



Vol. 3 nº 5 jan./jun. 2008

p. 189-199

LOS TRAYECTOS DE LA FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: EL CASO DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS SIN FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO

Marcela Ickowicz¹
Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN: Las ideas que se presentan en este escrito toman como base para la exposición, los resultados de una investigación realizada en el marco de la Maestría en Didáctica, y los primeros avances de los estudios actuales de Doctorado. La línea de investigación que se inicia en el año 2000, enfoca su interés en el conocimiento de los ámbitos, procesos y dinámicas de la formación de aquellos profesionales que desarrollan su tarea en la Universidad. En la primera de las investigaciones (2000-2003) se estudian los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios provenientes de distintas disciplinas y sin una formación específica para el ejercicio de la docencia. El trabajo teórico y empírico obtenido permitió elaborar a modo de hipótesis inicial, que las trayectorias de formación para la enseñanza de los profesores universitarios se asientan fundamentalmente en las cátedras y que las mismas constituyen un espacio y un modelo singular -con rasgos artesanales- donde los docentes realizan sus trayectos de formación para la docencia. Sobre la base de esta conjetura, la investigación actual, pretende caracterizar los rasgos del espacio institucional que queda configurado por la organización de las cátedras, entendidas como uno de los ámbitos primordiales de formación en las trayectorias de los docentes universitarios. Ambos estudios se localizan en la Universidad Nacional del Comahue, Patagonia Argentina. A partir de lo expuesto el presente trabajo se organiza en los siguientes apartados: un primer apartado presenta una breve reseña de la historia y el tipo de organización de la UNComahue; el segundo, da cuenta del tipo de indagación y los dispositivos empleados en ambas investigaciones; un tercer apartado presenta los resultados obtenidos en el estudio acerca de los trayectos de formación para la enseñanza y por último, algunas noticias de la investigación actual.

PALABRAS-CLAVE: Maestros en Didáctica; Calificación específica para la práctica de la enseñanza; Rutas de la educación de la enseñanza.

THE ROUTES OF TEACHING EDUCATION: THE CASE OF THE UNIVERSITY TEACHERS WITHOUT GRADUATE TEACHING QUALIFICATION

ABSTRACT: The ideas presented in this paper are based on the results of an investigation carried out during the Master's in Didactics, and the first results of the current Doctorate studies. The investigation, which started in 2000, focuses on the areas, processes and dynamics of the education of those professionals who perform their task at the university.

The early investigations (2000-2003) focused on the routes of teaching education of university teachers from different areas and who do not have a specific qualification for the teaching practice. The theoretical and empirical study allowed us to assume, as an initial hypothesis, that the routes of teaching education of these teachers are essentially based on the university courses (disciplines) and these constitute a unique space and model where or by which teachers develop their teaching education. Based on this hypothesis, the current investigation aims at characterizing the features of the institutional space that is characterized by the organization of the university courses, seen as one of the fundamental areas of education for the university teachers. Both studies are carried out at the National University of Comahue, in Patagonia, Argentina. Based on these considerations, this paper is organized in the following parts: the first part presents a brief review of the history of the National University of Comahue and the type of organization of this university; the second part describes the problematization and procedures of both studies; the third part presents the results of the study on the routes of teaching education, as well as some information about the current investigation.

KEYWORDS: Master's in Didactics; Specific qualification for the teaching practice; Routes of teaching education.

Introducción

I. La UNComahue: breve reseña de su historia y su organización

La Universidad Nacional del Comahue² se crea en el año 1972 en el marco de una política de expansión del sistema universitario argentino. Fines de los '60 y principios de los '70 se lleva a cabo un ambicioso plan de reorganización del sistema universitario que finaliza con la creación de 12 universidades lo que posibilitó la diversificación de la enseñanza universitaria en el interior del país³.

Cabe destacar que en esos años gobernaba la Argentina un régimen de facto que se había propuesto –con relación al campo de la enseñanza superior- despolitizar la Universidad. La distribución geográfica de la masa del alumnado concentrado en las grandes ciudades del país colaboraba con este propósito.

