

Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Año 5. N°1 . Mayo de 2010

Conversaciones sobre el enseñar y el aprender en la universidad



*La Enseñanza de grado es un problema de todos
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas*

Animarse a otras estructuras

Entrevista a Pascual Dauría

La conversación con Pascual nos deja ver una didáctica de autor, basada en la experiencia, las buenas intuiciones y la reflexión sostenida en el tiempo. Acción docente en diálogo con saberes que orientan y modelan una particular manera de ser y hacer en la enseñanza de todos los días. ¿Cómo aprendemos a ser docentes universitarios?, ¿se puede planear la originalidad y la competencia en la profesión?



Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación / 0358 - 4676311
Correo electrónico: vinculacion@rec.unrc.edu.ar

La didáctica superior, la de esa universidad del futuro que proponemos es, más que otra cosa, la didáctica de autor, una construcción original en la que cada profesor crea, acorde con su experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en el aula.

(Litwin, E.)¹

¹ LITWIN, E. (2009) Controversias y desafíos para la Universidad del Siglo XXI. Conferencia inaugural, I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria (UBA). Disponible en <http://www.uba.ar/academicos/cipu/>

EDITORIAL

Nos propusimos como objetivo a partir del 2005 iniciar esta colección de Cuadernillos para pensar la Enseñanza Universitaria, que ha distribuido en 5 años 25 números, llegando mensualmente a 400 cátedras de nuestra casa de altos estudios.

La apuesta tuvo un doble desafío con estos textos de divulgación. Por un lado, problematizar los núcleos básicos del quehacer universitario, argumentados por diversidad de miradas y posiciones de sus autores. Y por otro lado, tal desafío demandó, además, que esos escritos ofrecieran diversidad de miradas sobre los problemas de nuestras prácticas docentes, promoviendo reflexiones más críticas respecto del quehacer educativo universitario. A saber: el sentido público y político de la actividad científico-académica, la función social y ética de nuestra tarea como intelectuales de la cultura y las nuevas preguntas que atraviesan las crisis y las necesidades de cambio educativo y cultural.

Celebrar este año 2010 como espacio de recuperación de la memoria, nos ofrece un contexto interesante para promover otros diálogos con nuestra enseñanza de grado en los cuadernillos de la colección. Para ello, hemos diseñado un formato de entrevista y conversación con algunos docentes universitarios, que se comprometieron a revisar su propia historia de trabajo, a analizar los dilemas que implica su tarea de educar y que apuestan a un nuevo modo de hacer y ser docentes universitarios.

Promover el oficio de enseñar incluye mucho más que el saber disciplinar específico y demanda una búsqueda de otros saberes, inteligencias compartidas, sensibilidad y posicionamiento político respecto de la tarea de educar. Y como esta tarea no puede hacerse en solitario, es importante poder construir comunidades de reflexión y acción propositiva, que experimenten innovaciones en el hacer y que validen argumentativamente sus sentidos (sociales, epistemológicos, ideológicos, culturales, científicos).

En este primer número del año titulado “Animarse a otras estructuras”, presentamos la entrevista realizada en el mes de abril, por el equipo de Coordinación de Vinculación, al profesor de nuestra Universidad Pascual Dauría. A lo largo de la conversación nos va relatando y cuestionando su oficio de aprender a enseñar en una cátedra de Medicina Veterinaria, haciendo visible la trama compleja de relaciones con el conocimiento y la formación, los vínculos humanos y académicos en la rutina de la práctica y el protagonismo de ayudantes alumnos en su propuesta de innovación educativa.

Esperamos que la calidad y calidez de su relato, contagie a los lectores, estimule otras miradas a los modos de enseñar y active nuevas preguntas sobre nuestras

prácticas. Asumir generosamente nuestras fortalezas e ignorancias respecto del arte de educar, implica repensar qué estamos enseñando, con qué enfoques y problemas nos aproximamos a nuestros alumnos y qué valores sostienen nuestras prácticas.

A modo de presentación

Las actuales investigaciones en el campo de la educación superior parecen haber tomado un giro de grandes proporciones. Frente a la idea extendida de que pueden encontrarse una suerte de regularidades para conducir al éxito en la enseñanza, los hallazgos más interesantes de la investigación educativa indican un retorno de la mirada a lo que consiguen aquellos maestros –en el sentido profundo del término– capaces de conjugar audacia y pasión, conocimiento y sentido común en dosis creativas de libertad e inspiración.

