contexto de los 90 parecía presentarse como poco propicio para la concreción de las propuestas de la Universidad; sin embargo lo nominamos como el momento de consolidación del modelo universitario.

¿De que manera impactó este contexto sobre los procesos de formación docente?

Como ejercicio, situémonos en los años 90 y recordemos el contexto; las ideas neoliberales de los 90 circulaban a lo largo y ancho de América Latina.

A nivel social y en el ámbito educativo las discusiones y tensiones se instalaban entre: lo privado y lo público, universidad gratuita o cobro de matrícula, inversión-gasto, restricción del ingreso o no, estas son algunas de las ideas que formaron parte de la racionalidad neoliberal de los 90.

En la universidad tendrán también su expresión, en los debates y luchas constantes referidas a la privatización, al cobro de matrícula, y a pensar la educación como un mercado o parte de él. Estos debates se daban en las facultades, en los departamentos y en los equipos docentes.

El debate instalado en el medio social impregna la vida de las instituciones y se expresa en espacios de síntesis de estos debates, ¿es posible considerar como un espacio de síntesis de tales debates a la elaboración de un plan de estudios?

Dentro de Trabajo Social, el plan de estudios de 1992 nos puede acercar a ejemplificar tal situación.

Este plan de estudios es calificado con enunciados característicos de los 90, como planteamos en el análisis descriptivo algunos docentes lo definían como un plan tecnocrático y se le adjuntaban calificativos como: tecnócrata, experto, técnico.

“El plan 92 es muy academicista y muy tecnócrata” (E.17); “Yo creo que el plan 92 tuvo una impronta mas tecnocrática, quizá por la correlación de fuerzas en ese momento de quienes eran los docentes de mas jerarquía,

la dirección sobre todo de aquel momento, era como una cuestión mas de formarse en sociología de las organizaciones, en planificación, era como una cosa mas tecnocrática, pero también investigación y teoría.

M- Tecnocrática en que sentido?

E- En esto de los instrumentos mas del marketing, de la planificación estratégica, esa onda, un perfil mas claramente tecnocrático.” (E.14)

No vamos a analizar aquí, en profundidad, el carácter de los planes de estudio, si queremos dar cuenta de que el contexto social rodeó y atravesó la elaboración e implementación de un plan de estudios con ideas características de la racionalidad del momento.

Ese contexto de los años 90, y las ideas presentes en él, atravesaron los escenarios institucionales y formaron parte de la cotidianidad del docente y de su ejercicio.

Por otro lado, el mismo Plan es caracterizado de la siguiente manera: *“El plan 92 respecto del anterior que veníamos de la escuela, el perfil mas fuerte que tuvo fue la profundización y desarrollo de la teoría social y de la investigación, mayor bagage conceptual teórico, ahí se integra TS a la facultad, ahí tuvo un claro perfil de mayor formación teórica, en teorías sociales y mayor formación en investigación en asignaturas comunes con otras de sociología y ciencias políticas” (E.12); “nosotros teníamos un plan que exigían capacidades que no eran a las que nos había formado*

ningún plan de la escuela, entonces implicaba un salto cualitativo en términos de formación teórica, de formación en investigación que de ninguna manera las herramientas estaban en los planes anteriores, el plan 92 fue un salto con respecto al 87” (E.15).

Si bien las caracterizaciones no implican una contraposición entre ellas, parece interesante situar la presencia de una línea argumentativa que de cierta manera expresa una crítica a componentes identificables con los paradigmas propuestos por la racionalidad neoliberal de los 90 y por otro lado, otra línea de argumentación que subraya características del plan que podemos situar como parte de las propuestas que la universidad proponía en términos de investigación y que se conjuga con el desarrollo disciplinar del Trabajo Social.

Agreguemos entonces a la complejidad de las prácticas, las interpretaciones que se elaboran en el marco de las prácticas docentes y su inclusión como enunciados o argumentos en los discursos universitarios.

Llegados a este punto y con lo expuesto; ¿podemos aproximarnos a comprender los procesos de construcción de las identidades docentes?.

El ejercicio de comprensión, refiere a poder realizar aproximaciones, rodear el fenómeno, por lo cual podremos contestar afirmativamente la pregunta dejando en claro la imposibilidad de comprender absolutamente

el carácter complejo de los procesos de construcción de las identidades docentes.

De todas formas, a veces puede ser interesante proponer ciertas interpretaciones, que a riesgo de alejarse de las posibilidades brindadas por los referenciales teóricos, tal vez nos acerquen a otros niveles de comprensión.

En este sentido entonces, podemos considerar que los procesos a los que nos aproximamos expresan la construcción de una identidad docente que sigue siendo idéntica a sí misma, expresada en la condición docente. A la vez se diferencia de sí misma al formarse y transformarse con cada elección e incorporación de elementos, que como resultado hacen del docente diferente a sí mismo en otro tiempo. Un sí mismo como otro puesto en juego a través del ejercicio docente.

Como vimos, la complejidad del contexto no está dada únicamente por las líneas intervinientes sino también por el movimiento constante, tal movimiento ha hecho que la universidad también construyera una identidad propia, consolidada; que encierra la diversidad y complejidad del contexto; y que se mueve y transforma manteniéndose en muchos aspectos idéntica a sí misma.

Este aspecto, referido a la posibilidad de transformación, manteniendo características identitarias, nos acerca a pensar en definiciones éticas y

políticas que conforman lo que podemos llamar un “espíritu universitario”. Uno de los elementos esenciales de ese “espíritu universitario”; lo podemos ubicar en la libertad de cátedra; una docente experimentada decía: *“en mi experiencia personal esta universidad ha permitido y permite el ejercicio de la autonomía de pensamiento, y el diálogo con el resto del colectivo universitario”* (E.18).

Si bien puede pensarse como parte de las condiciones institucionales, la libertad de cátedra se ejerce, y se vuelve parte del ejercicio docente a la vez que se asume la condición de ser docente.

Asumir tal responsabilidad, refiere a responder la pregunta sobre ¿quien es el sujeto moral de la imputación?; asumirse como sujeto moral de la imputación nos ubica directamente en el campo de la ética, específicamente en lo que refiere a la producción, transmisión y uso del conocimiento, funciones que nos remiten al terreno de la formación docente.

La formación docente para la producción, la formación para transmitir y la formación para los usos del conocimiento refieren a procesos de construcción como docentes que se ubicarán en el encuentro con otros, en los equipos, en el aula, en la sociedad; de que estos encuentros generan procesos y productos cada vez mejores es parte de los posicionamientos éticos que los docentes tomen en cuanto a su formación y al ejercicio de la docencia universitaria.

7.3 La profesión disciplinar y la profesión docente.

La doble vía de profesionalización del docente universitario (Souto, 1999) es una característica propia de los docentes de Trabajo Social, característica compartida con otras profesiones universitarias.

Avanzando sobre la comprensión de tal característica, podemos encontrar especificidades de cada vía de profesionalización y posibles articulaciones entre ambas vías.

Si nos situamos sobre cada camino de profesionalización por separado, reconoceremos que cada vía refiere a un campo epistémico diferente a la vez que se compone de concepciones, tecnologías y territorios de aplicación diversos.

Según lo plantea Albacht (2000, 2009) la profesionalización del cuerpo docente es uno de los problemas neurálgicos de la educación superior, este problema se expresa a través del aumento de las funciones, en la dedicación parcial a las actividades docentes, en la masividad estudiantil y en los salarios bajos entre otros aspectos.

Los argumentos de Albacht parecen situarse únicamente sobre la profesionalización docente, podemos agregar planteos similares sobre la profesionalización disciplinar.

Con respecto a concebir la profesionalización docente como un problema

de la educación superior, podemos decir que, donde se refleja con claridad es en el panorama de la carrera docente.

Como hemos desarrollado en el capítulo tres y siguiendo a Marenales (1999), se plantea la idea que la carrera docente ha sido la base para el desarrollo de la formación docente en nuestras facultades.

