

---

**AUTONOMIA Y RESPONSABILIDAD EN LA FORMACIÓN DE LA DOCENCIA  
UNIVERSITARIA: DE LA PERSPECTIVA INDIVIDUAL AL ESPACIO INSTITUCIONAL**

Maria Isabel da Cunha  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
mabel@unisinis.br

**Resumen**

Mobilizadas por el interés en la docencia universitaria, hemos cuestionado los diferentes lugares de formación del profesor universitario en Brasil. Las políticas internas y la cultura académica no siempre reconocen la legitimidad de esas iniciativas, responsabilizando individualmente al profesor por su formación, de acuerdo con estudios de Cunha (1998, 2001, 2003, 2005). Con el intento de tencionar la responsabilidad de las políticas públicas y de las instituciones, los objetivos del estudio se centraron en la identificación de las experiencias de formación de los profesores de la educación superior. Se buscó conocer cada una de ellas con sus peculiaridades reconociendo las motivaciones, formatos y significados, bien como se establecen relaciones entre las experiencias desarrolladas y las motivaciones políticas e institucionales que las producen. Todavía, se buscó identificar las bases epistemológicas que sustentan las diferentes experiencias utilizando los principios de la investigación cualitativa de tipo etnográfica, como análisis documental y entrevistas semi-estructuradas. El estudio tuvo carácter interinstitucional y tomó como presupuesto la comprensión de la docencia como una actividad compleja, con repercusiones sobre la universidad. Esta investigación se articuló con otras de semejante contenido y foco, en el Contexto del Proyecto de Cooperación Internacional CAPES/GRICES, comprometiendo instituciones de Brasil y Portugal.

**Palabras claves:** Pedagogía Universitaria; Formación de Docentes; Educación Superior; Lugares de Formación.

---

**AUTONOMY AND RESPONSIBILITY IN THE FORMATION OF THE UNIVERSITY  
TEACHING: FROM THE INDIVIDUAL PERSPECTIVE TO THE INSTITUTIONAL  
SPACE**

**Abstract**

Mobilized by the interest in university teaching, we have questioned different university teacher training places in Brazil. The internal policies and the academic culture do not always recognize the legitimacy of such initiatives, assigning the responsibility for the formation to the own professor, according to Cunha (1998, 2001, 2003, 2005). With the attempt to stress the responsibility of public policies and institutions, the objectives of the study focused on the identification of experiences of the teacher training in higher education. It tried to know and map each one of them with their peculiarities and contexts, recognizing the motivations, formats and meanings of the different modalities, as well as establishing relations between the experiences and the political and institutional motivations that produce them. This research also tried to identify the epistemological foundations that underlie the different experiences by using principles of the qualitative ethnographic research, such as documentary analysis and semi-structured interviews. The study had an inter-institutional character and took for granted the understanding of teaching as a complex activity, with repercussions on the university. This investigation is articulated with others of similar content and focus, in the Context of the International Co-operative Project CAPES/GRICES, engaging institutions from Brazil and Portugal.

**Keywords:** University Pedagogy; Teacher Training; Higher Education; Training Places.

Mapear las alternativas de formación del profesor universitario, especialmente las que acontecen dentro de los espacios formales, todavía no de manera universalizada, es un importante desafío para el campo de la pedagogía universitaria. Comprendiendo las trayectorias, motivaciones, presupuestos y prácticas que vienen siendo desarrolladas, en sus múltiples modalidades, consideramos urgente la discusión de la propiedad de esas experiencias y la legitimidad de los objetivos de la formación académica del profesor universitario en el espacio institucional. Es preciso reconocer las motivaciones, formatos y significados de las diferentes modalidades de formación; establecer relaciones entre las experiencias desarrolladas y las motivaciones políticas e institucionales que las producen; mapear las bases epistemológicas que sustentan las diferentes experiencias y su relación con la investigación en el campo de la educación superior y reconocer el impacto de los esfuerzos de formación en la calificación de la educación superior.

En este sentido hemos investigado el lugar de la formación para la docencia del profesor universitario y las políticas y energías que vienen institucionalizando esas prácticas. Ellas envuelven la *formación en el territorio del trabajo*, incluyendo las iniciativas institucionales de formación continuada y las que acontecen por iniciativa de los propios grupos de profesores/proyectos/ asociaciones profesionales y la *formación en los espacios/cursos que cualifican los sujetos a disputar/mantener la condición de docente de la educación superior*, implicando los Cursos de Especialización en Docencia Universitaria; los Cursos de Pos-Graduación *stricto-sensu* que optan por incluir en sus currículos la disciplina de Metodología de la Enseñanza Superior; experiencias de la Práctica de Docencia, instituido por la CAPES y los Programas de Pos Graduación en Educación que tienen candidatos de otras áreas para desarrollar investigaciones relacionadas con la pedagogía universitaria.