En el marco de estas políticas, la UNCo nace como una institución *académicamente innovadora* en relación a las carreras que se crean las que debían estar diseñadas para la nueva "región del país"⁴ llamada Comahue, integrada por las provincias de Neuquén y Río Negro. Sin embargo el carácter *innovador* no alcanza a revertir el modelo profesionalista que caracteriza a la Universidad Argentina⁵.

Hoy la UNCo tiene 25200 alumnos activos que estudian en algunas de las 68 carreras de grado y pregrado que se dictan en 16 unidades académicas de la institución, distribuidas en ambas provincias. El sistema se integra con 2016 docentes y 689 no docentes

En la actualidad la UNCo cuenta con una estructura formada por Facultades, Departamentos, Escuelas, Centros Regionales, e Institutos. Estructura que se reconoce

como “mixta” y denota centralización o descentralización académica-administrativa, según el contexto específico de cada lugar geográfico en que funciona cada unidad.

A modo de ilustración se presenta el siguiente cuadro que da cuenta de la distribución de las diferentes “formas organizativas” y las localizaciones respectivas.

Denominación	Neuquén	Río Negro
Facultad	-Econ. y Adm. (FEA) -Humanidades (FH) -Ingeniería (FI) -Turismo (FATU)	Cs. de la Educación (FCE) -Cs. Agrarias (FCA) Derecho y Cs. Soc. (FADECS)
Asentamiento	-San Martín de los Andes (Técnico Univ. Forestal) -Zapala	-Villa Regina (Lic. alimentos)
Escuela	Escuela Superior de Sanidad y Ambiente (ESSA)	- Idiomas - Medicina
Instituto	Cs. de la Salud	Biología Marina
Centro Regional		Bariloche. (CRUB) Zona Atlántica (CURZA)

El cuadro presentado permite realizar algunos comentarios de tipo comparativo. Mientras que las **Facultades** se identifican por la/las carrera/s que dictan, (Fac. de Ingeniería, Fac. de Economía, Fac. de Turismo, etc.), los **Centros Regionales** - 2 en total y ubicados en la Provincia de Río Negro- se identifican por la ubicación geográfica: Centro Regional Zona Atlántica con sede en la ciudad de Viedma (CURZA) y Centro Regional Universitario Bariloche ubicado en la ciudad homónima (CRUB). En ambos Centros Regionales se administran carreras que pueden no guardar relación entre sí, por ejemplo en el CRUB se dicta la Licenciatura en Biología y el Prof. de Educación Física, o en el CURZA se dicta la carrera de Psicopedagogía y la carrera de Administración Pública (entre otras).

Estos centros cuentan con una estructura formal semejante a las que poseen las facultades: decanato, secretarías, jefaturas de departamentos. Con relación a los departamentos en algunos casos administran carreras como es el caso del Dto de Historia, Letras, Geografía con sede en la Facultad de Humanidades (Neuquén) ; en otros administran materias afines como es el caso del Dto de Didáctica, Política y Psicología con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación. (Río Negro)

Por su parte los **asentamientos** tienen una dependencia formal con alguna facultad, por ejemplo el asentamiento ubicado en la localidad de Villa Regina (Río Negro) dicta la carrera de Lic. En alimentos y depende de la facultad de Ingeniería; o el Asentamiento ubicado en San Martín de los Andes (Neuquén) dicta la carrera de Técnico Universitario Forestal y depende de la Facultad de Ciencias Agrarias).

Las **escuelas e institutos** que se localizan en ambas provincias dependen directamente del Rectorado de la UNCo.

Por último y para finalizar esta sintética reseña, quisiera agregar que la selección de la UNCo y sus docentes resultaron de interés ya que al ser una universidad relativamente nueva, su planta docente está conformada por profesionales que han realizado sus trayectos de formación para la enseñanza en diferentes universidades del país y en este

sentido, dado la heterogeneidad de instituciones de origen, era probable encontrar diferencias en los recorridos y trayectos realizados.

2. Acerca del tipo de indagación y los dispositivos empleados

El tipo de investigación al que hacemos referencia se encuadra en los estudios de casos, se enmarca en la línea de las investigaciones cualitativas, se combinan enfoques de análisis institucional y organizacional. En esta línea de investigación adquiere relevancia los sentidos y significados que los actores le otorgan a la situación, a los hechos y a sus propias acciones. El análisis, por consiguiente, tiende a contemplar la situación total en la que los actores se sitúan.