Recordemos que los planteos formulados sobre la carrera docente en la universidad han ganado en presencia y profundidad desde el momento de la “reconstrucción” al momento actual de la segunda reforma, sin embargo aún queda un trecho para cerrar la discusión sobre carrera docente y efectivizar lo elaborado a través de su implementación.

En el caso de Trabajo Social, algunos docentes mencionan que existe cierta discordancia entre formación y carrera de los docentes, *“hay como una discordancia en algunos casos entre la formación y los grados que tenemos, las tareas que cumplimos son de grados 2, por mas que podemos tener cursos en posgrados o en diplomas”* (E. 3).

El desarrollo de la primera no se ha reflejado en la segunda, en este caso, y esto pone en cuestión el planteo de Marenales.

Esto no significa que este equivocado, es posible que la aparición de nuevas condiciones hayan generado posibilidades hasta el momento inexistentes para la formación docente, posibilidades a las que los docentes se adscribieron rápidamente, por ejemplo los posgrados.

Se producen nuevas articulaciones entre formación docente y posgrados cuyos efectos no impactan en el ámbito de la carrera docente de la forma esperada por quienes optaron por ese camino de profesionalización.

Acá debemos hacer una puntualización referida a las dedicaciones de los docentes. Aquellos docentes con Dedicaciones Totales plantearon haber conseguido a través de ésta, la posibilidad de concretar excelentes condiciones para alcanzar sus aspiraciones de investigar, estudiar y actualizarse.

Esto contrasta con la situación que plantean los docentes refiriéndose a las dedicaciones parciales dentro de Trabajo Social; *“se hace muy difícil trabajar, contar con la gente en los horarios que se necesita, por que hay mucha demanda, y nuestros profesores trabajan afuera, tienen cargos de responsabilidad afuera y cargos con mucha dedicación horaria y eso dificulta muchísimo”* (E. 14).

Tenemos aquí una diversificación en la profesionalización docente pautada por las dedicaciones al ejercicio de la docencia universitaria que reafirma la complejidad de esta vía de profesionalización.

¿Que sucede si nos situamos sobre la profesionalización disciplinar?

Recordemos que dentro de las motivaciones mencionadas no se expresó ningún elemento que diera cuenta de formarse en docencia para ejercer

la profesión, por lo menos no fue mencionado en forma explícita. Si se mencionó la posibilidad de pensar sobre la profesión.

“Fundamentalmente la posibilidad de pensar el ejercicio profesional, en verdad ese ha sido unos de los motores, además de otros componentes como el diálogo intergeneracional, como otros elementos que a mi me interesan particularmente, y en relación a la profesión la posibilidad de digamos, como, sobre todo volviendo a esto, a esta profesión tan enfáticamente práctica, es como la posibilidad del espacio como que te permite revisar ese hacer que tenemos como tan impregnado” (E. 8).

Si consideramos la concepción que los docentes entrevistados manifestaron sobre el Trabajo Social vemos que esta se circunscribe a una práctica centrada en el “hacer” y no en el “pensar”.

Esta definición que nos remite al ejercicio de la profesión disciplinar es ampliamente compartida entre los entrevistados, un consenso entre docentes con diferentes trayectorias y perfiles que expresa la fuerza de una tradición relacionada a la idea del Trabajo Social.

Me parece pertinente incluir entonces la otra vía de profesionalización a través del desarrollo de las concepciones de Trabajo Social.

Recordemos que la concepción del “hacer”, característica de la disciplina, ha tenido su propia evolución.

Desde las prácticas mas asistencialistas ligadas en primera instancia a una racionalidad religiosa, para luego incorporar una nueva racionalidad signada por la articulación con el campo médico y las propuestas del Estado en cuanto a gestión de lo social.

El movimiento de “reconceptualización” incorporará nuevas formas de entender y practicar el servicio social, incluyendo una postura crítica fundamentada en planteos marxistas.

En el mismo tiempo comienza a desarrollarse lo que llaman “cientifización del servicio social”, proceso que busca una fundamentación mas solida en el campo de las ciencias sociales y que intenta ubicar a la investigación como una acción posible dentro del Servicio Social.

Este proceso seguramente haya incidido en incorporar el “pensar” e investigar al eje de la disciplina, eje que se situaba hasta el momento, preferentemente en el hacer o la intervención.

La presencia de estas dos referencias no significa que convivan plácidamente dentro del Trabajo Social actual, cada una de ellas corresponde, como han mencionado los docentes, a dos lógicas distintas; una lógica de la intervención y una lógica académica.

“Hay un lógica, la lógica de la intervención y la lógica académica son bastantes distintas” (E.15).

La disciplina ha tenido un desarrollo que seguramente ha pautado la profesionalización en ese campo, y que parece haber sido permeado por

aspectos de la lógica académica.

Estas lógicas han atravesado de un lado a otro ambas vías de profesionalización.

Siguiendo a autores como Barbach (1997), Gatti y Kachinovsky (1997) y como planteamos en los referenciales teóricos, la formación de profesionales de la enseñanza refiere al dominio de un campo específico de saberes y a las diferentes formas que pueden ser transmitidos, reflexionando sobre su utilización y las consecuencias que de su uso acontecen.

Ingresamos de esta manera al dialogo entre esas dos vías, un diálogo que se expresa con claridad en la formación disciplinar dirigida a los estudiantes.

En el caso de Trabajo Social, un ejemplo de esta articulación la encontramos en algunos documentos elaborados por docentes de Trabajo Social; Gabín (2009) plantea que con respecto a la formación de grado: *“se reforzó la tendencia, claramente marcada por el Plan de Estudios 1992, de formar Trabajadores Sociales estrechamente ligados a la teoría y la práctica de las ciencias sociales; se reforzó también la tradición de practicar docencia y extensión”* (p. 6).

Se conjugan en este enunciado la concepción de un Trabajo Social evolucionado profesionalmente; que se plasma en el plan de estudios de 1992 y que articula la idea de reforzar la docencia y la extensión

reflejando la presencia del perfil profesionalista en la consideración de las funciones universitarias.

Como han planteado los docentes entrevistados la incidencia de la “profesión disciplinar” en la formación como docentes y en la formación de grado es muy fuerte, sin embargo esta incidencia no se visualiza como una condición que se mantenga en sus particularidades a lo largo del tiempo.

La concepción de la propia profesión ha evolucionado como lo han hecho las formas de incluirla en la formación, de la misma manera ha evolucionado la profesionalización docente y los componentes que dan cuenta de la docencia como profesión.

Esto marca el cambio y la adaptación constantes, los docentes no solo participan y aportan a los desarrollos de la disciplina y la docencia como profesiones, sino que entre sus funciones se encuentra la de mantener en diálogo ambas vías de profesionalización.

Esta función exige mantener cierta correspondencia con el contexto y con los devenires singulares de ambas vías, a la vez que incorporar y deshechar componentes de las mismas.

Esta función referida a mantener en diálogo las vías de profesionalización, considero es un elemento fundamental en los procesos de construcción de la identidad docente, ya que conjuga ambos procesos de

profesionalización que en definitiva serán puestos en práctica a través del ejercicio docente.

El modo o relación que cada docente establezca con cada una de las vías de profesionalización marcará identidades docentes mas o menos influidas por la profesión y sus desarrollos y otras con presencia alta de componentes aportados por la universidad para su formación docente, que en definitiva abren un espectro amplio entre ambas caracterizaciones de manera de incluir perfiles diversos de los docentes universitarios.

7.4 Tradiciones en formación.

Los procesos de formación docente nos acercan a pensar sobre la posibilidad de encontrar dentro de la universidad tradiciones de formación docente.

En el primer capítulo siguiendo a Liston y Zeichner (1993) presentamos cuatro tradiciones en formación docente; la tradición académica, la tradición de la eficacia social, la tradición desarrollista y la tradición reconstruccionista social.