La investigación se buscó instituir con una posibilidad concreta de articular procesos y proponer alternativas, constituyéndose, ella misma, en una propuesta innovadora que haga avanzar la cualidad de la educación superior, especialmente los procesos de enseñar y aprender, incluyendo en las políticas públicas e institucionales de formación y valorización del docente de la educación superior.

La necesidad de construir la profesionalidad docente cuando profesionales asumen el magisterio superior hace con que se instalen iniciativas personales e institucionales en esa dirección. En general son movimientos ligados a la concepción de educación continuada, donde son sugeridos cursos y proyectos para los docentes entregarse, mientras ejercen sus actividades cotidianas. Mientras, todavía pueden tener validez y deben ser incentivados, son procesos, en general, de

eventual duración, no siempre acompañados de acciones que profundizan las reflexiones y los conocimientos propios de la profesión del profesor. También son pocos que previenen acompañar a los docentes durante cierto tiempo, para ayudarlos a consolidar aprendizajes.

También los cursos de pos-graduación *latu sensu* y *stricto sensu*, en algunos casos, incluyen una disciplina pedagógica, en general unida al campo de la metodología de educación. En el caso de las especializaciones, por muchos años, esa iniciativa se daba por fuerza de Ley. En los demás casos la decisión quedaba vinculada a la sensibilidad de los organizadores de las propuestas curriculares, algunas veces teniendo en vista el interés de maestrías y doctorandos en, futuramente, capacitarse como profesores. Esa experiencia fue perdiendo fuerza por la flexibilización legal y cuando mantenida, fue disminuyendo la carga horaria destinada a los estudios pedagógicos hasta la irrisoria propuesta de 30 horas/aula.

Vale, todavía, registrar un movimiento que, por su condición, presenta bases más consistentes de formación, a pesar de poco asumir los saberes de la docencia universitaria como objetivo. Se trata de Programas de Pos-Graduación en Educación que reciben profesores de áreas específicas para profundizar y producir conocimientos en el área. Todavía esa es una experiencia densa, ni siempre la propuesta curricular de esos cursos se preocupa con la docencia, pues, por su naturaleza y cultura, asumen la investigación como objetivo principal.

Las diferentes iniciativas testan la existencia de movimientos que reconocen la necesidad de saberes propios para el ejercicio de la profesión de profesor de la educación superior. Mientras tanto son movimientos dispersos y no institucionalizados. No hay un reconocimiento oficial de la legitimidad de los saberes pedagógicos para tal profesional, una vez que no hay legislación en esa dirección. La propia carrera de los profesores de la educación superior, en la gran mayoría de los casos, se fundamenta en dispositivos ligados a la producción científica decorrente de la investigación y poco hace mención a los saberes necesarios a la educación.

La importancia de mapear las iniciativas de construcción de saberes específicos para la profesión de docente de la educación superior movió esa investigación.

## **1 Comprensión de la Investigación**

La investigación tuvo carácter interinstitucional, como ha sido usual en la trayectoria del Grupo de Investigación. De ella participaron investigadores de dos Instituciones, siendo una comunitaria y la otra pública federal. La comprensión de la investigación fue definida por las posibilidades objetivas de acceso a los datos, en el tiempo previsto para su desarrollo. Incluimos diferentes espacios

académicos, escogidos por las experiencias que desarrollaban y por la posibilidad de acceso a la colecta de datos. Las Universidades de donde pertenecían los investigadores fueron campos preferenciales, pero otras Instituciones fueron accionadas, siempre en el espacio geográfico de la región sur de Brasil, en especial el Estado do Rio Grande do Sul.

El mapeamiento de las experiencias y respectivas IES que las recibían se constituyó en una de las primeras actividades del Proyecto. Para garantizar la operacionalidad del trabajo, teniendo en vista la dimensión de la propuesta y del Grupo de Investigación, se fueron constituyendo sub grupos, en torno de modalidades específicas de estudio. Cada sub grupo fue compuesto de forma diversificada, en términos del perfil de los participantes, garantizando la composición que privilegiaba investigadores más experimentados junto con los iniciantes. La funcionalidad del Grupo de Investigación fue teorizada en este percurso, por el interés que suscitó en los ambientes institucionales de realización de la investigación. Se trata de una experiencia desafiante que exige disciplina y condiciones valorativas de los participantes. Tal vez allí se pueda localizar una de sus principales riquezas.

El desencadenamiento del estudio exigió momentos permanentes de reflexión y teorización, tanto en lo que se refiere al significado de los conceptos fundantes de la investigación como en la ampliación de las comprensiones provocadas por su desarrollo. Como cada modalidad en análisis posee características propias, algunos recursos teóricos fueron propios de cada caso. Mientras tanto algunas perspectivas conceptuales atravesaron la esencia de la investigación exigiendo una apropiación común.

Como punto de destaque el estudio buscó discutir críticamente la responsabilidad de las políticas públicas e institucionales con la formación de los docentes de la educación superior y cómo el conocimiento acumulado del área puede encaminar proposiciones en ese sentido.