Ken Bain (2005)¹ al estudiar las prácticas de docentes universitarios en Inglaterra encontró que los buenos profesores esperan siempre más de los estudiantes, tienen gran capacidad de comunicación y saben contagiar su propio entusiasmo al prometer mucho acerca de lo que la materia les brindará.

La conversación con Pascual Dauría² nos deja ver una didáctica de autor, basada en la experiencia, las buenas intuiciones y la reflexión sostenida en el tiempo. Acción docente en diálogo con saberes que orientan y modelan una particular manera de ser y hacer en la enseñanza de todos los días.

En su repaso por los inicios en la docencia universitaria, el profesor nos relata cuáles fueron algunos disparadores y posibilitadores del cambio. Por un lado, un contexto socio-institucional particular para la universidad, a principios de los 90', donde se estimuló la innovación y la formación pedagógica de los docentes universitarios; por otro lado, el proceso personal de cambio epistemológico y didáctico que, en su caso, promovió el diseño de nuevas actividades de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios estuvieron imbuidos de convicción personal y apropiación de conceptos educativos como fundamento.

Ahora bien, ¿cómo aprendemos a ser docentes universitarios?, ¿se puede planear la originalidad y la competencia en la profesión? Según nos narra nuestro entrevistado un punto de partida es “ser capaz de cuestionarse sin temores y con perspectiva la práctica docente...”, “comprender que renunciar a ciertas estructuras no impone un despojo que nos expone al error...”; Y sostiene, más adelante que “...la formación pedagógica nos permite ver más allá de los ojos, abrir la mente y el pensamiento, descubrir y conocer.” Del mismo modo, otro papel fundamental lo tiene la reflexión potenciada al compartir encuentros con colegas y alumnos, para discutir y proponer alternativas.

1. BAIN, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universidad de Valencia
2. Profesor Asociado Exclusivo de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Médico Veterinario.

La conversación nos va llevando por distintas aristas que nos hacen pensar en cuánto hay de trabajo (y de trabajoso), de satisfacción con la tarea docente y de ir sosteniendo el cambio, desde un lugar protagónico.

Parece cobrar fuerza algo que se planteara en otro artículo de esta misma Colección³ y es que, en la medida en que como docentes podemos implicarnos -desde la convicción personal- en una formación sustantiva y sostener experiencias innovadoras en la enseñanza, sistematizar los logros, evaluarlos, buscar ayuda... en definitiva, construir la profesión, estaremos en mejores condiciones para enfrentar los dilemas y las paradojas que se nos presentan a diario en la enseñanza universitaria.

Esto supone, audazmente, encarar una reforma del pensamiento que sustente una reforma de la enseñanza, como propone Morin (2002), y que posibilite mejores aprendizajes de los estudiantes, en un marco de relaciones de confianza y respeto mutuo.

Pasen y lean...

¿Cómo se traducen los cambios en nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una materia de grado?

¿Qué roles van asumiendo profesores y alumnos en la innovación?

¿Qué visiones se están construyendo acerca de la profesión y del conocimiento científico?

¿Qué podemos aprender a partir de esta experiencia?

Estas y otras preguntas hallan respuestas a lo largo de la entrevista que invitamos a leer y disfrutar

3. Ortiz, Félix; Silvia Etchegaray y Mónica Astudillo (2006) Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión. En Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. UNRC

Animarse a otras Estructuras

Entrevista al profesor Pascual Dauría

▲ *Teniendo en cuenta que en la asignatura Histología, que se dicta para la carrera de Medicina Veterinaria se vienen desarrollando cambios e innovaciones en la enseñanza, nos gustaría que hiciera un poco de historia, de cómo se fueron dando las cosas.*

—Conociendo la historia podemos vivir el presente con mayor agudeza y menor improvisación y, a la vez, podemos planificar el futuro con mayor precisión, lo cual estimo es aplicable a distintos ámbitos relacionados o no con la actividad laboral. Para el caso que nos ocupa, nuestra historia en la docencia, básicamente, ha mantenido una organización clásica: la de desarrollar las temáticas a través de la instrumentación de clases teóricas y prácticas. Esto coincide con una modalidad y criterio universal que toma como conocimiento previo la anatomía macroscópica a fin de poder incursionar luego en los aspectos microscópicos de los tejidos y órganos, adentrándose en la intimidad de los mismos a fin de correlacionarlos con las funciones. Para valorar estas cuestiones, y sólo en las actividades prácticas, se implementaron preguntas a desarrollar -al inicio- de carácter muy general, que se constituían en instrumentos parciales para complementar las interpretaciones gráficas elaboradas por los propios alumnos, a los efectos de poder lograr la aprobación de las actividades en cuestión.