Estas tradiciones si bien se estudian en relación a la educación escolar nos pueden aportar elementos para pensar las tradiciones en la

Universidad de la República; tomaré las dos primeras para avanzar en la reflexión sobre el tema

La tradición académica, también definida así por Davini (1995) para las instituciones escolares, considera la concepción donde la formación y el saber de la disciplina son suficientes para enseñar.

Es casi indiscutible que tal modo de entender la docencia universitaria y específicamente la formación ha estado presente en nuestra universidad desde hace mucho tiempo y continúa hasta hoy.

Si pensamos la tradición académica desde la idea que el docente se profesionaliza a través dos vías, y en el entendido que la profesionalización implica en cierto aspecto la formación; podemos inferir de esta situación que el fortalecimiento sobre la profesionalización y formación disciplinar implicaría o provocaría un debilitamiento de la profesionalización y formación docente.

Aquí me parece interesante incluir una serie de matices en torno a esta interpretación. La mayoría de las críticas referidas a esta tradición, a la vez que subrayan el hecho de la insuficiencia de la formación disciplinar para el ejercicio de la docencia universitaria, proponen la necesidad de formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios.

Estos planteos, en la Universidad de la República, se dan a partir de las

acciones del grupo de Trabajo de Formación Docente y de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Desde estos espacios se produjeron y producen conocimientos en torno a los modos en que en la universidad se forman los docentes y como mejorar esa formación.

Desde las acciones primero del grupo y luego de la CSE considero que se insiste sobre la formación pedagógica de los docentes y en esa insistencia se va generando un efecto de identificación entre formación docente y formación pedagógica.

Las reflexiones sobre la formación docente en el marco de las acciones de estos espacios, posibilita visualizar y caracterizar una tradición de formación de los docentes no instituida formalmente en la universidad pero sí instalada en la práctica cotidiana.

Como planteaba Grompone (1953) en lo que refiere a la formación de los docentes; desde la idea implantada, que para ingresar al cuerpo docente fue necesario el título de la profesión, la función docente fue entregada a los profesionales de las disciplinas.

Por otro lado, esta concepción comenzó a ser cuestionada en los 60, a través de la propuesta de que el ejercicio docente esté a cargo de la persona mas idónea sin necesidad de titulación. Recordemos que varios son los docentes que promovieron esta concepción llegando a ser destacados universitarios sin titulación profesional. Estos docentes

expresan sus ideales a través del espíritu de los 60 y se actualizan, en el momento de reconstrucción universitaria.

Por otro lado tenemos la tradición de la eficacia social, según los autores la formación docente tiene que ver con el dominio del oficio a través del contacto con los maestros. De cierta manera y como hemos visto, tal modo de formarse como docente perdura en la universidad.

La presencia cada vez mas visible de prácticas de formación y propuestas en enseñanza han logrado el objetivo planteado en torno a generar e instalar la preocupación sobre la formación docente. Esto supone que las propuestas sistemáticas en formación docente se fortalecen y se aceptan como parte de la profesionalización docente.

Esta aceptación no implica necesariamente un debilitamiento de la valorización de la formación a través de el contacto con docentes de experiencia, es mas, se la incluye como un modo de formar a docentes.

En el último documento de carrera docente (ADUR, 2011) como una de las funciones de los docentes de grado superior, se incluye la formación de recursos humanos; podemos inferir que la tradición se formaliza y si bien no se explicitan los contenidos de tal formación, suponemos tendrán que ver con la experticia de cada docente, con la especificidad disciplinaria y el contexto donde se desarrolle la formación.

A mi entender las prácticas de formación que pueden ser definidas como tradiciones, en nuestra universidad se inclinan sobre las funciones universitarias.

Si entendemos las tradiciones de formación como las plantea Davini (1995), es decir *“configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”* (p. 20), podemos ver que el desarrollo de la investigación, la enseñanza y la extensión han promovido formas y trayectos de formación de los docentes universitarios.

Como vimos, la CSE se ha instalado en el campo de la formación docente generando reflexiones y propuestas que dan cuenta de un salto cualitativo en el marco de las prácticas que históricamente esta universidad ha desarrollado para formar a sus docentes.

Es decir, podemos visualizar cierta tradición que corresponde a los modos de ejercer la docencia universitaria y a formarse en ese ejercicio. En el caso de Trabajo Social lo vemos a través de las prácticas que se han desarrollado a la interna de los equipos, y que se centran mas que nada en la práctica pre-profesional.

Se suman a estas formas, las propuestas desarrolladas por las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de las cuales han participado docentes de

Trabajo Social.

La formación en extensión también posee un sesgo perfilado sobre la práctica pre-profesional en el caso estudiado, si bien desde la CSEAM se plantea como objetivo la formación en extensión; en Trabajo Social tal formación se despliega en el ejercicio docente durante la práctica pre-profesional, según lo expresan los docentes entrevistados.

En cuanto a la investigación, desde la idea de que un “buen docente es aquel que investiga” hasta las propuestas actuales realizadas por la CSIC, se puede trazar un camino de acumulación en prácticas de formación en investigación que en definitiva redundan en la formación del docente universitario.

Como se planteó en el cuadro del análisis descriptivo, desde el 85 a la fecha se ha venido consolidando trayectos de formación de los docentes vinculados a cada una de las funciones universitarias, que a través de las acciones de las Comisiones Sectoriales han incluido y consolidado la formación docente dentro de sus propuestas.

7.5 Procesos e identidades.

Los procesos de construcción de la identidad docente se presentan como dinámicas que se desarrollan en el marco de la evolución de la institución que los enmarca. Institución que a su vez evoluciona dando cuenta de las necesidades y exigencias de una sociedad que avanza.

Cuando se menciona la complejidad de los contextos, muchas veces se insiste en la multiplicidad de líneas y atravesamientos de diverso orden, que en realidad componen la vida de los sujetos en sociedad.

Pensar las instituciones refiere a considerar su contexto, no solo como continente sino como componente de las mismas, lo mismo consideramos para los sujetos que las habitan. Los discursos que circulan en el ámbito social forman parte de los universos subjetivos de quienes crean y recrean las instituciones.

Los procesos de formación funcionan entonces, a través de acciones realizadas en espacios complejos, incluimos en esta complejidad el carácter móvil y cambiante de los contextos; a pesar de las previsiones y necesidades de permanencia y estabilidad la realidad cambia.

Tal característica de movilidad y cambio se inscribe en la constitución identitaria de los sujetos y contrasta de cierta manera con el

mantenimiento de la condición que recorre el relato del docente.

Su condición como docente se mantiene a pesar de estar dando cuenta de su mutación constante a través del relato.

La identidad del docente se expresa en lo idéntico y diverso de la identidad que construye narrativamente, en el relato de un sí mismo como otro.

Lo idéntico a sí mismo procede del ingreso a una tradición que propone entre sus posibles procesos de construcción de identidad, el de la identidad docente.

La acción realizada por la persona para ubicarse dentro de la tradición en calidad de docente no es el único elemento para concretar tal condición. Las formas de ingreso, reguladas por procedimientos y reglamentos implican una inclusión institucional que le imprime al acto un valor simbólico propio dentro de la tradición universitaria.

Cuando los docentes entrevistados comentan sobre los concursos y llamados en los que participaron dan cuenta de un entendimiento y aceptación de ciertas reglas sociales propias de la comunidad universitaria.

Vemos entonces, que los procesos de construcción de las identidades presentan una composición motivacional inicial en muchos casos, a las que se agregan dimensiones discursivas y simbólicas propias de la

tradición que los recibe.

El plano institucional toma forma en el plano organizacional y éste, en muchos casos, se materializa en la creación y organización de equipos docentes, constituidos por grupos de pares de mayor o igual experiencia, quienes reciben y acompañan el proceso que refiere a la incorporación de elementos para formarse como docente.

La expresión grupal del universo institucional y su tradición, para muchos docentes, ha sido la fuente de donde tomaron una serie de componentes referidos a la docencia universitaria que los han nominado e incluido como parte de su formación.