## **2 Perspectiva metodológica**

Fueron utilizados los principios de la investigación cualitativa, en especial los principios de la investigación etnográfica. En ese abordaje los fenómenos son aprendidos en una dimensión de contextualización y percibidos como socialmente producidos. Implican una posibilidad de inmersión en la realidad investigada buscando, a través de la descripción densa, captar los significados de las experiencias en una perspectiva cultural y política.

Percibimos que uno de los *instrumentos investigativos* recurrentes sería el *análisis documental*. Fueron consultados documentos legales que tratan de la formación del profesor universitario en

Brasil, bien como los referentes de contexto: historia de la educación superior en el país, proyectos educativos, crisis de la universidad y nuevas perspectivas epistemológicas, relación con las experiencias de América Latina y Europa. Cabe un destaque importante para los documentos que informaban sobre las experiencias seleccionadas, como currículos, propuestas de formación, proyectos de acción, investigaciones realizadas, relatorios etc.

Las *entrevistas semi estructuradas* fueron también fundamentales para coleccionar otra naturaleza de informaciones. Las narrativas de los sujetos sobre los procesos vividos, sus concepciones y motivaciones se constituyeron en importante instrumental que dio rico material de análisis. En algunos casos fueron utilizados los recursos digitales para la colecta de datos de los respondientes. Esa forma de acceso facilitó el contacto con interlocutores localizados en regiones más distantes; por otro lado, trajo límites relacionados con la profundización de los datos y, en algunos casos, fue preciso complementar la colecta en condiciones presenciales.

Los *interlocutores* variaron, de acuerdo con la naturaleza de la dimensión en estudio. En algunos casos, los *gestores de las experiencias* fueron interlocutores privilegiados. Entre ellos estaban dirigentes académicos, coordinadores de cursos y de redes de proyectos de formación. Los *agentes y sujetos de la formación* fueron muy importantes, incluyendo profesores, alumnos en formación y egresados de cursos de formación.

Todas las participaciones resultaron de una adhesión espontánea a lo solicitado y los datos colectados fueron cotejados con los respondientes. La preocupación ética ha acompañado al grupo de Investigación y se constituyó en un valor y en un compromiso.

### 3 Algunas definiciones conceptuales

En el caso de la investigación *Trayectorias y lugares de formación de la docencia universitaria: de la perspectiva individual al espacio institucional* tomamos como palabras centrales los términos *trayectorias* y *lugares*, comprendiendo que los mismos atraviesan las reflexiones de todos los subgrupos que exploran diferentes palcos de la formación. En el ejercicio que aquí se explicita, elegimos la concepción de *lugar* y su interface con las expresiones *espacio* y *territorio* como objeto del análisis. Esa explicitación tuvo la intención de favorecer la teorización de la investigación y, de esa forma, atribuir significado contextual al análisis de contenido que procede de la fase empírica del estudio.

Usando el *Nuevo Diccionario Aurelio de la Lengua Portuguesa*, (Ed. Nova Fronteira, 1986), se encuentran las siguientes definiciones para los términos que nos interesan en el contexto de la

investigación:

*Espacio*: distancia entre dos puntos o el área o el volumen entre límites determinados (p. 699);

*Lugar*: espacio ocupado, espacio propio para determinado fin (p. 1051);

*Territorio*: área de un país; porción de tierra; base geográfica sobre la cual existe el ejercicio de la soberanía (p.1669).

Usando a *Wikipédia – Enciclopedia Libre* ampliamos la concepción anterior de lugar. Dice el texto que *lugar* o *local*, de forma general, es una porción de [espacio](#) cualquiera o un [punto](#) imaginario en una [coordenada espacial](#) percibida y definida por el [hombre](#) a través de sus [sentidos](#).

La comprensión de los significados de esos términos no lleva apenas al empleo gramatical correcto de los mismos en los textos producidos; esa comprensión encamina para reflexiones importantes que implican los significados e imbricación de los términos en las estructuras sociales de poder.

La noción de espacio ha sido objeto de reflexiones filosóficas desde la antigüedad. En el diálogo de la filosofía con la matemática, - que se explicita como una ciencia del espacio – esa preocupación ya quedaba manifiesta. Euclides hablaba en espacio total para explicitar la relación del todo con las partes y Kant entendió el espacio como aquello que es dado a partir de los objetos en el mundo. Más tarde, Poincaré argumentó, en contraposición a Kant, que la idea de espacio no es una verdad única como forma presente necesariamente en el sujeto. Estudios de DETONI (2007) sobre esos conceptos afirman que:

la contribución de Poincaré a la reflexión sobre el espacio que retoma la espacialidad como fenómeno humano, entendido a partir de un cuerpo que se mueve en el mundo, abre la cuestión para otras perspectivas de ver el espacio, especialmente según maneras de ver lo que es el hombre estar moviéndose en el mundo mientras es cuerpo (p. 27).

