



Instalación de un centro de apoyo a la docencia universitaria, pistas para una discusión

Autor: Dra. Andrea Precht G.

Durante los últimos años, en Chile, hemos asistido a una proliferación de iniciativas en las universidades chilenas que comparten un propósito: transformar las prácticas docentes en el pre grado para fortalecer la enseñanza. Una primera mirada nos permite observar un movimiento, en apariencia similar, pero que ofrece enfoques disímiles y eventualmente hasta contradictorios, respecto de la labor del docente universitario:

Primeramente, un movimiento que busca asumir el cambio de escenario en la Educación Superior, apuntando al mejoramiento e innovación de los procesos de formación de pregrado. Dentro de esta línea encontramos, por ejemplo, que los términos de referencias de los últimos llamados a concurso del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) presentan líneas de acción que buscan alentar la transformación curricular del pregrado, el aseguramiento de la calidad de este y la creación de Unidades de Mejoramiento Docente. Al mismo tiempo, se encuentran también las iniciativas del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en el eje de aseguramiento de la calidad y el trabajo de transformación curricular de la Red Interuniversitaria Nacional para el aseguramiento de la calidad (RINAC), por nombrar algunos. Paralelamente, tenemos un desplazamiento en la concepción del académico docente en pregrado, rol tradicionalmente visto como continuación de la producción y posterior transmisión de conocimientos, a uno que incorpora al saber



disciplinar y profesional, elementos del saber pedagógico en la organización de su actividad docente. Es posible observar la creciente proliferación de iniciativas en este sentido, tales como: la creación de sociedades de educación conformada por académicos dedicados a la formación superior, como es el caso de la Sociedad Chilena de Educación en Ciencias de la Salud (SOEDUCSA), la aparición de numerosos programas de magíster en Educación Superior; la creación de centros de apoyo a la docencia (Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica en la UCN, Centro de Desarrollo Docente UC y el Centro de Innovación y Calidad de la Docencia en Universidad de Talca, entre los pioneros); todos fenómenos que conllevan una transformación profunda de la actividad docente en la universidad. Este desplazamiento se constata desde una doble corriente: por un lado, la necesidad emergente de algunos académicos y profesionales que “hacen clases” por responder pertinente y consistentemente a las demandas de formación de un estudiantado al que perciben como distinto y, por el otro, tenemos a encargados de la gestión académica - docente en las universidades que desean asegurar la calidad de los procesos de formación en el pre grado a través de la intervención sobre las prácticas de enseñanza. Todo esto sucede como si, la construcción del rol académico docente hubiese entrado en un profundo proceso de transformación, para el cual, las iniciativas anteriormente señaladas ofrecen un aporte integral para el necesario cambio. Dentro de estos, las iniciativas de habilitación del profesor universitario, aparecen como una alternativa para implementar eficaz y eficientemente el cambio en las prácticas de enseñanza en el pregrado. No obstante, bajo un manto de apoyo a la labor docente nos hayamos con perspectivas heterogéneas – incluso ante actividades aparentemente “iguales” – que nos muestran aspectos contrarios, a veces opuestos, deudores de racionalidades disímiles.



La reflexión que aquí presento tiene como propósito un primer acercamiento a este problema. No está basada en una investigación respecto de las estrategias de acompañamiento docente universitario; sino que proviene de cinco experiencias claves:

- La Instalación, desde el año 2006, del Centro de Innovación y Calidad de la Docencia en la Universidad de Talca; así como su Programa de Habilitación en Competencias Docentes y su Red Colaborativa de Prácticas Docentes. Así como la validación y tensionamiento del proyecto con académicos de la comunidad nacional e internacional.
- Un estado del arte de experiencias en fortalecimiento docente a nivel universitario en el marco de la consultoría para la implementación del rediseño curricular en los programas de pregrado de la Universidad De Talca, proyecto Mecesup Tal 0101 "Construcción e Instalación de una Visión Renovada de la Formación de Pregrado. Rediseño y Validación de los Currículas de los Profesionales".
- Análisis discursivo para el levantamiento de necesidades docentes en los campus Curicó y Talca de la Universidad de Talca.
- Estudio en torno a los discursos de los y las estudiantes de Talca frente a la docencia universitaria.
- Una pasantía realizada en noviembre de 2007 en Estados Unidos visitando y conociendo la experiencia de centros de apoyo docente pertenecientes a las universidades de la Ivy League en Estados Unidos: Kaneb Center de la Universidad de Notre Damme; the Center for Teaching and Learning, Universidad de Chicago, Derek Bok Center for Teaching and Learning de la Universidad de



Harvard y, finalmente, The Teaching and Learning Laboratory del Massachusetts Institute of Technology (MIT).