▲ *Evocando su experiencia en la docencia, ¿qué rescata como lo más positivo y lo más negativo de aquella manera en que se desarrollaba la enseñanza en histología?*

—Como positivo, brindar lo que se consideró como pool de conocimientos teóricos mínimos a fin de facilitar la comprensión morfo-funcional de la organización animal a partir de la observación microscópica. Como negativo, que desde la actividad teórica se sesga el protagonismo del alumno por propia idiosincrasia del docente, por carencia de un tiempo que permita la interacción docente-alumno, por disponer de “un crédito académico que nos tranquiliza: “el haber podido dar el contenido”, lo cual no necesariamente avala un aprendizaje o, en definitiva, si el crédito se capitalizó como conocimiento apprehendido.

▲ *Ahora bien, cuando Ud. advirtió que esta forma de dar las clases no respondía a sus expectativas ¿qué hizo en ese momento para solucionarlo, qué herramientas o ideas tuvo a mano?*

—Con el correr del tiempo, analizando lo expuesto en un contexto de debilidades y fortalezas entre contenidos desarrollados en las preguntas y su correlación con la observación microscópica y ante comparaciones y

experiencias en otras áreas (no necesariamente propias de nuestro ámbito), *esta modalidad experimentó una variante sustancial y positiva*, cual fue la implementación de Guías de Trabajo Prácticos, las que aún conservan su vigencia. Con ellas, se propendió al trabajo individual y/o grupal que indujo a la acción protagónica del alumno, lo cual le demandó apropiarse de conceptos y conocimientos interrelacionados e integrados para alcanzar una interpretación más acabada. Las ideas surgieron a partir de otras experiencias que, en la década del 90, se presentaron dentro de un marco institucional creado a tal fin como Proyecto orientado a la enseñanza de grado y pensadas desde una instrumentación innovadora, incluida en el *contexto de una política universitaria*; pero desde la perspectiva de un *aprendizaje significativo*. La idea estuvo orientada a lograr que el alumno adquiriera habilidades para el manejo del instrumental óptico y desarrollara un protagonismo interpretativo; es decir, observar y a partir de ello plasmar en dibujos, esquemas y escritos, elaborados por ellos mismos, la interpretación de referencia.

▲ *Ud. aquí menciona dos aspectos interesantes, por un lado la existencia de un contexto institucional favorable a la innovación pedagógica y, por otro lado, el haber asumido una perspectiva educativa que puso en relieve el papel del alumno... ¿qué considera, además, que le hubiera sido útil -en aquel momento- para hacer frente a las dificultades y retos que aparecían?*

└─ Cuestionarse sin temores y con perspectiva la práctica docente; vencerse introspectivamente de que los

modelos pueden experimentar modificaciones sin perder la esencia a fin de no provocar cambios por el cambio mismo. Comprender que renunciar a ciertas estructuras con vigencia temporal no implica un despojo que nos expone al error quasi infalible *si partimos y contamos con el convencimiento y voluntad de provocar un cambio bajo una acción grupal y no individual*. Esto quizás no surja espontáneamente porque puede que no sea pensado y meditado en estos términos, o porque simplemente no se nos ocurre, o probablemente por otras cosas... Partiendo del término utilidad que se desprende de la pregunta, creo que la formación pedagógica nos permite “ver más allá de los ojos”; “abrir la mente y el pensamiento”; animarnos al límite de lo “impensado”; a ratificar y/o rectificar; a mirarnos entre nosotros y con los otros; a comparar; a descubrir y por ende conocer.

▲ *¿Cuáles fueron, a su criterio, los nuevos rumbos que le imprimieron a la enseñanza de la Histología?*

└─ Reorientar las modalidades y recursos de manera que la valoración de las prácticas docentes tengan como cuna un conocimiento contextualizado en el qué, cómo y para qué. Reorientar en el sentido de vincular lo enseñado con la práctica profesional, de intentar demostrar la razón de la Histología en la currícula y su relación disciplinar horizontal y vertical.