Si la ontología cartesiana fundamenta un espacio homogéneo, la fenomenología lo percibe en una dimensión opuesta. Para HAIDEGGER (1999), la temporalidad sustenta la comprensión de ser en el mundo en general y une esa idea a la noción de espacialidad.

Esos registros sirven para confirmar la importancia que la noción de espacio ha tenido para la reflexión filosófica en el transcurso del tiempo. No fue nuestra intención una exploración de las múltiples posibilidades teóricas que el término incita, pero pareció fundamental explicitar su importancia y polisemia. También la comprensión de las energías colocadas en la discusión del término indican que es preciso tener cuidado con la utilización de terminologías que pueden indicar tan distintos significados. Significa dar importancia a los referentes conceptuales para la comprensión de los contextos, asumiendo que esa es una de las condiciones de rigor de la investigación cualitativa. Esas percepciones son las que estimularon nuestros intentos.

#### 4 Cuestiones que orientaron la investigación

El análisis de la relación entre los términos espacio, lugar y territorio se constituyó en un interesante ejercicio que encaminó a algunas preposiciones, aquí exploradas:

##### a) *Cuándo un espacio se transforma en un lugar?*

La universidad es, en principio, el *espacio* de la formación de los profesores de la educación superior. Todo indica que esa es una posición consagrada, mismo que, en una comprensión amplia de formación, sea posible ampliar ese espectro, tomando la perspectiva cultural. Partiendo del presupuesto que la legitimación académica es atributo de la Universidad, no hay como imaginar que se cuestione su condición de espacio de formación de sus docentes. En esa perspectiva, es posible identificar dos dimensiones legitimadas que constituyen la formación, y que acontecen en dos direcciones.

La primera y más institucionalizada, se refiere a la formación para la investigación, que tiene la pos graduación *strictu senso* como referente, ya que los cursos de maestría y/o doctorado son condiciones legitimadas para el ejercicio de la docencia universitaria. La segunda, menos legitimada, es la formación para la docencia que, en general, se hace asistemáticamente en forma de *educación continuada*. Por ella se presupone que hay conocimientos específicos, ligados a las ciencias humanas y de la educación, que hacen parte de la condición de mejoría de las prácticas de educación y aprendizaje, propias de un profesor.

Esa comprensión tiene valor discutible entre los docentes y gestores universitarios. Como, en general, son también ellos productos de la formación que privilegia el conocimiento profesional de origen científico que viene de la investigación, refuerzan una cultura establecida, sin ampliar los horizontes de la reflexión pedagógica. Por otro lado es importante reconocer que el campo de la pedagogía también no se constituyó próximo a la educación superior. Como la propia genealogía de la palabra induce, la pedagogía tiene la infancia como foco y, por fuerza de la ampliación progresiva de la escolarización, viene asumiendo, en algunos casos, la fase de la adolescencia. Mientras tanto su contribución para la educación superior es reciente, teniendo como consecuencia las dificultades de legitimación propias de esa condición. En ese contexto, la docencia universitaria se viene constituyendo en una perspectiva artesanal y empírica, como muestran las investigaciones (CUNHA, 1988, PIMENTA y ANASTASIOU, 2002). Los docentes se inspiran, principalmente, en las prácticas y valores de sus ex profesores y con esa condición van convirtiéndose profesores. Ciertamente desarrollan saberes y realizan prácticas con éxito, que atienden muchas de las



expectativas de sus alumnos. Pero difícilmente teorizan sobre lo que hacen y, por lo tanto, se apartan de la condición necesaria a la profesionalización de la docencia.

Fue importante reconocer que el profesor, para construir su profesionalidad, recurre a saberes de la práctica y de la teoría. La práctica cada vez más viene siendo valorizada como espacio de construcción de saberes, quer en la formación de los profesores, quer en el aprendizaje de los alumnos. Mientras tanto, la práctica que es fuente de sabiduría es que vuelve la experiencia punto de reflexión, como afirma GIMENO SACRISTAN (1998). El autor dice que:

(...) un profesor que tiene recursos de acción es aquel que tiene la experiencia variada, vivencias ricas; no el que tiene mucha experiencia sobre unos pocos tipos de acción; importa más tener esquemas diversos o conglomerados complejos de los mismos que poseer esquemas demasiados trillados como consecuencia de realizar las mismas acciones constantemente (p. 85.).

No hay re significación de la práctica sin teoría, pues ella es quien sustenta nuevas formas de actuar. El pensamiento teórico - fruto de inúmeras formulaciones - adquiere sentido cuando el presente y el pasado son estímulos para el diálogo con los significados que a él atribuye el sujeto. La teoría, como sustentación de la investigación y de la reflexión, es fundamentalmente necesaria en la profesionalización (CUNHA, 2007).