Las vivencias y experiencias narradas por los docentes entrevistados se componen de sentimientos, voluntad y razón. Podemos inferir que estos elementos fueron percibidos en otros docentes y elegidos, algunos para incorporar a sus modos de entender y ejercer la docencia y tal vez también, para transmitir a otros.

Si volvemos sobre los espacios complejos, destacando su movilidad y cambio, y considerando en ellos la presencia de sentimientos, voluntades y razones expresándose cotidianamente, podemos acordar que los procesos de construcción de las identidades docentes necesitan de ciertos carriles institucionales que prefiguren modos de elaborar estos

procesos, por ejemplo a través de la carrera docente o de las tradiciones en formación.

La presencia de los otros docentes en los equipos y en la vida de la institución ha sido significado por los entrevistados como algo importante, las manifestaciones fueron tanto para destacar positivamente elementos del ejercicio docente, como para evidenciar los negativos.

En esta consideración se expresan valoraciones positivas y negativas que se transfieren a posicionamientos que implican distancias con respecto a esas valoraciones consideradas. Estas distancias dan cuenta de mayor o menor cercanía a formas de ejercer la docencia, que también inciden en los procesos de construcción de las identidades docentes.

Estas distancias, refieren a valorizaciones y expresan elecciones sobre maneras de ejercer la docencia y concepciones sobre este ejercicio; que también implican elecciones epistémicas, éticas, estéticas, instrumentales, sobre la docencia y sobre la profesión.

Estas elecciones, transformadas en actos y discursos forman parte del escenario complejo donde se expresan las tensiones institucionales entre docentes que han elaborado procesos de construcciones identitarias diferentes, pero con cierta cercanía entre ellas.

Las tensiones, relaciones de fuerza, relaciones de saber-poder, en algún

momento se manifiestan acaloradamente, amigablemente o no, ordenada o caóticamente sobre un proyecto común que expresará sus concepciones y las líneas sobre las cuales dirigir la formación de los futuros profesionales.

Los planes de estudio son una de las maneras de sintetizar esas expresiones de trayectorias de formación diferentes

Otra forma de expresión de esas trayectorias son los diversos agrupamientos que se nuclean alrededor de cierta definición central en sus actividades, por ejemplo de la investigación, otros de la docencia y la extensión, otros alrededor de la docencia y la profesión, siendo los primeros los menos en el caso estudiado.

Se manifiesta en estas tendencias, un precipitado histórico de una función enseñanza ligada a la profesión en principio; que en los años 60, en el marco de la reconceptualización se nutre del ideario de una universidad de cara al pueblo, y que recién en los 90 puede generar las condiciones para el desarrollo de la función investigación.

La investigación, anclada en la idea de la universidad berlinesa, comienza a delinearse como un campo cada vez mas cercano para los docentes en estos tiempos, según podemos interpretar de los relatos.

Se suma a esto la consolidación de una lógica académica en la Facultad de Ciencias Sociales y las acciones desplegadas por la ANII para incluir y recibir a aquellos que se han formado y desarrollan la investigación.

Ahora bien, tales perfiles o tendencias fueron expresiones de quienes entrevistamos, por lo que podemos decir que la visualización y aprehensión de las características o marcas destacadas, solo pueden ser comprendidas en el marco de una tradición, para un extranjero pasarían desapercibidas, como fueron inexistentes para el autor de esta tesis antes de iniciar el trabajo de campo. El trabajo de aproximación, es un ejercicio hermenéutico que nos acerca a una mejor interpretación y comprensión.

8. CONCLUSIONES.

Continúa hasta el último capítulo el problema de la interpretación; conclusión?, en el sentido en que nos venimos manejando tal interrogante nos conduce hacia dos vías; una afirmativa sobre la conclusión como cierre del presente trabajo, y otra que abre y continúa como reflexión y parte de una tradición.

La primera, el cierre es el sí mismo de la obra, su desarrollo lo preveía, lo segundo fue un descubrimiento a partir de la comprensión.

Nos propusimos aproximarnos a los procesos de construcción de la identidad docente a través del estudio de Trabajo Social, tomando las practicas de formación docente como centralidad en tales procesos.

Considero que se ha realizado una aproximación que a la vez ha abierto una serie de interrogantes y líneas a continuar.

Comenzamos este trabajo ubicándonos en el marco de una perspectiva hermenéutica, desde esta perspectiva construimos un referencial del cual destacamos las ideas de tradición, experiencia e identidad narrativa.

Esta perspectiva nos permitió acercarnos a aspectos de la construcción de la identidad docente que rescatan elementos de la experiencia afectiva de los involucrados en el marco de la vida institucional.

Son estos elementos, presentados desde la perspectiva hermenéutica; sentimientos, voluntad y razón, los que consideramos como parte de los

procesos de construcción de identidades docentes.

Estos elementos desbordan los carriles institucionales, y si bien constituyen la mismidad de la identidad de los sujetos, también proponen la diferenciación de si mismos a través de la asunción o invención de lo novedoso.

Tal apreciación nos permite reconocer y comprender que la dinámica contenida en el proceso de construir un sí mismo como otro, es decir una identidad docente en proceso; es una manera de mantener viva una tradición.

En el marco de la tradición hemos podido dar cuenta de una serie de formas y procedimientos de formación como docentes universitarios, los que vinculamos a algunas tradiciones de formación.

Nos interesa destacar aquellas tradiciones perfiladas sobre las funciones de la universidad, donde se puede visualizar el recorrido de cada función, evidenciando características singulares en cada coyuntura o momento histórico.

Visualizar los cambios en las propuestas de formación en enseñanza, investigación y extensión, los momentos de la tradición en que se suceden y la inclusión de las experiencias de los docentes de Trabajo Social entrevistados, nos permitió recorrer los procesos de construcción de identidades.

Estos procesos se nos presentan como singulares, enmarcados en una

tradición de la cual toman referencias instituidas y no instituidas para construir las identidades docentes.

Los trayectos y trayectorias de formación dan cuenta de las singularidades de los procesos y también de agrupamientos y nucleamientos que los transforman en procesos colectivos.

Pudimos comprender que los procesos de construcción de la identidad docente se caracterizan por presentarse como procesos singulares y colectivos, desplegándose a través de canales instituidos, formales e informales, generando un entramado donde se manifiestan sentimientos, voluntad y razón.

Las experiencias narradas expresan el carácter singular y colectivo de los procesos, no diferenciamos tramos en los procesos que sean de una forma u otra, sino que ambos son inmanentes al proceso.

Las trayectorias de formación elegidas corresponden la mayoría de las veces con los trayectos propuestos por la institución, en esta elección se pueden visualizar una serie de mediaciones que se expresan a través de las experiencias y vivencias de los docentes entrevistados.

Se conjugan en estas mediaciones, las motivaciones personales que jugaron a la hora de elegir ingresar al ejercicio docente y el resultado de

los encuentros con otros docentes y actores de la institución en diversas instancias de la vida universitaria, que en definitiva trasladan emociones, pasiones, ideales, formas de entender la docencia, su ejercicio, y la institución universidad y su rol, entre otras cuestiones.

Entendemos los procesos de construcción de la identidad docente como parte de la tradición universitaria, la componen integrándose en su dinámica, y se reflejan en la transmisión que se da de generación en generación.

Consideramos que la formación docente en definitiva refiere a esa dinámica, a la transmisión de valores, principios, actitudes, posiciones, etc., de generación en generación; componentes que se innovan y cambian ante particularidades de cada coyuntura.

Es posible comprender de esto, que el juego de la mismidad e ipseidad recorre la institución desde sus niveles mas macros hasta los devenires moleculares, y que como universitarios recreamos una identidad institucional producto de las experiencias de quienes han construido esta institución.

Recreamos una identidad institucional que incorporamos al formarnos como universitarios, una identidad que no es homogénea y única, se compone de las diversidades propias de la sociedad y de las instituciones educativas.

También debemos considerar que estos procesos propios de la tradición universitaria, se componen por momentos de cohesión y definiciones mas fuertes y por otros momentos de dispersión y distanciamientos colectivos.