▲ *¿A qué cree que se han debido estos cambios y cuáles son los factores que más los favorecen?*

└─ A una motivación personal que complementa la propia reflexión, a partir de lo que se enseña, aprende y

valora, con lo experimentado en otros ámbitos a través de actividades diversas (Talleres, Encuentros, Mesas Redondas, etc.). Pero también cuenta la valoración de los alumnos sobre las actividades desarrolladas, que surge a partir de encuestas internas que formulamos al final del curso. Por otro lado, las propias experiencias y vivencias áulicas frente a la reflexión, repensadas y/o hasta intuitivamente, gestan ideas que, traducidas en hechos concretos, desbordan el nivel del conocimiento de la asignatura para proyectarse y ensamblarse más allá del mismo.

Esencialmente, debe sentirse y manifestarse la predisposición y voluntad para el cambio; el animarse a otras estructuras que no deben dramatizarse ni estimarse como suerte de cruzadas. Dentro de las posibilidades, los cambios no deben ser considerados como actos necesariamente complejos si los pensamos como iniciativas que, teniendo un matiz simple, generan modificaciones, que no deben ser abruptas sino paulatinas a fin de ir valorando sus efectos. Sin generalizar, quizás podamos llegar a pensar: “Si lo que doy está bien valorado, ¿para qué cambiar?”. Posiblemente debería uno plantearse si lo bien valorado está bien aprendido.

Por otro lado, los cambios inducen a modificar actitudes y conductas que suelen concebirse como causantes de “incomodidad” con relación a mis procedimientos habituales y tradicionales; lo que, en cierta manera, condiciona la iniciativa del cambio. También debe considerarse que la voluntad puede existir pero la posibilidad no. Esto de alguna manera se podría relacionar con los factores vinculados a los recursos y/o instituciones. Esto puede o no justificar la posibilidad aludida, dependiendo de la respuesta institucional; del equipo

de trabajo, de los recursos físicos; etc. Quiero decir que las propuestas innovadoras pueden tener el sustento del pensamiento pero la imposibilidad del recurso para concretarlo como hecho práctico; no obstante esto no debe interpretarse como el medio idóneo para justificar de plano que “no puedo porque no tengo” (Quiero aclarar que lo comentado son posibles ocurrencias que no deben verse como común denominador).

▲ ***¿Qué herramientas le fueron más útiles para realizar y sostener los cambios? ¿Considera a alguna de ellas como más importante y/o indispensable?***

— La revisión de las Guías de TP, acotando la estrategia a la observación y, a la vez, suprimiendo conceptos teóricos que se traducen como mayor tiempo de observación de muestras al microscopio. Asimismo, *problematizando* el contenido de las Guías, induciendo a la relación, al planteo de criterios propios por parte del alumno, a diferenciar, distinguir, comparar en un contexto activo y participativo, no siempre de carácter receptivo (“espero que me den tal cosa y no busco tal cosa”); acompañado ello por la dinámica y acción oportuna del docente. Esto, en parte, significa exponer al alumno a la gimnasia de la expresión oral, “a sentir” una suerte de rol de educador al encontrarse frente a sus compañeros y tener que debatir, explicar, refutar o preguntar. En definitiva orientar a la comprensión de *un aprendizaje memorístico “no recetado” el que, en parte, demanda la razón de nuestra asignatura*. Esto conlleva a experimentar sensaciones que, entiendo, no deben estar fuera del acto de enseñar y aprender. Con relación a

las actividades teóricas, se reorienta el contenido hacia la práctica profesional y a la vez se abre la modalidad a la participación interdisciplinar.

▲ ***¿Cómo describiría actualmente los procesos de innovación pedagógica que se están llevando a cabo? ¿Qué resultados están obteniendo?***

—Son procesos en proceso, esto es “no concluidos”, lo cual conserva el matiz expectante. No obstante, por primera vez, a través de la Escuela de Ayudantes de Histología, enmarcada en un PIIMEG, los Ayudantes Alumnos tuvieron una formación y capacitación previa, aún vigente, mediada por una asesora pedagógica y una psicopedagoga, que les permitió plantear situaciones relacionadas con las actividades de grado. Esto los llevó a elaborar propuestas innovadoras, sustancialmente desde un punto de vista metodológico, las que fueron presentadas al equipo de la asignatura para su análisis y discusión. Ello demostró la voluntad del equipo de atender la innovación en un claro sentido de actitud diferente, habida cuenta de que se parte de una premisa en común: enseñar mejor para aprender mejor. Como acotación de destaque que los Ayudantes, por la propia experiencia que tuvieron como alumnos cuando cursaron la asignatura, y luego en calidad de tales (como Ayudantes) y por las vivencias experimentadas en algunos Talleres y trabajos en el marco del PIIMEG, mostraron que la génesis de sus propuestas ocurría a partir de un pensamiento reflexivo, como consecuencia de experiencias áulicas previas donde sus roles fueron diferentes; es decir, una primera vez como alumno y una segunda vez como docentes. Esto nos podría llevar a hablar de sensa-