Para la obtención de la información se realiza un avance por etapas y para cada una de las etapas se prevé una secuencia que consiste en 4 momentos: a) recolección de la información; b) primer análisis del material obtenido; c) devolución y validación y d) reajuste de instrumentos y de la etapa subsiguiente según avances obtenidos.

El esquema muestra sintéticamente el proceso que se sigue para la obtención de información.

Etapas	Momentos
I Tareas preparatorias -delimitación del caso -ampliación del marco conceptual	a. Recolección de la información b. Primer análisis del material obtenido c. Devolución y validación d. Reajuste de instrumentos y de la etapa subsiguiente según avances obtenidos.
II Recolección de información en -documentos -entrevistas -observaciones	a. Recolección de la información b. Primer análisis del material obtenido c. Devolución y validación d. Reajuste de instrumentos y de la etapa subsiguiente según avances obtenidos
III Análisis de la información -elaboración de instrumentos para la organización de la información obtenida en: - documentos; - entrevistas; -observaciones	a. Recolección de la información b. Primer análisis del material obtenido c. Devolución y validación d. Reajuste de instrumentos y de la etapa subsiguiente según avances obtenidos.

Básicamente el diseño contempla: la indagación en **documentos**, lo que incluye la localización, clasificación y numeración, y el registro de información pertinente. Las **entrevistas** son abiertas a informantes clave según posición institucional¹ con una especificación de áreas de indagación. El esquema propuesto cuenta con dos momentos, un primer momento que consiste en la presentación de una consigna general amplia que permita un intercambio libre de los entrevistados sobre la base de las áreas temáticas propuestas. El segundo avanza sobre un tipo de indagación que favorece la emergencia de evocaciones, relatos, recuerdos.

Las **observaciones** se realizan siguiendo una secuencia que contempla tres momentos, un primer momento de impregnación, un segundo momento de focalización y un tercer momento de observación sistematizada².

El análisis y control de los procesos de implicación es parte de la metodología que se emplea, en este sentido el investigador se involucra en un proceso de análisis de su implicación y dinámica y el material así producido se incorpora como fuente de datos.

3. Presentación de los resultados obtenidos:

3.1. Modelos formativos en la UNCo

Una de las líneas indagadas en la investigación, permitió advertir al menos dos *modelos formativos* coexistentes en el ámbito de la universidad, uno al que llamamos Modelo **Escolar** -se instala con la escuela de la modernidad- y porta como característica central la escisión entre formación y trabajo³. A partir de entonces la formación se producirá en un espacio determinado y específico para la tarea de instrucción, para la adquisición de habilidades y aptitudes intelectuales. La relación entre maestro y alumno se desarrollará en un ámbito instituido que los preexiste y define el tipo de relaciones, los contenidos del intercambio, así como los espacios y tiempos en que los mismos acontezcan.

El otro modelo al que denominamos **Artesanado** adquiere los rasgos típicos del modelo de artesanado medieval, en el que predomina una formación que se moldea en el propio contexto de producción, donde transmisión de saber y trabajo se realizan conjuntamente a partir de un vínculo sostenido entre maestro y discípulo en el que el primero guía y controla la totalidad del proceso de trabajo -y de formación- y el aprendiz adquiere los *secretos del oficio* a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro.

Este *Modelo de Formación*⁴ con rasgos de artesanado, que se asienta en el espacio de las cátedras, pareciera legitimarse en la propia experiencia de los profesores, en la tradición de la universidad y podría suponerse que condensa las mejores formas que la organización ha elaborado para iniciar a sus discípulos en los secretos del oficio académico.

En síntesis el trabajo teórico y empírico permitió advertir -a modo de hipótesis provisoria- que las trayectorias de formación para la enseñanza de los profesores universitarios se asientan fundamentalmente en las cátedras y que las mismas constituyen un espacio y un modelo formativo singular -con rasgos artesanales- donde los docentes realizan sus *trayectos de formación* para la docencia⁵.