Las características igualmente permanecen, es la universidad la que cambia, como cambian los universitarios y lo hacen sus docentes.

Los procesos de construcción de las identidades docentes se implican en las dinámicas propias de la institución, son parte del cambio o del mantenimiento del satus quo, del enlentecimiento o aceleración de los procesos de cambio, de las divisiones y de las cohesiones, de las luchas internas y externas, básicamente de la construcción de la universidad.

Nos planteamos como objetivos específicos sistematizar y analizar el discurso universitario a través de documentos y textos en torno a la “práctica de formación docente” y además establecer percepciones e interpretaciones de los entrevistados en torno a su construcción como docentes universitarios.

Consideramos que se han alcanzado estos objetivos, igualmente nos parece pertinente puntualizar que la sistematización y análisis de los documentos y las entrevistas puede lograrse con mayor profundidad.

Las condiciones para desarrollar esta tarea posibilitaron alcanzar un nivel que nos parece puede profundizarse, reconociendo con mayor exhaustividad componentes del discurso universitario en los procesos de

construcción de la identidad docente

Los textos recabados si bien dan cuenta de la evolución discursiva en torno a ciertos aspectos de las prácticas docentes, no reflejan las discusiones, enfrentamientos y perspectivas que propiciaron la emergencia de los discursos instituidos.

También nos planteamos reconocer los modos en que los sujetos universitarios construyen su identidad profesional como docentes a partir de la articulación entre modelos propios y aquellos brindados por la institución. Este objetivo en parte fue abordado, no en la forma en que fue planteado. La dirección de la investigación nos perfiló en reconocer las propuestas de la institución para la formación como docentes, no en modelos de identidad, y sobre los modelos propios, no fueron recabados, privilegiando la construcción narrativa de la identidad mas que la indagación sobre un modelo propio.

El modo de aproximarnos a los procesos de construcción de la identidad docente desde la perspectiva hermenéutica lleva implícita la debilidad de ser una interpretación entre varias posibles dentro del campo hermenéutico.

El camino por el que realizamos la aproximación ha permitido recorrer ciertos aspectos de la tradición universitaria, creemos que queda abierta la posibilidad de indagar singularmente las líneas que hemos abordado y recorrer los procesos de construcción de identidades en otras disciplinas,

así como realizar estudios comparativos entre diversas disciplinas y perfiles docentes.

Reconocemos este estudio como una aproximación a un campo amplio y profundo, un acercamiento que brinda visibilidad sobre algunos elementos de la tradición universitaria, decimos algunos elementos por que seguramente la riqueza comprendida en la dinámica y complejidad de la universidad y de las prácticas docentes, brinda un campo amplio y apasionante para ser recorrido.

9. BIBLIOGRAFÍA.

Abal, I., Donato, M., Lucarelli, E., Nepomneschi, M., Zacarías, I. (1999) "El asesoramiento pedagógico Universitario: ¿Moda o necesidad?" UBA. (pp 397-408) En Buschiazzo, O., Contera, C., Gatti, E. (comp.): "Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas". U. de la R. Montevideo.

Acosta, L., Fernandez, I., Porzecanski, T., Dornell, T., Font, L., Zaffaroni, C., Noguez, L., Briano, E. (Equipo coordinador) (1990) "Diagnóstico sobre situación del trabajo social en el Uruguay" .

Acosta, L. (2001) "Consideraciones generales sobre la historia del servicio social" (pp 89-118) En: "Temas de Trabajo Social. Debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea", Curso de TS. Ciclo Básico. 2001, DTS, UDELAR Montevideo.

Acosta, L (2005) " O processo de renovação do Serviço Social no Uruguai" Tese apresentada ao Programa de Posgraduacao da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtencao do grau de Doutor em Serviço Social, Orientador Paulo Netto. UFRJ. Brasil
Disponibile en http://www.ess.ufrj.br/siteantigo/teses_2006/luis_acosta.pdf

ADUR (2001) "Carrera Docente" (pp19-20) en Boletín ADUR Octubre 2001. Asociación de Docentes Universitarios del Uruguay, Montevideo.

ADUR (2011) "Documento sobre el desarrollo de la carrera docente", Montevideo.

Alonso, L.E. (1995). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en

las prácticas de la sociología cualitativa”. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.),” Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales “(pp225-240), Síntesis, Madrid.

Anales de la Universidad (1907) Año XIV, Tomo XVIII, N° 84. Disponible en <http://www.periodicas.edu.uy>

Altbach, P., McGill, P (2000). “Educación superior en el Siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional”, Ed. Biblos, Bs. As.

Altbach, P., McGill, P (2009). “Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo”, Universidad de Palermo, Bs. As.

Araujo, O. (1961) “Misión Científica de la Universidad de la República”, en “Historia de la Universidad y de la psicología en el Uruguay”, Depto. publicaciones CEUP, Montevideo.

Ares Pons, J. (1995) “ Universidad: ¿ Anarquía organizada”, Librería de la FHCE, Montevideo.

Ares Pons, J. (2006) “La Universidad de la República y la Formación Docente. ¿El mejor docente es el mejor investigador? ” (pp105-111). En Collazo, M. (coord) “ Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria”, Comisión Sectorial de Enseñanza , Universidad de la República, Montevideo.

Ardao. A. (2008) “La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica” Ediciones Universitarias, Montevideo.

Arocena, R. (2006) "Por una Universidad de cercanías. Aportes para la construcción colectiva de un plan de trabajo: Hacia la Segunda Reforma Universitaria". Disponible en <http://www.feuu.edu.uy>

Arocena, R., Tommasino, H., Rodriguez, N., Sutz, J., Alvarez, E., Romano, A. (2011) "Integralidad: Tensiones y perspectivas"; Cuadernos de Extensión, CSEAM, Montevideo.

Artigas, S., Collazo, M. (1997) "Apuntes para la conceptualización de la formación docente universitaria". Unidades: de Apoyo Pedagógico y de Supervisión y Transformación Curricular. Facultad de Odontología. U. De la R. (pp 40-61). En: Gatti, E., Peré, N., Perera, H. (comps) "Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario." Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; Udelar, Montevideo.

Barbach, N. (1997) "Una propuesta de iniciación de la formación docente en la Universidad. Relato de una experiencia." Universidad Nacional del Litoral, Argentina. (pp 419) En: Gatti, E., Peré, N., Perera, H. (comps) "Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario." Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; U. De la R., Montevideo.

Barboza, C. (1999) "Sala de Aula Universitaria: O desafio de producao do conhecimento". U. Federal do Río Grande do Sul, Brasil (pp 375-396). En Buschiazzo, O., Contera, C., Gatti, E. (comp.): "Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas". U. de la R. Montevideo.

Barco, S. (1997) "Aportes desde la investigación y las Maestrías a la elaboración de Políticas de Formación Docente Universitaria" Universidad Nacional de Comahue (pp. 19-39) En: Gatti, E., Peré, N., Perera, H. (comps) "Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario."

Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; UdelaR, Montevideo.

Bardin, L (1986) “ Análisis de contenido”, Akal Ediciones, Madrid.

Begué, M. F. (2002) “ Paul Ricoeur: la poética del si mismo”, Ed. Biblos, Bs. As.

Behares, L. (2011) “ Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas”, Depto. Publicaciones U. de la R., Montevideo.

Behrens, M.(1999) “A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno” (pp 57- 68) En Leite, D. (organizadora) (1999) “ Pedagogía Universitaria. Conhecimento, ética e política no ensino superior”, Editora da Universidade, /UFGRS.

Bentura, J.(2006) “Ofensiva neoconservadora: impacto en las autorepresentaciones del Servicio Social” (pp85-96) En “La formación y la intervención profesional. Hacia la construcción de proyectos ético-políticos en Trabajo Social” Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social, F. De TS. U. Nacional de la Plata.