ciones y sentimientos diferentes porque la mirada primero es desde “el banco” y luego desde “el frente del aula”; porque se conoce más íntimamente el ámbito donde se gestan las ideas, discusiones y acciones; porque se cuestiona para adentro y para afuera aún aquello que pudiera parecer obvio.

Por otro lado estamos interactuando con asignaturas del primer año (Anatomía, Biología Celular y Embriología) y con otras del tercer y cuarto año (Patología General y Enfermedades Tóxicas y Transmisibles de Pequeños Animales respectivamente), en el afán de mostrar ejes conceptuales hilvanados con la histología desde el primer año hasta años superiores de la carrera. Más aún, hemos implementado una acción disciplinar horizontal (Fisiología Animal), a partir de un abordaje temático casi simultáneo, previamente consensuado.

Finalmente, y con relación a la práctica profesional, este año se ha incluido la participación de una colega que, bajo la figura de adscripta, vuelca en algunas actividades teóricas y prácticas su experiencia profesional haciendo notar que los conceptos básicos no deben tener un destino arcano dentro de la currícula. Esta dinámica diferente intenta mostrar una mirada vinculante entre conceptos básicos y práctica profesional.

▲ ***De lo expresado hasta aquí podemos ver cómo se articula una propuesta de enseñanza innovadora en la acción... ¿cómo lo traduciría en términos del papel de la Histología, en la formación del médico veterinario?***

—Retomando algunas consideraciones anteriores, podemos señalar que la enseñanza y aprendizaje de la

histología no implica apropiación del conocimiento de manera estrictamente memorística. *Implica desarrollar habilidades y capacidades para comprender e interpretar los conocimientos morfo-funcionales a partir de la relación de contenidos y criterios en un plano curricular horizontal y vertical que nos aproxime a la práctica profesional.* Para interpretar al individuo como un todo se debe, primeramente, interpretar sus partes y las partes de éstas, de modo que ello conlleva a incursionar, de manera organizada, la intimidad del organismo cuales son células y tejidos que, en definitiva, son los que componen y motorizan al cuerpo animal. Comprendiendo e interpretando estas consideraciones generales, a mi parecer, se arriba a un pensamiento más integral del individuo en su estado de equilibrio (salud) o desequilibrio (enfermedad). Esto permite formular diagnóstico: acorde al estado que manifieste el paciente será el pronóstico que se formule; y esto tiene que ver con la Clínica Animal, la Producción Animal y la Salud Pública, que son los pilares sobre los cuales se erige la currícula de medicina veterinaria de nuestra Facultad.

▲ ***Bueno, usted ha participado de instancias de formación docente y ha mostrado mucho interés al respecto, por ello nos gustaría que se refiriese a la contribución de estas experiencias en su práctica docente cotidiana...***

—Es una instancia que nos permite mirar una misma cuestión desde diferentes ángulos. Es un recurso que nos permite abordar una misma cuestión a través de distintas estrategias. Es como disponer de un soporte que nos orienta y guía a cuestionarnos y, eventualmente, a plearnos con objetividad

y sinceramiento la pertinencia de un cambio. Cambio que para provocarlo requiere, ineludiblemente, de una actitud diferente, de una voluntad y convencimiento que nos acerque a un pensamiento más universal. Esto no se logra sólo con una formación estructurada sino también con cuestiones y aspectos que rozan lo filosófico cuando las fibras de la curiosidad y motivación íntimas sienten el efecto de la estimulación sensitiva.

La formación pedagógica contribuye a efectuar miradas hacia adentro y afuera; a compartir problemáticas que en determinadas instancias, interpretándolas como únicas, suelen ser comunes a muchos; a continuar con aciertos hasta a veces intuitivos que, posteriormente descubiertos en la bibliografía (que habitualmente no manejamos por la formación curricular que poseemos), animan a la reflexión, al repensar y hasta realizar aquello que nos parece una utopía y que de alguna manera complace al sentimiento y aspiración personal, además de lograr el efecto deseado.