Esta reflexión busca compartir sospechas y preguntas surgidas como consecuencia de estas experiencias y susceptibles de ser incorporadas, posteriormente, en investigaciones sobre el tema. Respecto del para qué de la habilitación del docente universitario. Es común encontrar tanto en académicos como en gestores académicos la representación del saber pedagógico desde un interés constitutivo de la acción de carácter instrumental-metodológico, propio del paradigma empírico-analista, lo cual tiene consecuencias directas sobre las estrategias de fortalecimiento de la práctica docente que se escogen y el modo como éstas se abordan.

Esta mirada se acerca a lo pedagógico desde un eje normativo, ello expresa una racionalidad técnica, en ocasiones particularizada, buscando la “receta” o apoyo en elementos descontextualizados de la psicología educacional. La idea es que estos conocimientos “pret a porter” puedan aplicarse en concreto en situaciones muy particulares, despojándoles de todo análisis respecto de los contextos sociales, culturales y políticos en los que se desarrolla la enseñanza y sus fines (Kincheloe, 1993; Contreras, 1997; Zeichner, 1997; Steiman, 2007). Aquí, la relación entre la práctica y el conocimiento es jerárquica, estableciendo un orden de subordinación y dependencia de la práctica respecto la teoría.

En palabras de Grundy (1987) se constituye un “interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción basada en leyes con fundamento empírico”. Ello sitúa el control y el poder en los actores que ideifican el curriculum, quienes serían los expertos, reduciendo al académico docente a la aplicación eficiente lo pensado



por otros, generando una disociación entre el espacio en donde se desarrolla la práctica de la enseñanza del lugar en donde se produce el conocimiento sobre esta.

Ahora bien, las consecuencias de este paradigma se expresa en:

- Comprensión restrictiva de la acción humana al transferir un modelo de comprensión de las ciencias de la naturaleza a las ciencias humanas; y como consecuencia, desarrollo limitado de una pedagogía de la educación superior, entendiéndola como una ingeniería para la cual bastan sólo acciones técnicas.
- Parcelación en el análisis del entorno, reduciendo su complejidad a datos que describen lo real en oposición a la construcción de esta por parte de los actores.
- Establecimiento de una economía del saber reproductora; a través de la cual el conocimiento se presenta como externo al sujeto que aprende; no teniendo éste control sobre las condiciones de su producción ni la definición de sus propósitos; agudizando la reintroducción de las prácticas sociales hegemónicas.

El lugar que ocupa la investigación en la evolución de las prácticas de enseñanza en la universidad.

Concordamos con Barbier (1994) en el diagnóstico del cartesianismo con que tradicionalmente se comprendía la labor docente, en esta, la articulación entre enseñanza e investigación estaba dada principalmente por una concepción de la investigación como proveedora de los contenidos y garantías para una excelencia en la docencia. Ello supone, que la preparación para la enseñanza está dada por el saber disciplinar, con exclusión de otros saberes.



Esta situación no es capaz de sostenerse, no tan sólo por el aumento de la población docente no investigadora en educación superior, sino por:

La aparición del campo de la didáctica de la especialidad, entendida como la articulación del saber disciplinar y el saber pedagógico para la construcción de un objeto: “el saber enseñado”.

- La concepción de la labor docente, no ya desde su balcanización sino como comunidades profesionales de aprendizaje (Barton & Tusting, 2005; Hargreaves, 2003)

- La ruptura de los tradicionales límites entre disciplinas y la elaboración de construcciones conceptuales que remiten a la investigación de los campos de práctica (Barbier, 1994)

- Comprensión del saber pedagógico, no sólo como propiedad de expertos alienados de la práctica, sino el reconocimiento de los conocimientos, saberes, sentires y haceres docentes como válidos y sistematizables para la construcción de un saber en docencia universitaria. Esto, ya sea a través del examen de teorías y enmarcamientos para la solución de dilemas en el aula, así como, una mirada crítica de las condiciones en que se desarrolla su enseñanza (Zeichner, 1996)

La práctica docente no culmina sólo en resultados académicos satisfactorios, sino que cobra sentido en la producción y reflexión sobre la misma que le devuelve su característica de productor de conocimiento, esta vez al interior de una comunidad de prácticas; cerrando con ello el proceso teórico-práctico, artificialmente atomizado por la racionalidad técnico y su interés por el control