3.2 Etapas en el proceso de formación de los profesores universitarios

Para el desarrollo de este apartado se opta por describir “**un trayecto de formación típico**”, que condensa los testimonios y relatos más frecuentes. Sobre la base de esta información fue posible avanzar en la interpretación de aquellos hechos, procesos y fenómenos que de algún modo marcan diferentes posiciones en las que se ubican los profesores y que se organizan a partir de etapas: a) Una primera etapa, a la que hemos denominado de iniciación, que comprende el ingreso a la cátedra y el inicio

de un camino de búsqueda, de apoyaturas y legitimación; b) una segunda etapa en la que “descubre” el interés por la enseñanza y se “descubre” a sí mismo poseedor de ciertas capacidades y cualidades que valora para la realización de la tarea, c) una tercera etapa caracterizada por la legitimación de la institución de los concursos y por último, d) encontramos una posición ligada a un saber más complejo en el que los conocimientos disciplinares y pedagógicos se articulan en una práctica de la enseñanza “experta”.

“Los comienzos, las figuras familiares y escolares”

La inserción en el mundo de la enseñanza universitaria constituye para el profesional una situación significada como “circunstancial, casual, azarosa”. El análisis del material aportado en las entrevistas -respecto a la iniciación a la docencia-, permite apreciar una serie de regularidades. Por un lado hallamos un relato sostenido y organizado cronológicamente, por otro a medida que se despliega, se ubican distintos momentos de su vida profesional relacionados con acontecimientos de su vida privada. En estos casos el relato es acompañado con expresiones que denotan cierta incomodidad o dificultad

Me recibí en el '76 de (profesión) en (Universidad) y realmente nunca pensé que me iba a dedicar a la tarea docente y... un poco por cuestiones de la vida uno llega buscando trabajo profesional, fue el primer trabajo que encontré, estuve unos meses en el secundario y después me enteré que había concursos acá” Médico (E)

“... Entonces en el momento en que entré en la universidad también trabajaba en un laboratorio, tenía mi primer hijo y tampoco podía quedarme con los dos trabajos... y otra cosa que me pareció interesante de la universidad es la posibilidad que te daba con la flexibilidad horaria, es decir yo ahora quiero (se refiere cuando los hijos eran pequeños) poca carga horaria una dedicación simple o un par time y cuando yo pueda dedicarme bien...por ahí surge la posibilidad de un full time... entonces esa gran flexibilidad que te da y de poder ir acomodando de acuerdo a tu vida personal...” Bioquímica (EG)

“no se cómo decirlo”, me da cosa decirlo, pero lo mío fue accidental, yo no lo elegí, fue por los cambios, yo tuve muchos cambios de lugar..., muchas mudanzas.” Bioquímica (EG)

Otra de las razones con las que frecuentemente vinculan su ingreso a la docencia alude a la identificación con figuras familiares ligadas con la tarea de enseñar a otros

“Mi abuela era la que nos hablaba de la escuela, cuando venía a mi casa nos pedía cosas, libros, para leernos, sabía hacer cuentas...” Bioq. Entrev. Grupal.

Eda: “Yo te diría que mi mamá es docente..., ella es modista pero siempre tuvo alumnas...”

Edora: a ver...

Eda claro, ahora me doy cuenta...es docente mi mamá, daba clases de corte y confección, siempre daba clases, por que pudo haber sido modista y no dar clases...por eso es docente mi mamá... y a mí eso me llamaba la atención” Lic. en Bioquímica

Pareciera que la identificación con aquellas figuras familiares que han ejercido la docencia o han estado vinculadas con tareas en las que se reproducen las posiciones escolares en las cuales una persona transmite un saber que posee a otras que no lo poseen, quedarían ligadas a ciertas imágenes y representaciones vividas por los profesores en su infancia. Imágenes y representaciones construidas en un entonces, que actúan hoy como sustento de su argumentación.

En el relato de sus historias de formación, las referencias a los rasgos y cualidades de sus maestros y profesores adquieren aspectos de interés para esta presentación. Sintéticamente diremos que los testimonios aportados por los profesores con relación al pasaje por la escuela primaria y sus maestras, se caracteriza por expresiones cargadas de emociones y afectos. Con relación a la escuela y secundaria y los profesores el rasgo más reiterado fue la dificultad para recordar, y en aquellos casos que lograban recordar, los acontecimientos o hechos más reiterados quedaban asociados a imágenes negativas, situaciones injustas o exigentes. En el trayecto de formación universitaria –sobre todo en el posgrado-, la capacidad de análisis, la pasión por los conocimientos que se transmiten, el rigor y la disciplina, resultaron los rasgos más reiterados.