Todavía la existencia de *espacio* garante la posibilidad de la formación, pero no su concretización. Ni todas las IES ofrecen Programas de Pos-Graduación *strictu senso*, mucho menos en todas las áreas. También no son todas que se preocupan con la formación continuada de sus profesores y con su condición de docentes, más allá de la responsabilidad individual de los mismos por sus desempeños. Otras, mismo cuando valorizan los saberes del mundo del trabajo como un capital individual de los profesores, no articulan reflexiones sobre ellos, y poco optimizan un campo con tantas potencialidades.

El *espacio*, entonces, siendo siempre potencial, abriga la posibilidad de la existencia de programas de formación docente, pero no garante su efectividad. Este *espacio* está ligado a la misión institucional y la representación que de ella hace la sociedad, incluyendo los docentes y los alumnos. Tradicionalmente la universidad es identificada como un *espacio* de formación docente, inclusive por las prerrogativas legales que tienen. Pero el hecho de ser el *espacio* de la formación no significa que, necesariamente se constituya en un *lugar* donde ella acontece. Afirma DETONI (2007) que “el hombre siempre percibió que espacios deberían ser creados, antes que por necesidades físicas, por la afinidad con la tarea a ser en ellos cumplida” (p.38). Si los *espacios* de formación “carecen de tareas a ser cumplidas” pierden la condición humana de ejercicio de la ética propia del estar con el otro en el mundo, como quería Heidegger.

b) *Qué transforma el espacio en lugar?*

La dimensión humana es que puede transformar el espacio en lugar. El *lugar* se constituye cuando atribuimos sentido a los espacios, o sea, reconocemos su legitimidad para localizar acciones, expectativas, esperanzas y posibilidades. Cuando se dice “ese es el lugar de” extrapolamos la condición de espacio y atribuimos un sentido cultural, subjetivo y muy propio al ejercicio de tal localización. Mi cajón personal de pertenencias es un espacio; pero cuando coloco mis cosas y reconozco la propiedad de esa organización, defino un *lugar*.

La universidad como *espacio* de formación puede o no transformarse en *lugar* de formación. El *lugar* representa la ocupación del espacio por las personas que le atribuyen significado y legitiman su condición.

En el caso de la investigación en curso, identificamos algunos espacios de formación en la universidad y nos proponemos a investigar si esos espacios se constituyen en *lugar* de formación. Para tal, fue preciso analizar el sentido de la construcción de los lugares y de cómo los sujetos en formación los reconocen en su legitimidad.

El *lugar*, entonces, es el espacio lleno, no desordenadamente, pero a partir de los significados de quien lo ocupa. Ni siempre los espacios de formación de los docentes de la educación superior son ocupados y, por esa razón, no se transforman en lugares.

Los *lugares* son llenados por subjetividades. Es en ese sentido que los espacios van constituyéndose lentamente como lugares “pasando a ser dotados de valores e insiriéndose en la geografía social de un grupo, que pasa a percibirlo como su base, su expresión...” (LOPES, 2007, p. 77).

Las experiencias que dan a la universidad la condición de *lugar* de formación reconocen en ella la condición de *lòcus* cultural que hace intermediaciones de significados con los sujetos en formación. En esa perspectiva se construye una tela de relaciones que torna posible la producción de sentidos, pasadas por las relaciones de poder que se establecen en la relación espacio-lugar de la formación.

c) *Cuándo el lugar se constituye en territorio?*

La definición de *territorio* retirada de Aurelio identifica el término como “área de un país.... porción de tierra... base geográfica sobre la cual hay ejercicio de soberanía” (p.1669). Esa formulación induce a algunas reflexiones. La más evidente es que la definición de *territorio* incluye relaciones de poder.

El *territorio* tiene una ocupación y esa revela intencionalidades: a favor de que y contra que se posiciona. Con esa perspectiva no hay *territorios* neutros. La ocupación de un territorio se da en la confrontación entre fuerzas. Al ocuparlo con algo, estamos haciendo, eligiendo que llenarán los

espacios, asumirán el significado de lugar y los transformarán en territorios. La elección de una dimensión anula la condición para la otra establecerse. Mismo asumiendo la posibilidad de la contradicción y de la dialéctica, las fuerzas en tensión revelan predominios y señalan disputas de poder.

LOPES (2007) afirma que el “territorio es, así, un espacio mediado por las representaciones construidas por un determinado grupo al establecer su poder frente a otro y que se apropia del espacio como forma de su expresión y proyección” (p. 80). Con esa explicitación es posible percibir la relación entre espacio, lugar y territorio. *El espacio se transforma en lugar* cuando los sujetos que en el transitan le atribuyen significados. *El lugar se vuelve territorio* cuando se explicitan los valores y dispositivos de poder de quien atribuye los significados.

Al tomar las experiencias de formación analizamos si los mismos se constituyen en espacios, lugares o territorios.