Bentura, J. (2010) “Posgrados e investigación en el trabajo social uruguayo: un proceso de transformación por lo alto” (pp 22-28) Revista Escenario Año 10-Nº 15- Octubre 2010 . ISSN: 1666-3942. (Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata)

Berger, P., Luckmann, T (2006). "La construcción social de la realidad", Amorrortu Ed, Bs As.

Birgin, A., Dussell, I., et all.(1998) "La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias", Ed. Troquel, Bs. As.

Blanchet, Alain, y otros, "Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales", Narcea, Madrid, s/f.

Bolsi, M. (1999) "Estrategias de aprendizaje y formación docente: un encuentro necesario". Universidad Nacional del Litoral Argentina (pp323-330.) En Buschiazzo, O., Contera, C., Gatti, E.(comp.): "Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas". U. de la R. Montevideo.

Bralich, J. (1991) "Historia de la Universidad", Editorial Multiplicidades, Montevideo.

Bralich, J.(2010) " Una mirada histórica de la extensión universitaria" (pp 53-61). En AAVV (2010) "Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria.", Programa de Formación en Extensión. SCEAM, U. De la R, Montevideo.

Brovetto, J. (1994) " Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitarios en construcción", Serie "Documentos de trabajo" Nº 5. Universidad de la República, Montevideo.

Brovetto, J. (1998) "Memoria del rectorado" U. De la R., Colección del Rectorado, Montevideo.

Buenfil Burgos, R.(1994) “Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación”, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México

Buenfil Burgos, R. (2009) “ Análisis político del discurso e historia de la educación”, (pp77-122). En Pini, M. “ Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico” UNSAM Edita, Bs. As.

Caamaño, C. (Coord.) (2009) “¿ Se puede ayudar a aprender? ¿se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación”, Unidad Opción Docencia, FHCE, Montevideo.

Caraballo, D., Chichiraldi, C., Curto, V. (2004) “La formación docente en el Uruguay. Evolución, Estado de situación y perspectivas.” UNESCO-IESALC.

Carlevaro, P. (1986) “ El rol de la Universidad y su relación con la sociedad” en Cuadernos de política Universitaria (pp 20.32), CIPE, ASCEEP, FEUU, Año 1- N° 1-Mayo 1986

Carrasco, J.C. (1980) “Influencia de las políticas internacionales sobre las políticas nacionales de educación”, Utrecht. (Material mimeografico)

Carrasco, J. C (2006) “Aportes. Para la elaboración de una propuesta educativa (1956-2006)”, Montevideo.

Carrasco, J. (2010) “Extensión, instrumento didáctico de la Universidad” (pp48-52). En : AAVV “Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria.”, Programa de

Formación en Extensión. SCEAM, U. De la R, Montevideo.

Cassinoni, M. (1958) “ Texto del discurso pronunciado por el Rector el 17 de octubre de 1958 en el acto de instalación del nuevo Consejo Directivo Central”. En “ Historia de la Universidad”, Depto. de Publicaciones CEUP, (s/f)

Cassinoni, M.(1961) “ La Universidad de la República”, Publicaciones de la Universidad, Montevideo.

Cassinoni, M.(1962) “ Memoria del Rectorado”, Publicaciones de la Universidad, Montevideo.

Castoriadis, C. (1983) “ La institución imaginaria de la sociedad”, Tusquets Ed., Bs. As.

CDC. “Versión taquigráfica 27/02/07” . Disponible en: <http://www.feuu.edu.uy>

Claramunt, A. (2001) “Trabajo Social, Ciencias Sociales y Formación universitaria: Una aproximación para el debate” (8-24) En: “Temas de Trabajo Social. Debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea”, Curso de TS. Ciclo Básico. 2001 , DTS, UDELAR Montevideo

Collazo, M. (2006) “ El sentido de la formación didáctica en la docencia universitaria” (pp 6-14) En Collazo (org) “Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria”, U.de la R., CSE, Montevideo.

Colombo, S. (2001) “ El docente: una identidad planificada”, Revista Encuentros, N°7, julio 2001, (pp 205-219), Montevideo.

Coombs, P. (1971) “La Crisis Mundial de la Educación, Ed. Península, Barcelona.

CSE (2003) “Formación Didáctica de los Docentes Universitarios Resultados de ejecución 2001-2002 ”, Plan de Desarrollo Estratégico , Universidad de la República , Montevideo. Disponible en www.cse.edu.uy

CSE. Grupo de Trabajo Formación Docente (s/f) “ Propuesta de reconocimiento de la formación pedagógica-didáctica para el desarrollo profesional de la docencia”, Proyecto Institucional Formación Didáctica de los Docentes Universitarios U. De la R., Disponible en www.cse.edu.uy

CSE (2010) “Balance y perspectivas en su contribución a la renovación de la enseñanza en la Universidad de la República”. Disponible en www.cse.edu.uy

CSE (2010.a) “Líneas de desarrollo académico. Informe de la propuesta La CSE y el desarrollo de la investigación”. Disponible en www.cse.edu.uy

CSEAM, SCEAM (2000) “Extensión Universitaria 1996-1999”, U. de la R., Montevideo.

CSEAM (2011) “ Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República.”, Disponible en www.extensión.edu.uy

CSEAM (2011a) “ Programa de Formación en extensión”, Disponible en www.extensión.edu.uy

CSIC (1990) “Ordenanza de la Comisión Sectorial de Investigación Científica”. Disponible en www.universidadur.edu.uy

CSIC (2011) “Comisión Central de Dedicación Total. Evolución RDT”. Disponible en www.ccdt.udelar.edu.uy

Chavez, J. (2009) “Proyecto de tesis: Aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de la identidad docente en la Universidad de la República”, Maestría en Psicología y Educación, cohorte 2005, Facultad de Psicología, U. De la R., Montevideo.

Chevallard, Y. (1997) “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.”, Aique, Bs. As.

Davini, M (1995) “ La formación docente en cuestión: política y pedagogía” Editorial Paidós, Bs. As.

De Alba, A.(1995) “El fantasma de la teoría: Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación”, Plaza y Valdes, México.

De Alba, A (1995.a) “Currículum: crisis, mito y perspectivas”, Miño y Dávila, Bs. As.

De Martino, M., Bentura, C., Melgar, A. (2008) “ Campo profesional, campo académico y nuevas generaciones estudiantiles. ¿ Hacia un campo profesional envejecido? (pp219- 239) En: De Martino, M. Gabín, B. (2008) “ Prácticas pedagógicas y modalidades de supervisión en el área

de familia. Propuestas, sustentos y desafíos en el nuevo milenio”, Udelar, FCS, DTS, CSE., Montevideo.

De Souza Santos, B. (2005) “La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad”, Miño y Dávila, Bs.As.

Di Carlo, E. (1999) “Liderazgo de pequeños grupos para el cambio” Paideia- Miño y Davila, Río Negro.

Dominguez, L.(2008) “La innovación entre la perturbación y la confianza”, Mesa: Innovaciones en la formación docente. (pp150-154) en CSE II Foro de Innovaciones Educativas y 1er. Encuentro Regional sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República

Dussel, I. (2003)“La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”, Papeles. Grupo de Investigaciones “Políticas y reformas educativas”, Granada, España, Vol. 1.

Dupont, R. (1971)“Reconceptualización del Servicio Social”, Ediciones Guillaument, Montevideo

Echevarriarza, M. (1997) “Abordajes de la formación docente ante la crisis de la educación superior” UAE. F. Ing.(pp129.137). En: Gatti, E.,Peré. N., Perera, H. (comps) “Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario.” Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; Udelar, Montevideo.

Edelstein,G., Coria, A. (1995) “Imágenes e imaginación: iniciación a la

docencia”, Kapelusz, Bs. As.

Enguita, M. (2001) “A la busca de un modelo profesional para la docencia. ¿ liberal, burocrático o democrático?” en Revista Ibero Americana de Educación N° 25, O.E.I., Río de Janeiro.

Espacio Europeo de Educación Superior (s/f). Disponible en <http://www.eees.es/es/eees>

Eulacio, N. (1997) “¿ Como se forma un docente Universitario?”, Facultad de Agronomía, UDELAR. (pp 61-67) En: Gatti, E., Peré. N., Perera, H. (comps) “Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario.” Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; Udelar, Montevideo.