Una cuestión que se destaca en todos los testimonios –más allá de la de la etapa de formación que atraviesan- alude a cualidades como la generosidad, la humildad, el humor, el trato respetuoso con el alumno, y a los sentimientos de sentirse reconocido, aceptado, considerado como persona.

“El descubrimiento”

El interés por la enseñanza es interpretado por los profesores universitarios como un hallazgo, un descubrimiento ligado a ciertas capacidades personales hasta entonces desconocidas, a la posibilidad de mantener una relación diferente con el propio objeto de conocimiento y a la influencia que se ejerce sobre los alumnos.

“De hecho yo nunca pensé que iba a ser profesora, de hecho siempre pensé que me iba a dedicar a cualquier otra cosa menos a la docencia y acá estoy. Pero yo noto que me resulta más fácil o más sencillo que otras actividades a las que pensaba dedicarme por ejemplo...y que veo...que me resultan más difíciles...” Lic. en Turismo (EG)

(...) “aparte de lo que es explícito de enseñar uno está enseñando otras cuestiones que por ahí son muy importantes en la docencia que no es el contenido...y para mí eso es importante” Lic. en Bioquímica (EG)

Poder ver que uno puede explicar algo..., que te lo pueden entender..., desmenuzar el tema..., en fin, fue un descubrimiento” Lic. en Historia (EG)

Pareciera que la experiencia misma de enseñar ofrece un tipo de relación singular con “los otros”: alumnos y saberes. En la relación con los alumnos, reconocerse con poder de influenciar, brindar ayuda, formar, actuaría como núcleo de confirmación y autoafirmación de su interés por la enseñanza. El tipo de vínculo que establece ahora con los conocimientos que enseña se caracteriza por adquirir ciertos rasgos de autoría, ya no se reproducen conocimientos elaborados por otros, advierte la necesidad de adecuar, transformar, “manipular” esos conocimientos para poder enseñarlos. En ese proceso descubre placer por lo que hace, se descubre a sí mismo potente/creador, confirmando así su deseo por formar y formar-se.

“El reconocimiento, la legitimación de la academia”

Los concursos son percibidos como espacios de legitimación con significados ambivalentes. Por un lado *la escena natural* y fuente de legitimación pareciera ser la que se juega en el aula, es allí donde los profesores perciben ser reconocidos y legitimados “por lo que hace”.

Sin embargo, es a partir de la instancia del concurso que la institución legitima y reconoce al profesor y, en una aparente paradoja, es el concurso el que entonces cuestiona la legitimación emanada de la filiación con los maestros de referencia

“La posición de experto y la formación de discípulos” ¿las cátedras?

La legitimación del concurso significa la ubicación en otra posición institucional, la asunción de otras responsabilidades que ahora se ligan -ya no solo a la formación de los estudiantes-, sino a la formación de sus posibles herederos.

El análisis realizado permitió advertir una serie de fenómenos que abren a una nueva interrogación. El ingreso a una cátedra significa el ingreso a un tramo sofisticado de la socialización profesional. A un aprendizaje que se hace junto a un maestro destacado en cuanto a su saber de oficio. Además es la oportunidad de obtener un desarrollo que atraiga “la mirada del maestro” necesitado a su vez de continuar-se, pero esta vez como heredero, para proseguir su escuela, para desarrollar su legado.

El “ver” esto, complejiza como objeto de análisis la lucha que se había advertido en la primera formulación de esta tesis. La confrontación entre modelos puede estar encubriendo niveles de significación que más allá de la formación docente estén vinculados a fenómenos propios de los oficios y la vida de la corporación por una parte y por otra a los complejos procesos intersubjetivos que plantea la relación entre los maestros formadores y los aprendices.

4. Noticias de la investigación actual

Tal como se enunció en las primeras páginas de este trabajo, el material de investigación que disponíamos al inicio del presente estudio (2004) aportaba evidencia para sostener que las ayudantías y adscripciones se fueron constituyendo a lo largo del tiempo en una práctica institucionalizada en los espacios de las cátedras y que los

mismos son considerados -por los docentes universitarios- como parte de una tradición, valorados como espacios de formación en los comienzos de sus propias trayectorias, y considerados apropiados y reconocidos para la iniciación de sus discípulos.