*Los espacios* - pueden ser mapeados con facilidad (ejercicio inicial, punto de partida de la investigación);

*Los lugares* - son explicitados por los interlocutores, en la medida en que expresan los significados de la experiencia de formación que vivieron en los espacios y al percibir la legitimidad de esa construcción;

*Los territorios* – son percibidos por indicadores de legitimación incluyendo el aporte legal que sustenta los programas de formación; el tiempo de ocupación, que revela la intensidad de su institucionalización y el reconocimiento de sus efectos por los beneficiarios de las acciones formativas.

Contribuir para la comprensión de los espacios, lugares y territorios donde nos movemos hizo parte de la tentativa de aprensión del objeto de estudio aquí referido, pues ciertamente él implica no apenas una cuestión epistemológica, pero encierra relaciones de poder y concepciones de práctica social.

### **5 Diálogo con las experiencias: qué conclusiones despiertan los estudios?**

El ejercicio de desarrollo de la investigación se constituye en una experiencia bastante compleja y exigente para el Grupo de Investigación. Enfrentamos el desafío de, extender el tema central en distintas modalidades, nos deparamos con brazos investigativos que, por sí sólo, se constituyeron en múltiples proyectos. Al mismo tiempo, por el hecho de que estos estaban articulados en un mismo árbol conceptual y procesual, exigieron un empeño significativo en el desarrollo de habilidades de

trabajo colectivo. Cada estudio asumió su contexto propio y, al mismo tiempo, precisó responder a los cuestionamientos que movieron el proyecto como un todo.

Al estudiar y reflexionar sobre las diferentes modalidades de formación del profesor de la educación superior, diluidas en espacios múltiples que en algunas situaciones se constituyen en lugares, comprendemos que estos no se transforman en territorios porque hay una fragilidad epistemológica y cultural en el campo de la pedagogía universitaria. Esa condición implica el no reconocimiento de la importancia para el ejercicio de la docencia en la educación superior. Los conocimientos que hacen parte de su estructura son poco valorizados, en de correnca de la condición histórica de la docencia, basada en saberes de censo común.

Otro factor importante a considerar es que la docencia universitaria actúa, en general, sobre un campo profesional considerablemente instituido y es de él que decorre el prestigio y el valor del campo científico que representa. Esa condición intuye la comprensión de que tenemos en la universidad la exigencia de múltiples pedagogías, pues de ellas será requerido un diálogo con la cultura del área y con las estructuras de poder que vinculan los saberes profesionales con la macroestructura social y económica. Con eso queremos enfatizar que la universidad no es un campo neutro en la estructura de poder de la sociedad y que las decisiones pedagógicas que se toman en los espacios académicos son tributarias, mismo que de forma poco explicitada, en espacios macroestructurales que controlan, en la sociedad, la distribución del saber (CUNHA e LEITE, 1996).

Esa condición, poco apañada todavía por las reflexiones pedagógicas, vuelve, muchas veces, el conocimiento de ese campo muy instrumental y, por lo tanto, desprovisto de teoría y de provocaciones más consistentes sobre su necesidad. Tal vez es por eso que se considere suficiente un curso de pocas horas o apenas una disciplina pedagógica como formación del docente de la educación superior. Raras son las ocasiones de estudios más profundizadas y de dedicación al campo de las pedagogías específicas, por parte de los profesores universitarios. Se establece un vacío, pues así como no hay movimientos en esa dirección, también son raros los pedagogos estimulados a invertir en ese campo.

Esa constatación lleva a análisis de otra razón para justificar la fragilidad de la pedagogía universitaria y la ausencia en la formación de los profesores de este nivel de educación. La histórica condición del campo epistemológico de la pedagogía identificada con la infancia se reafirma entre los propios pedagogos, ya que el Curso que los forma tiene ese formato como objeto. Hay una relación asumida que el Curso de Pedagogía toma como objeto la docencia de la educación infantil y de las primeras series de la escuela básica. No hay un entendimiento que las pedagogías son

múltiples y que requerirían focos diferentes en la exploración científica. Esa condición aumenta el vacío ya mencionado, pues la universidad no instituye un lugar donde se produzca y se distribuya conocimientos pedagógicos aplicados a la educación superior. Si no hay un lugar legítimo de producción de conocimiento para la pedagogía universitaria en la propia universidad, cómo esperar que haya un estatuto de reconocimiento de esos saberes? Cómo esperar que haya un lugar de formación si no hay un lugar reconocido de producción de conocimientos ligados a la pedagogía universitaria?