La formación puede aportar ideas que atiendan cuestiones de política institucional, es decir que, ante determinadas problemáticas universitarias, como lo es por ejemplo la marcada deserción en los primeros años de las carreras, es posible, a través de una formación pedagógica (cursos de formación y capacitación; especialización en docencia, talleres, encuentros, etc.) encontrar espacios, como los PIIMEG; tutorías, que permiten abordar dicha problemática.

La formación suele casi ineludiblemente tocar la conciencia, motivar el pensamiento y, en los casos más felices, generar nuevas acciones. No obstante, de no ocurrir esto último, igualmente

lo otro no deja de ser beneficioso, más allá de que se produzca un cambio, puesto que el hecho de reflexionar de alguna manera implica un cambio, una ruptura con lo cotidiano.

▲ *Estas visiones que Ud. expone con tanta convicción (y apasionamiento) ¿podríamos decir que son producto de un cambio abrupto o que más bien se fueron dando en un proceso, a través del tiempo?*

—A veces las cosas se perciben, se sienten y, en consecuencia, se actúa. Otras veces, un cuestionamiento nace por un pensar que se traduce en un repensar a lo largo del tiempo o incluso llega a mostrarse espontáneamente; otras veces estas instancias se conjugan. Esto puede surgir de manera individual o grupal. Especialmente en este último caso, el cambio puede surgir cuando las inquietudes y cuestionamientos no se esconden y en consecuencia se analizan y discuten. Claro que para ello es necesario una actitud flexible de quienes escuchan entendiendo que lo bueno puede ser mejor.

En un aspecto más formal o menos subjetivo, el participar en diversos encuentros relacionados con la temática a nivel local y nacional y percibir lo que se hace; socializar las problemáticas generales (país, universidad, escuela) y particulares (facultad, departamento, asignatura, vivencias cotidianas); compartir problemas comunes y propios y alternativas para abordarlos, son cuestiones que despiertan la visión de las cosas. Participar en otros escenarios, vivir otros espacios y situaciones, comparar y compatibilizar recursos, mostrar las convicciones, implica una manera

acotada de resumir lo expuesto.

▲ *¿Podría darnos un ejemplo de cómo se traduce, en la práctica docente, la intención de lo colectivo para ver los problemas y encarar una construcción compartida?*

—Creo que las alternativas para mejorar la enseñanza deben incluir no sólo lo que uno o el conjunto observa, piensa e instrumenta, sino también recoger la opinión del “otro”, de aquel que “experimenta” la propuesta con el fin a ratificar o rectificar rumbos. A tal efecto, hemos instrumentados hace ya unos años, una Encuesta Alumno de la asignatura, independientemente de la que se formula institucionalmente, donde indagamos sobre aspectos que nos interesan y preocupan, inherentes a las actividades áulicas, recursos y desempeño docente en un sentido amplio. Esta encuesta, en el año 2009, se complementó con la opinión de los Ayudantes Alumnos de la Escuela (alumnos que cursan diferentes años de la carrera). Para puntualizar un poco más podría acotarse que, primeramente se recogió de ellos una opinión general, luego de su formación y, durante el transcurso de ese año, presentaron sus consideraciones (especialmente metodológicas) y propusieron alternativas. Estas acciones, quizás, puedan estimarse con cierto recato por entender que la preparación de un alumno (para estas circunstancias) es disonante con relación a las opiniones y pareceres que se les requieren. Sin embargo, creo que esto no debe estimarse en un sentido estricto, ya que esas opiniones pueden denotar situaciones razonadamente contrapuestas a lo que creemos acertado para la historia pasada y para el presente.

▲ *En el sentido de lo que venimos conversando ¿sobre qué temáticas le gustaría profundizar en su propia formación docente?*

—El proceso de enseñar y aprender involucra actos que contemplan una subjetividad ineludible, lo cual le imprime un sesgo particular a la práctica docente.