Sobre esta base, nos propusimos realizar un trabajo de indagación en profundidad con dos cátedras prestigiosas que estén vinculadas a las carreras de inicio de la UNCo, que respondieron a los proyectos de su creación, y que permitan ver la formación en la transmisión generacional⁶.

Para la selección se empleará el criterio de caso reputado considerando los siguientes aspectos: cátedras con capacidad para conformar equipos (de docencia, de investigación, otros); cátedras consultadas o mencionadas frecuentemente tanto por el medio externo al ámbito universitario (colegios profesionales, instituciones vinculadas, escuelas, otros); así como la más ponderada por otros actores institucionales como alumnos, personal técnico y/o administrativo.

Síntesis de lo hecho hasta aquí y primeros análisis

Se localizó, clasificó y se realizó un primer análisis documental de las normativas vigentes emanadas por la UNCo (Estatuto, Reglamentos, Ordenanzas). Se elaboraron los instrumentos de indagación para las entrevistas. Se realizó una prueba en dos cátedras seleccionadas de modo provisorio. Se relevó el material documental producido por ambos equipos docentes, así como disposiciones producidas por las unidades académicas en las que se insertan.

Sucintamente plantearemos que el análisis del material hasta aquí obtenido permite plantear las siguientes cuestiones:

- Por un lado, pareciera sostenerse la hipótesis de base en relación al sentido y significado que condensa el espacio formado por las cátedras como un espacio propicio para la iniciación y socialización del docente universitario, con rasgos propios de un modelo formativo artesanal⁷.
- Por otro, el material aportado en entrevistas estaría mostrando un movimiento iniciado en los últimos años -desde mediados de los '90- e impactado seguramente por las políticas en el área (me refiero a las políticas de regulación de las actividades de investigación en el país) -, tendiente a la creación, en el ámbito de la UNCo, de otro tipo de organización como institutos o centros de investigación, grupos de estudio, equipos de proyectos conformados por profesores de diferentes cátedras, disciplinas o facultades. La creación de estas *nuevas* organizaciones podría mostrar ciertos límites o tensiones -en relación a la organización en torno a las cátedras, respecto a la iniciación y/o formación en lo que refiere a la producción de conocimientos y la investigación. Dicho de otro modo, este tipo de organización que pareciera contener y resultar adecuada a las actividades de enseñanza estaría mostrando ciertos límites para la formación de los profesores universitarios en una de las funciones básicas que la Universidad demanda, como es la formación para la investigación, aspecto que desarrollaremos en el siguiente apartado.

- Por último, interesa destacar una cuestión que comienza tal vez como una intuición y a medida que el análisis y la sistematización de la información avanza adquiere contornos más nítidos, me refiero a cierta indeterminación en el empleo del término cátedra tanto en los documentos consultados como en los testimonios aportados por los profesores en las entrevistas. Por ejemplo, en la normativa producida por los órganos de gobierno de la universidad y de las facultades, los sentidos en que se emplea refieren a materia y/o asignatura, en el uso cotidiano - entrevistas, conversaciones ocasionales entre profesores - los sentidos se asocian fundamentalmente a grupo docente/ equipo docente, o grupo de docentes y alumnos.

El contacto con el terreno nos interpela y devuelve nuevos interrogantes que entendemos aluden a la 'naturaleza' del *objeto/problema* que nos ocupa.

Nos preguntamos entonces *¿frente a qué tipo de objeto estamos?, ¿qué cualidades adquiere el "espacio institucional" conformado por la organización de las cátedras?, ¿Qué aspectos del imaginario universitario se alojan/se depositan/ se custodian en esta organización?*

Para finalizar, simplemente quisiera señalar que en este evento, cuyo lema nos convoca a seguir pensando acerca de las *trayectorias y los procesos de enseñar y aprender: lugares, memorias y culturas*, espero que la comunicación presentada resulte un aporte al debate.