En un circuito que va cerrando las razones encontradas en la investigación que concluimos, está la premisa de que hay una lineal relación de cualidad entre la investigación y la educación. Esa concepción induce a la percepción de que la pos-graduación *stricto sensu* en las áreas específicas, al formar mestres y doctores para la investigación, los cualifica para la docencia. Si las competencias propias de un investigador son altamente significativas para el profesor de la educación superior, haciéndolo un productor de conocimientos, ciertamente en ellas no se resume a ellas el que se requiera de un profesor. Ese equívoco ha llevado a lamentables resultados en la relación pedagógica con los alumnos, en especial los de graduación, pues el docente carece de la preparación para lecturas culturales y pedagógicas que los auxilien en la compleja tarea de enseñar, en especial en el contexto contemporáneo. Falta, también, el interés por la educación en la graduación que exige competencias mucho más amplias y complejas de que las ligadas al desempeño investigativo del campo específico. No raras veces las evaluaciones realizadas por los alumnos son reafirmadas por los coordinadores de cursos de graduación, indican que los más prestigiosos investigadores no alcanzan éxito como docentes. Y esa no es una situación rara solamente reafirma que la preparación para la investigación no contempla los saberes de la docencia y, muchas veces, desestimula los profesores a esa función.

El panorama de fragilidad conceptual de la pedagogía universitaria y las tramas culturales que marcan la universidad como institución, en las relaciones de poder entre la macro-estructura y los campos científicos, son responsables por los vacíos de formación para el profesor universitario. Eso se revela por la nebulosidad de los lugares para tal, instituidos a partir del concepto que asumen en este estudio para la dimensión del lugar, presuponiendo reconocimiento y constancia, pues, en la dimensión conceptual del Nuevo Diccionario Aurelio, “el lugar es el espacio ocupado, espacio propio para determinado fin” (p. 1051).

Los resultados de la investigación aquí descripta indican que, siendo la universidad el espacio indiscutible de la formación de los profesores de la educación superior, ni siempre se constituyen en

el lugar para esa formación. En general constituye algunos lugares, diluidos en experiencias tópicas y ni siempre comprendidas en la significación institucional, como muestran las modalidades de formación que investigamos. Y lo que se da en muchos lugares es porque no hay un lugar reconocido y valorizado legal e institucionalmente. Por esa razón no se constituyen territorios, pues estos indican una condición resultante del reconocimiento en el contexto de una estructura de poder. Solamente se constituirán cuando fueran firmadas acciones como una cultura, delineando procesos decisivos y visiones epistemológicas que se vuelvan preponderantes. Con certeza serán acompañados por dispositivos legales y normativos.

Los territorios tienen cierta estabilidad y la alteración de sus fronteras es siempre resultado de luchas que concurren. Sería necesario, como afirma Fernandez (2006):

un organizador de definición de significados y de papeles simbólicos, pues la “locación” de un espacio institucional de una nueva unidad organizacional (sector, departamento, carrera) es un proceso complejo que exige doble movimiento. Por una parte, hay lo que produce una progresiva acomodación del espacio y de los límites con los cuales el grupo demarcó su territorio. Por otra parte, y en parte derivada de la primera, el movimiento que produce una cultura y un estilo singular de constitución de un objeto-unidad social que estará en tensión y vivirá una progresiva fusión con el objeto-institución (p. 47).

Mismo con los desafíos presentes en las prácticas de enseñar y aprender en la universidad contemporánea, que incluyen las políticas de inclusión, la cultura mediática de los jóvenes estudiantes, las transformaciones en los tradicionales puestos de trabajo y el reconocimiento de epistemologías alternativas basadas en la experiencia, no existieron movimientos en dirección al reconocimiento de la pedagogía universitaria como campo de producción de conocimiento y lugar de formación. La universidad ha sido lenta y resistente para pensar en sí misma y para tener clareza sobre el contexto en que está inmersa.

## **6 Qué caminos (algunos) están siendo accionados en la construcción de la pedagogía universitaria?**

El intento de incluir posibilidades corre siempre el riesgo de la incompletud. Todavía, puede tener validez el esfuerzo de construir una lista provisoria que auxilie los interesados en el tema a vislumbrar caminos y alternativas y, de esa forma, contribuir colectivamente para su consolidación. Con el intento de mejor organizar esa condición, explicitamos tres estructuras para el campo: el ámbito de las *políticas*, el ámbito de la *formación* y el que se refiere a la *investigación*. Para cada uno de ellos pueden ser puntuadas algunas posibilidades de acción y cuestionamientos en que fuese posible,

- *en el ámbito de las políticas:* a) provocar la reflexión sobre la importancia de la formación profesional docente para el profesor universitario; b) instituir lugares de formación y criterios para la legitimación de esa acción; c) insistir en la condición pedagógica de evaluación institucional distinguiéndola del sistema estatal de regulación; d) reflexionar sobre el sentido de la acción académica y el papel de la universidad en la sociedad; e) presionar los órganos gubernamentales e institucionales para desencadenar políticas incentivadoras de mejor cualidad de las prácticas pedagógicas en la universidad; f) rever las formas de reclutamiento y progresión en la carrera del profesor universitario, resaltando la importancia de los saberes de la docencia.