Existen situaciones de esa práctica donde las improntas personales se acentúan y, a veces, suelen potenciarse por las circunstancias. Ejemplo de ello lo constituye la problemática de la evaluación... casi un arte. Esta es una instancia del proceso aludido precedentemente que, en nuestras prácticas, solemos apropiárnosla en el sentido estricto de su significado tal como también lo hacen los alumnos. Sin embargo, creo, que no debe suponer esto un acto sentencioso para el docente que implique cerrar una de las etapas de dicho proceso a través de una evaluación (nota) en un marco arbitrario de una escala calificatoria. Tampoco debe significar para el alumno la circunstancia final que permite “sacarse una materia”. En lo personal, incursionaría entonces, en esta cuestión, a fin de apropiarse la evaluación más que como un acto, como una instancia de valoración del aprendizaje a través de recursos y estrategias que me permitan incursionar sobre el aprovechamiento final del conocimiento. En un diccionario puede leerse una definición de calificación que reza: “Nota que obtiene el que sufre un examen”. Desde luego que cada uno hará la interpretación de ello acorde a su mejor criterio y buen parecer...

Por otro lado, me parece conducente profundizar sobre una acción comuni-

taria como lo es el trabajo colaborativo docente. Sobre el particular sabemos cómo gravitan en el trabajo interdisciplinar las relaciones personales. La convivencia no es una acción sencilla. Entre otros efectos, suele conducirnos a un aislamiento académico que atenta contra una construcción comunitaria del conocimiento, lo que exige entonces, pulir la cultura docente a los fines de aproximar los vínculos personales. Por cierto... tarea nada simple. Pero con esto quiero significar que aquello que pareciera inculcarnos incertidumbre, temor y exposición a las críticas, paradójicamente se constituye en sustrato para generar la posibilidad de la cultura de la colaboración, siempre que aceptemos la diversidad de actores tal como ellos se muestran. Lo que sí debe coincidir entre éstos, es la búsqueda consensuada de estrategias y contenidos que conlleven a un mejoramiento y aprovechamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro el contexto de la práctica profesional.

Finalmente, entiendo que el conocimiento tiene también un significado social en cuanto a la implicancia moral que poseen los recursos cognitivos cuando se plasman en la práctica profesional. Esto, que guarda cierto matiz filosófico, se presenta como un espejo que permite vernos por fuera pero que, ante una actitud reflexiva, nos induce a mirarnos por dentro, aunque ello incomode cuando debamos “ver” lo que no queremos... o no sabemos ver. Considero que las temáticas relacionadas con los principios, creencias, rupturas, crisis, etc., resultan ser un campo atractivo para profundizar toda vez que aquello que parece abstracto, en algún sentido, es capaz de actuar por sí mismo sobre la sensibilidad y el pensamiento.

▲ *Por último...nos gustaría que nos deje una impresión, una reflexión final como cierre de esta conversación...una invitación a seguir pensando.*

—Seguir pensando es alentar el descubrimiento de nuevas alternativas o provocar cambios en lo que ya practicamos. Para ello, parto de la creencia que en los distintos ámbitos de nuestras vidas, en el ser y hacer del individuo, subyacen motivos y que su consecuente manifestación o expresión no sólo emana de un pensamiento gestado por la razón sino también por el sentimiento que lo genera.

Cuando uno siente o percibe, aflora la pasión y es ésta quien nos anima a aquello que a veces suponemos potestad de otros o incapacidad propia. En consecuencia, esto no debe persuadirnos a la deserción o prescindencia de las ideas que promueven al cambio, más allá de los avatares y circunstancias que, a veces, suelen atentar contra aquéllas. La convicción es el ánimo que nos impulsa a enfrentar a estas últimas, y esa convicción es quien nos acerca al cambio...a la innovación; y cuando logramos concretar parte de ésta se alimenta más la pasión y, por ende, se potencia la actitud hacia el cambio.

Creo que uno debe pensar sus prácticas docentes en función de actitudes y conductas que conlleven a aprender a aprender, aprender a enseñar y enseñar a aprender.

Es cierto que no puede desconocerse que cuestiones ajenas al individuo, en cierta medida, condicionan la actitud innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pareciera que el reconocimiento hacia las iniciativas pedagógicas, en el marco investigativo, en deter-

minados niveles decisorios, carecen de la valoración que realmente tienen frente a las exigencias de un sistema que acuña la política universitaria nacional. Esto no significa, dentro de las actividades docentes, que deba relegarse un quehacer sobre el otro; significa contextualizar las iniciativas de manera que el actor no llegue a confrontar los quehaceres aludidos frente al planteo: “qué es lo que más me conviene ó que es lo que más conviene”. No pretendo generar una polémica y admito que esta cuestión exige una discusión filosófica, donde la política institucional debe ser arte y parte. Ello implicaría involucrar los distintos niveles decisorios acorde a las funciones que desempeñan (Comisiones Curriculares, Asesorías Pedagógicas, Secretarías, Departamentos, etc.)