Ferraris, M. (1998) “La hermenéutica”, Ed. Taurus, México.

Ferry, G. (1997) “Pedagogía de la formación”, Ed. Novedades Educativas, Bs. As.

F.E.U.U. (1993) “ La feuu despues de la feuu. Encuentro de estudiantes universitarios”, ASCEEP, FEUU, Montevideo.

Foucault, M. (1970) “La arqueología del saber”, Ed. S XXI., Bs. As.

Foucault, M. (1992) “ Microfísica del poder”, Ed. La Piqueta, Madrid.

Gabín, B. (2009) “Enseñar y aprender TS hoy. El caso de Metodología de la Intervención Profesional III en Uruguay ”, Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la

coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Ecuador. 4-8 de octubre 2009. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr/slets-19/slets-019-056.pdf

Gadamer, H.G., (2002.a) "Verdad y Método" Vol. 1, Ed. Nacional, Madrid.

Gadamer, H.G., (2002.b) "Verdad y Método" Vol. 2, Ed. Nacional, Madrid.

Gadamer, H.G., (2003) "El giro hermenéutico", Ed. Nacional, Madrid.

García, A." Dimensiones y principios en Trabajo Social: Reflexiones desde la intervención profesional." (pp26-42) En: "Temas de Trabajo Social. Debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea", Curso de TS. Ciclo Básico. 2001 , DTS, UDELAR Montevideo

Gatti, E., Kachinovsky, A.(1997) "Let it be" Departamento de Educación Médica. Facultad de Medicina, U. de la R. (pp191-205). En: Gatti, E.,Peré. N., Perera, H. (comps) "Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario." Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; U. De la R., Montevideo.

Gatti; E., Viñar, M.(1999)" Formación pedagógica del Docente universitario". UDELAR(pp 427- 434) . En Buschiazzo, O., Contera, C., Gatti, E.(comp.): "Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas". U. de la R. Montevideo

Gatti, E., Kachinovsky, A. (2005) "Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias de aula universitaria", Ed. Psicolibros, Montevideo

García Hodgson, H.(2005) "Foucault, Deleuze, Lacan. Una política del

discurso”, Ed. Quadrata, Bs As.

Gonzalez Barnech, R., Bueno Botti, J. (1997) “ Formación del docente universitario en tiempo de transformaciones”. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. SAE; Unidad de Ciencia y Desarrollo- UCD, Facultad de Ciencias. UdelaR. (pp137 145) En: Gatti, E.,Peré. N., Perera, H. (comps) “Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario.” Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; U. De la R., Montevideo

González, H., González, P., Randall, G.(2007) “Lineamientos para elaborar una propuesta sobre profesionalización del trabajo docente en la UdelaR.” ADUR. Disponible en <http://www.feuu.edu.uy>

Grompone, A. (1953). “ Universidad oficial y Universidad viva”, Cuadernos de Sociología, Biblioteca de Ensayos Sociológicos. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional, México.

Grompone, A. (1963). “ Pedagogía Universitaria”, U. de la R., Depto. De Publicaciones, Montevideo.

Grondin, J. (1999) “ Introdução a hermenéutica filosófica”, Ed. Unisinos, Sao Leopoldo.

Guarga, R. (2007) “Memoria del Rectorado”, U. de la R., Montevideo.

Hammersley, M. Atkinson, P.(1994) “ Etnografía. Métodos de investigación. 2º edición revisada y ampliada”Paidós, Barcelona.

Hernandez, R., Fernandez , C., Baptista , P. (2006) “ Metodología de la investigación”, Ed. Mc Graw-Hill Interamericana, México.

Heidegger, M. (1993) "El ser y el tiempo", Planeta- Agostini, Barcelona.

Iglesias, E. (1997) "Resistencias y obstáculos a los proyectos de formación docente de nivel terciario" .Facultad de Derecho, U. De la R.(pp 271-293)
En: Gatti, E., Peré. N., Perera, H. (comps) "Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario." Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; U. De la R., Montevideo

Imbernón, F. (1997) "La formación del profesorado: ciertas confusiones y alguna evidencias" en Revista Aula de Innovación Educativa- Nº 62 Año VII. Agosto/1997. Editorial Grao, Barcelona

Imbernón, F. (2009) " Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI", en Fernandez Lamarra, N.(comp).
"Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional", (pp.179-190) Editorial Universidad Tres de Febrero, Bs. As.

Irrazabal, E. (1999) " La dictadura uruguaya de 1973 a 1985 y la intervención de la Universidad de la República", (pp 87-116) En
"Universidad. Universidad e Historia de ella Psicología en el Uruguay", Ediciones Multiplicidades.

Islas, A. (1995) "La facultad intervenida. (1973-1985). En París de Oddone, B. (Coord.) "Historia y memoria. Medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación", U. de la R., FHCE, Montevideo.

Jaspers, K. (1946) " La idea de Universidad". En: Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Weber, Scheler, Jaspers. (1959) " La

idea de Universidad en Alemania”, Instituto de Filosofía. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de Montevideo, Editorial Sudamericana, Bs. As.

Kornblit, A. (2004) “ Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis”, Editorial Biblos, Bs. As.

Leite, D., Steffen, A., Campani, A., da Cunha, I. (1999) “ Curriculos, Pedagogía e Estruturas de Poder na Universidade “. (pp 53-62) En Leite, D. (organizadora) (1999) “ Pedagogía Universitaria. Conhecimento, ética e política no ensino superior”, Editora da Universidade, /UFRGS.

Leite, D., Martín, E., Gatti, E. (2010) “ Evaluación externa del proyecto Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de la República (TICUR)”, Montevideo. Disponible en www.cse.edu.uy/

Liston, D.P., Zeichner, K. M. (1993) “ Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”, Ediciones Morata, Madrid.

Le Goff, J. (1993) “ Los intelectuales en la Edad Media”, Ed. Gedisa, Barcelona.

Maggiolo, O. (1986) “ Plan de reestructuración de la Universidad de Oscar Maggiolo”, U. de la R., División Publicaciones y ediciones, Documentos de Trabajo 2, Montevideo.

Marenales, E. (1999) “La formación de docentes universitarios: Aspiraciones y realidades.” (pp 343-358). En Buschiazzi, O., Contera, C., Gatti, E.(comp.): “Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas”. U.

de la R. Montevideo.

Martinís, P. (1998) "Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos", FHCE, Montevideo.

Marrero, A. (2011) "La formación docente uruguaya: un problema que no se resuelve con un cambio de nombre institucional" (PP. 273-288). En "El Uruguay desde la sociología IX. 9º Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología. Trabajo y negociación colectiva. Política y procesos sociales emergentes. Jóvenes y Juventud. Educación y formación docente. Estratificación y movilidad social." DS, FCS, U. de laR.

Masetto, M. (1998) "Professor universitario: Um Profissional da educação na atividade docente"(pp.9-26). En: Masetto, M. (org) "Docencia na Universidade", Campinas SP., Papirus.

Moules, N. (2002) "Hermeneutic Inquiry: Paying Heed to History and Hermes
An Ancestral, Substantive, and Methodological Tale ", disponible en:
<http://ejournals.library.ualberta.ca>

Ortega, E. (2008) "Prácticas, instituciones, profesiones, dimensiones del primer proceso de profesionalización del Servicio Social en Uruguay" (pp24-31) Revista Escenario Año 8-Nº 13- Julio 2008. ISSN: 1666-3942. (Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata).

Ortega, E (2008.a) " El Servicio Social y los procesos de medicalización

de la sociedad uruguaya en el período neobatllista”, Ed. Trilce; Montevideo.

Ortega, E., Vecinday, L. (2010) “La trayectoria individualizante de la producción de conocimiento en el campo social” (pp 50-58) Revista Escenario Año 10-Nº 15- Octubre 2010 . ISSN: 1666-3942.(Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata).