- *en el ámbito de los procesos de formación:* a) reconocer que los profesores tienen saberes contruidos y que es a partir de ellos que se constituye la pedagogía universitaria; b) percibir que la universidad es un espacio heterogéneo y que intereses de las macro-estructuras son parte integrante de sus pedagogías; c) apartarse de las meta-narrativas del “deber ser” para construir saberes a partir de la cultura de cada campo científico; d) estimular las Facultades de Educación a asumir las pedagogías en plural y a dedicar energías para pensar la educación superior; e) estimular los Programas de Pos-Graduación en Educación a valorizar los saberes sobre la docencia, asumiendo un papel diferenciado en la formación de sus estudiantes, especialmente los que provienen de otras áreas del conocimiento.

- *en el ámbito de la investigación:* a) profundizar estudios que problematicen la pedagogía universitaria como campo de conocimiento, en la perspectiva histórica, política y sociológica; b) tomar las diversas especialidades y carreras en sus especificidades y producir conocimientos, incluyendo las estructuras sociales que sobre ellos inciden; c) desarrollar investigaciones sobre la pedagogía universitaria, en especial las que analizan experiencias positivas de enseñar y aprender en la universidad, como metodología de construcción de conocimientos; d) valorizar las narrativas de los profesores que recuperan saberes y valorizar la condición humana de la docencia; e) valorizar la investigación en el ámbito de la pedagogía universitaria estimulando los docentes de todas las áreas para priorizar en ese campo, en especial en los Programas de Pos Graduación; f) socializar resultados investigativos y hacer de ellos formas de resistencia frente a políticas de cuño de participación y mercadológico presentes en la educación superior; g) articular Redes nacionales e internacionales que congreguen investigadores y gestores con sus esfuerzos de constituir epistemológica y políticamente la legitimidad de la pedagogía universitaria; h) dialogar con los demás espacios de producción de conocimientos y de sentidos, incluyendo los movimientos sociales y sus desdoblamientos.

Ese rol de proposiciones en el ámbito de la pedagogía universitaria anuncia la importancia de su constitución como campo científico pero provoca, a su vez, otras indagaciones. La explicitación de las mismas es tarea de todos los que actúan y se interesan por el tema. La mirada atenta sobre el panorama de la educación superior en Brasil y en el mundo sugiere múltiples indagaciones y posibilidades de estudio. Como estamos haciendo circular el resultado de las investigaciones en el ámbito de la pedagogía universitaria en nuestros países? Qué impacto ha tenido esa producción en las formas de enseñar y aprender? Están, los estudios, teniendo impactos en las prácticas institucionales y en los rumbos de las políticas más amplias? Qué diálogo afectivo e epistemológico están haciendo los investigadores, sustentados en iniciativas colectivas, para fortalecer el campo de la pedagogía universitaria? Puede ser él uno de los temas articuladores de un movimiento solidario? El intento de mapear los espacios, lugares y territorios de formación del docente de la educación superior quiso explicitar la ambigüedad que envuelve el reconocimiento de la importancia de esa formación y la condición individual que viene siendo dada a ella. Es preciso que se estimule un movimiento más amplio y más fuerte que implique la responsabilidad institucional y de las políticas públicas. Si la cualidad de la educación es un compromiso social, se hace necesaria una concientización de que la docencia cada vez más se establece como una actividad compleja, con repercusiones sobre el desarrollo de las naciones. Se imponen, también, que el área de la educación asuma su cuota de responsabilidad en esa contienda y contribuya exponencialmente con la base epistemológica necesaria a la pedagogía universitaria. Ciertamente será esa base que podrá transformar el espacio en lugar y ese, en territorio de la formación.

Los desafíos contemporáneos para la universidad son muchos y pueden sugerir formatos alternativos para su constitución. No pueden, todavía, apartarse de la especificidad de la naturaleza universitaria, que asume la formación profesional en espacios valorativos de la capacidad crítica y del compromiso social.

### Referencias bibliográficas

CUNHA, M. I. ; LEITE, D. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.

CUNHA, M. I. (1998). *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: JM.

CUNHA, M. I. (org.). (2007). *Pedagogia universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: JM.

DETONI, A. R. “Do espaço geométrico à espacialidade como vivida”. In: LOPES, J. J.,



- CLARETO, S. M. (org.). (2007). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: JM.
- FERNANDEZ, L. “Espacios Institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis”. In: LANDESMANN, M. (coord.). (2006) *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablo. pp.29-60.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madri: Morata.
- HEIDEGGER, M. (1999). *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes.
- LOPES, J. J. “Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro”. In: LOPES, J. J. CLARETO, S. M. (org.). (2007) *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: JM.
- NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. (1986). Nova Fronteira.
- PIMENTA, S; ANASTASIOU, L. (2002). *Docência no Ensino Superior*. v. 1. São Paulo: Cortez.
- WIKIPEDIA – Enciclopédia Livre. <http://pt.wikipedia.org>. Extraído el 30 Mayo, 2011.