Referências:

Bushbinder P. (2005) "**Historia de las Universidades Argentinas**" Editorial Sudamericana

Fernández Lidia (1984-2001) "**Abordaje Técnico para el Diagnóstico Institucional**" Cuadernos de Cátedra Fac. Filosofía y Letras UBA, y la adaptación realizada en el marco del Posgrado en Educación Superior UNNE

Ferry G. (1990) **El trayecto de la formación**. Paidós

Ickowicz M. (2004) La formación de profesores en la Universidad, **Rev. IICE N° 22**.
Miño y Dávila Selltiz C, Jahoda M., y otros., (1959). "Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales"

NOTAS

¹ Magíster em Didáctica. UBA – UNComahue. Doctoranda en el IICE-UBA. Profesora Regular en Didáctica y Residencias de los Niveles Medio y Superior. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. Río Negro- Argentina.

² La UNCo, toma su nombre del proyecto de creación de regiones que fue pensado desde el ámbito nacional con el propósito de integrar dos realidades provinciales –Río Negro y Neuquén

³ Para un mayor desarrollo puede consultarse Bushbinder P. "Historia de las Universidades Argentinas" Editorial Sudamericana 2005

- ⁴ La llamada *región del Comahue* -zona de influencia de los ríos Limay-Neuquén y Negro, puede definirse como un área en que existen la mayoría de los factores necesarios para promover un desarrollo equilibrado de su economía en el marco nacional. Sus posibilidades de riego estimadas en 2.000.000 de hectáreas, la convertirían en el área más importante de América Latina para producciones típicas de clima templado; su potencial hidroeléctrico aproximado en 42.000.000 de kilovatios para servicio público y privado; sus yacimientos mineros y sus reservas de hidrocarburos constituyen un conjunto de recursos de excepcional potencial para la expansión de la futura región
- ⁵ Según P. Bushbinder el sistema universitario argentino -que surgió a partir de la ley Avellaneda en 1885-, estuvo orientado claramente hacia un modelo profesionalista. La universidad entendida como la institución del Estado que acreditaba la aptitud de un individuo para ejercer una profesión liberal.
- ⁶ Las mismas serán individuales con aquellos que ocupen un solo rol y grupales con los ocupantes de roles reiterados
- ⁷ Para el tipo de observaciones y entrevistas que aquí se proponen fueron consultados los siguientes materiales teóricos así como experiencias realizadas en el uso de estos instrumentos. El texto de Seltiz C, Jahoda M., Deutch M, y Cook S.W., "Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales" 1959. Los Cuadernos de Cátedra de la Fac. de Filosofía y Letras de la UBA, "Abordaje Técnico para el Diagnóstico Institucional, la adaptación realizada en el marco del Posgrado en Educación Superior. UNNE 1984-2001. Los materiales técnicos para la realización del trabajo en terreno de los alumnos del Postítulo en Análisis y Animación Socio-Institucional MCE-U.N. Salta, 2000-2002. Las investigaciones del Programa Instituciones Educativas de la UBA, todos ellos elaborados por la Lic. Fernández L.M.
- ⁸ Resultan de sumo interés los trabajos de Varela Julia y Uria Fernando, Lundgren Ulf, Trilla Jaume entre otros
- ⁹ En este escrito se emplea el concepto de Modelo desde la perspectiva de Ferry G. como una "esquemización elucidadora", con valor de representación de lo real y no desde consideraciones normativas para la acción. "El trayecto de la formación (1990) Paidós Educador.
- ¹⁰ Tesis de Maestría. "Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado". Marcela Ickowicz 2002
- ¹¹ Se considera la formación de una generación cuando los discípulos pueden o están en condiciones de formar autónomamente a otros. Esta es una definición operacional acordada entre el equipo de investigación del Programa Instituciones Educativas con sede en el IICE-UBA que dirige la Lic. Lidia M. Fernández y el equipo que dirige el Dr. Eduardo Remedi. CINVESTAV- UNAM que estudia las trayectorias formativas y los procesos de constitución de las identidades de los académicos, por cortes generacionales.
- ¹² Para mayor detalle acerca de los modelos formativos en la universidad ver Ickowicz Marcela. La formación de profesores en la Universidad, Rev. IICE N° 22

Recebido em 14/03/08.

Aprovado para publicação em 23/07/08.