Ortega, E (2011) “ Medicina, religión y gestión social. Un análisis genealógico de las transformaciones del servicio social en el Uruguay (1955-1973)” Departamento de Publicaciones, UCUR, U. De la R., Montevideo.

Oxman, C. (1998) “La entrevista de investigación en ciencias sociales”, Eudeba, Bs. As.

Palmer, R. (1969) “Hermenéutica”, Ediciones 70, Lisboa.

Pebé, P., Collazo, M. (2004) “ Sistema Nacional de Educación Superior de la República Oriental del Uruguay. Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2005 ”, U. de la R. Disponible en <http://www.cse.edu.uy>

Perera, H., Espíndola, F. (2003) “ Formación pedagógica y carrera docente en el Área Social de la U. De la R.”, U. De la R., CSE, Montevideo.

Perera, H. (2005) “ Reflexiones acerca de la formación docente. Aportes para una política del área”, Montevideo. Disponible en <http://www.fcs.edu.uy>

Popkewitz, T., Brennan, M. (2000) "El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación", Ed. Pomares, Barcelona.

Porzecanski, T (1975) " La formación profesional de trabajadores sociales en America Latina", Proyecto de Trabajo Social. Instituto de Solidaridad Internacional

Puiggrós, A. (1990) "Sujetos, disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino", Ed. Galerna, Bs. As.

Puiggrós, A. (1996) "Educación neoliberal y quiebre educativo", Revista Nueva Sociedad nº 146, nov- dic 1996.

Rebellato, J.L. (1995) "La encrucijada de la ética". Ed. Nordan Montevideo.

Rectorado. (2007). "Informativo del Rectorado: Nº 1, Nº 20" Disponible en : www.universidadur.edu.uy/blog/

Rectorado. (2010). "Informativo del Rectorado Nº 214" Disponible en : www.universidadur.edu.uy/blog/

Rectorado (2010a) " Hacia la Reforma Universitaria. 11. Camino a la renovación de la enseñanza", Universidad de la República Montevideo.

Rectorado (2010b) " Hacia la Reforma Universitaria. 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral" , Universidad de la República Montevideo.

Ribeiro, D. (1968) "La Universidad Latinoamericana", U. de la R. Depto. De Publicaciones, Montevideo.

Ricoeur, P (1990) " Interpretação e ideología", Francisco Alvez Ed., Río de Janeiro.

Ricoeur, P. (1997) "Tempo e narrativa. Tomo III" Ed. Papirus, Sao Paulo.

Ricoeur, P. (2000) "La memoria, la historia, el olvido", FCE, Bs. As.

Ricoeur, P. (2003) "El conflicto de las interpretaciones. Ensayos sobre hermenéutica", FCE, Bs. As.

Ricoeur, P. (2006) "Si mismo como otro", S XXI, México.

Ricoeur, P.(2008) "Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción", Ed. Prometeo, Bs. As.

Rodriguez-Grandjean, P. (2006). "Experiencia, tradición, historicidad en Gadamer" disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/>

Ruiz Olabueraga, J.(2007) "Metodología de la investigación cualitativa", Universidad de Deusto, Bilbao.

Sarlo, O.(1997) "Docencia universitaria y ejercicio profesional: problemas que plantea en la formación de docentes de materias jurídicas". Facultad de Derecho, U.de la R.(pp 261-271). En: Gatti, E.,Peré. N., Perera, H. (comps) "Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario." Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM; U. De la R., Montevideo

Sautu, R. (2003) "Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación", Ed. Lumiere, Bs. As.

Saviani, D. (1986) "Ensino público e algumas falas sobre Universidade", Cortez Editora, Sao Paulo.

Soler, M. (1997) "El Banco Mundial metido a educador", FHCE, Montevideo.

Souto, M. (1999) "La formación del docente universitario" UBA. (pp 365-374). En Buschiazzo, O., Contera, C., Gatti, E.(comp.): "Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas". U. de la R. Montevideo.

Stake, R. (2007) "Investigación con estudio de casos", Ediciones Morata, Madrid.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación", Ed. Paidós, Barcelona.

Tenti Fanfani, E (1989) . "Universidad y profesiones. Crisis y alternativas" Editorial Miño y Davila Editores. Bs. As.

Tenti Fanfani, E.(2005) "La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay", S XXI Ed., Bs As.

Tenti Fanfani, E. (2006) " El oficio docente. Vocación, Trabajo y profesión en el siglo XXI", S. XXI Ed., Bs. As., 2006.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento

Universitario (1986) “La educación superior en el Uruguay” CRESALC-UNESCO, Caracas. Disponible en :

unesdoc.unesco.org/images/0008/000847/084767so.pdf

Universidad de la República, (1990) “Ordenanza de la Comisión Sectorial de Investigación Científica”, Res. No 40 del CDC de 3/VII/1990 - Dist. 505/90 , Montevideo.

Universidad de la República, (1990) “Ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza”, Res. No 34 del CDC de 7/XII/1993 – Dist. 14/I/1994, Montevideo

Universidad de la República, Grupo Universitario Multiprofesional (1992), “Programa APEX-CERRO”, Montevideo.

Universidad de la República, Dirección General de Secretaría (1995) “Proyecto de funcionamiento de las áreas académica de la Universidad de la República”, Distribuido N° 548/95,CDC, U de la R, Montevideo.

Universidad de la República (1997) “ La Universidad de la República en un tiempo de cambios. Críticas y propuestas para la transformación de la educación superior”, U. De la R., Montevideo.

Universidad de la República (1997a) “ La Universidad de la República en un tiempo de cambios. Sesión Plenaria Final realizada en el Paraninfo de la Universidad de la República”, U. De la R., Montevideo.

Universidad de la República (2000) “ PLEDUR 2000-2001”, U. de la R., Montevideo. Disponible en <http://www.universidadur.edu.uy>

Universidad de la República, (2005) “Ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza”, RES.No 8 DEL CDC DE FECHA 06.09.05- Distribuído 306/05- D.O.14.10.05

Universidad de la República, (2005a) “ PLEDUR 2005”, U. de la R., Montevideo. Disponible en <http://www.universidadur.edu.uy>

Universidad de la República, Rectorado (2010) Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo.

UNESCO.(1998) Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción. Bruselas: UE. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valles, M. (1999) “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”, Ed. Síntesis, Madrid.

Velasco Gómez , A (2000) “Tradiciones hermenéuticas”, Theorethikos, año III, número 3, julio-septiembre , Universidad Francisco Gavidia , San Salvador disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/>

Vaz Ferreira, C. (1963) “ Sobre la enseñanza en nuestro país”, Cámara de Representantes de la República O. Del Uruguay, Montevideo.

Wschebor, M., Díaz, A., Touya, E., Scarsi, R. (1993). “Documento”, Secretaría Consejo Directivo Central, Dist. 149/83, 8/9/93. U. De la. R., Montevideo.

10- ANEXOS

Pauta de entrevista.

- Que la/o motivó a ingresar a la Universidad de la República y a elegir Trabajo Social?

-Cómo llegaste a tomar la opción de ser docente universitario?

-Que expectativas tenías? Sabías lo que era ser docente en esta carrera?

-Tuviste algún docente que te influyó en sus modos de ser docente?

- El compromiso con la institución es parte de la transmisión que se realiza en la práctica docente?

-Que entiende por "formación docente"? Y que elementos comprende?

-En esos primeros años de docente, reconoce o recuerda experiencias de formación docente?

-Qué elementos te brindó en ese momento la institución para formarte como docente? Y para desarrollar la carrera docente?

-El ejercicio profesional, como incide en tu actividad docente?

-Cuando accediste a un cargo de responsabilidad, cambió (y en que) tu percepción de la actividad docente?

-Que tareas de la función docente te exigieron formación y donde la adquiriste?

-En que te formaste (como docente) con mayor intensidad?

-Considera que forma docentes? Como lo hace?

-Los cambios institucionales referidos a la ANII y otros, han incidido en sus actividad docente?