La carencia de recursos desanima la predisposición al cambio. No obstante, entiendo que las actividades de grado se desarrollan, y en algunos casos más que en otros, con un mínimo. De lo contrario, no podrían desarrollarse. Es entonces que ese mínimo debería mirarse como el capital potencial sobre el cual intentar el cambio sin importar “el cuánto” sino la mejora que provoca la esencia de la innovación. Estos cambios, aún supuestos como pequeños, en el tiempo pueden llegar a mostrarse como grandes. Seguramente existirán otras cuestiones propias de cada realidad, que bien las conoce quien las vive, que posiblemente, y más de una vez de manera involuntaria, muestren en el aula una sensación de inercia académica. Ante esto, no olvidemos que una iniciativa o cambio debe alentar la búsqueda de la consulta y el asesoramiento más allá de nuestro ámbito profesional físico y formativo, especialmente para quienes, en este último sentido, nos sentimos con debilidades

frente a la temática que hoy abordamos.

Me animo a decir, sin temor a equivocarme, que nuestra universidad sabe y tiene cómo hacerlo; y si así lo concebimos será entonces tiempo de realizar lo que la formación docente enseña: cuestionar, reflexionar, pensar, repensar, proponer y actuar.

Finalmente, solos...no podemos.

Valoraciones de alumnos que participan en la Escuela de Ayudantes

“Para ser simple, y esta es mi visión particular, a pesar de que aún no somos profesionales graduados, se nos trata como si ya lo fuéramos, y eso resulta nos estimula a seguir adelante, a buscar la forma de mejorar, porque de algún modo nuestra mejora directa o indirectamente sirve para la enseñanza... Creo que no sólo aprendemos a enseñar histología, sino que también aprendemos a aprender de los demás, ya sean docentes o alumnos.”

“Es importante formarse para ser docente, que uno pueda transmitir y enseñar conocimientos, atendiendo a variados factores que puedan intervenir en un aula o laboratorio. Me refiero, por ejemplo, a las nuevas costumbres de los jóvenes y los nuevos modismos que, guste o no, llegan a las aulas, no sólo de nivel medio sino también aquí, a las de esta casa de altos estudios, y que es importante conocer para diseñar nuevas formas de dar clase y de seguir transmitiendo conocimiento y formando nuevos profesionales.”

“Sin buenos docentes, o al menos docentes bien preparados, no podemos pretender que los alumnos puedan crecer como personas desde lo académico...”

(Leandro)

“Son millones de cosas que uno valora tanto grupal, como individual, pero las resumiré en las que más han llegado hacia mí. Una de ellas sería el compañerismo que hemos tenido con los profesores, lo cual genera una cierta confianza y soltura para poder dejar nuestra enseñanza a los alumnos.

También me sirvió mucho para darme cuenta que no es fácil enseñar y a la vez poder expresarme mejor, poder explicar, de abrir un poco más la cabeza y ver las cosas desde otro punto de vista. A mi criterio pienso que cuando uno enseña (devuelve sus conocimientos a los alumnos) en realidad aprende más de lo que nos podemos dar cuenta.”

“Es importante formarse para ser docente porque, el ser docente no sólo es dejar los conocimientos que uno tiene sino aprender el cómo dárselos, de tal manera que el alumno lo aprenda mejor; cómo relacionarse con el alumno, el trato que uno tiene que tener con ellos... para resumirlo en unas palabras el docente de histología (en este caso) no solo enseña histología, por todas estas razones (en manera resumida) me parece que es importante formarse.”

(Valentín)

(*) DATOS DEL AUTOR

Pascual Dauría, es Médico Veterinario. Profesor Asociado Exclusivo de Histología. Dpto. Anatomía Animal. Facultad de Agronomía y Veterinaria (UNRC). Investigador en el área disciplinar, con numerosas publicaciones nacionales e internacionales. Ha codirigido diversos Proyectos Pedagógicos Innovadores. Y dirige en la actualidad un Proyecto de mejoramiento e investigación en la enseñanza de la asignatura. Participó en diversos cursos y talleres de formación docente a nivel local y nacional.

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.

**Colección de Cuadernillos de actualización
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto
Secretaría Académica**