Este texto aborda la cuestión del aprendizaje desde lo que significa institucionalmente aprender y enseñar. Sigue dos líneas de análisis: el itinerario en el marco de la búsqueda de calidad en la enseñanza superior a partir de experiencias vividas en Argentina, y la autoevaluación en la UNC, procurando mostrar cómo ha ganado espacio lo pedagógico en el ámbito argentino a partir de la década del 90. A continuación, se refiere a la formación de docentes universitarios tomando como base la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, y manifiesta las consecuencias para la búsqueda de la calidad en el ámbito de las carreras de Comunicación Social.

DOCENCIA UNIVERSITARIA Y CALIDAD EDUCATIVA [1]

Introducción

Esta presentación tiene como eje la siguiente afirmación: una universidad que se desentiende de cómo aprenden sus estudiantes, se desentiende de buena parte de su sentido.

Trabajaremos la cuestión del aprendizaje desde el punto de vista de la consideración institucional de lo que significa aprender, y por lo tanto enseñar, y desde la formación de educadores universitarios.

Seguiremos, entonces, dos líneas de análisis. En la primera nos ocuparemos de un itinerario de la cuestión central en el marco de la búsqueda de la calidad en la enseñanza superior, a partir de experiencias vividas en la Argentina desde 1995, en procesos de evaluación y de acreditación, tanto de universidades como de carreras de postgrado.

Nos detendremos en la autoevaluación de la Universidad Nacional de Cuyo, la tercera en la historia de este país, que coordiné en mi calidad de Secretario Académico de la institución; los criterios de evaluación de desempeño docente, incorporados al estatuto de esa casa de estudios; la inclusión de una propuesta pedagógica al documento de la maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad de La Plata; el documento de uso interno de la CONEAU para el análisis de los alcances de la docencia universitaria, y, en fin, el documento de referencia de ese organismo para evaluar propuesta de postgrado a distancia.

El propósito de ese recorrido es mostrar cómo ha ido ganando espacio la cuestión pedagógica en el ámbito argentino, tomando como punto de inicio el impulso a la evaluación de comienzos de la década del 90.

En la segunda parte de esta exposición me referiré a la formación de docentes universitarios, tomando como base la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, que dirijo desde 1995 en la UNC. Se trata de un postgrado a distancia del cual han egresado, en las primeras ocho promociones, 1123 colegas de distintas disciplinas. Para ello me situaré en el contexto general de

la Argentina, con una revisión sintética de la oferta de postgrado para dicha capacitación.

Finalmente, cerraré con consecuencias para la búsqueda de la calidad en el ámbito de las carreras de Comunicación Social.

Pedagogía y cultura universitaria

En un artículo denominado "La formación permanente del profesorado universitario: cultura, contenidos y procesos", Juan Manuel Escudero, académico de la Universidad de Murcia, señala lo siguiente:

> "Legitimar y promover una formación permanente del profesorado universitario requiere interrogarse sobre el tipo de cambios que comporta un nuevo tipo de formación en el contexto vigente, en la cultura y la política, dentro de la Universidad[2]."

El contexto vigente todavía en muchos de nuestros establecimientos, centra el valor del trabajo educativo en la investigación y en el dominio de contenidos, ante los cuales suelen quedar en segundo término las preocupaciones por las maneras de enseñar y de aprender.

Esto aparece con fuerza cuando son analizadas las preguntas que se plantean a determinadas temáticas a la hora de evaluar la calidad de la educación. Del alcance de las preguntas suele ser el alcance de la comprensión. Pero también dicho alcance se ve a menudo limitado por cuestiones políticas, en el sentido del poder en la institución. Cuando organizamos la autoevaluación de la UNC, en 1995, teníamos una propuesta pedagógica que buscábamos proyectar en el ámbito de la institución. Sin embargo, a la hora de proponer los criterios que sostuvieron la autoevaluación, se pudo negociar una mirada a lo educativo expresada en lo siguiente:

⇒ Criterio de capacitación: la Universidad debería contar con la mayor cantidad posible de personal capacitado para su labor de docencia, investigación y servicios a la comunidad, mediante una adecuada oferta de oportunidades de cursos y carreras de postgrado.

⇒ Criterio de comunicación y participación en la universidad: la Universidad debería contar con personal capacitado para producir información y comunicación útil a la propia comunidad universitaria y a la sociedad en general, y a la vez con una participación activa de cada uno en la marcha de la institución.

⇒ Criterio de enseñanza aprendizaje: la Universidad debería llevar adelante procesos de enseñanza aprendizaje acordes con las necesidades que plantea la sociedad de fin de siglo, en lo relativo a enfrentar situaciones laborales, sociales y culturales cambiantes y plenas de desafíos a la formación profesional[3].

Con esos elementos, procedimos a reflexionar sobre formas de evaluación de los estudiantes, recursos para el aprendizaje y presencia de alternativas a la clase tradicional. En los lineamientos que surgieron de todo ese proceso, quedó planteado lo siguiente:

> "La Universidad considera que la capacitación para la docencia es una condición fundamental del mejoramiento de la calidad educativa, apoyada en el enriquecimiento de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por ese motivo pretende superar el sistema de transmisión de información, característico de la metodología dominante en las universidades del país, a fin de abrir camino a formas que signifiquen la apropiación por parte de los jóvenes de recursos para enfrentar su futuro profesional y personal de manera creativa y crítica[4]."

A partir de la autoevaluación y la evaluación externa, se abrieron caminos para pensar la práctica en las aulas desde un abanico más amplio de posibilidades. Así, en un documento de Secretaría Académica que ofrecimos para orientación a las Facultades a la hora de la evaluación de desempeño docente, se pudo incluir lo siguiente:

- → El docente ha hecho esfuerzos de capacitación y actualización en lo pedagógico.
- → El docente ha llevado adelante experiencias innovadoras en el campo de la docencia.
- → El docente atiende de manera adecuada a grupos masivos.
- → El docente produce materiales para sus estudiantes.
- → El docente atiende regularmente a sus estudiantes en el aula y en horas de consulta.
- → El docente promueve prácticas con sus estudiantes más allá de sus obligaciones de curso.
- → El docente ha sido evaluado por sus estudiantes de manera positiva, tanto en los aspectos pedagógicos como en el dominio de contenidos.
- → El docente actualiza regularmente sus programas, tanto en bibliografía como en contenidos.
- → El docente promueve el acercamiento y el intercambio con otras cátedras.
- → El docente ha hecho propuestas innovadoras para su carrera y para la institución[5].

Comenzábamos a utilizar, ya sin mayor reserva, el término pedagogía, algo que todavía en algunos contextos está en discusión[6].

En 1996 inició sus actividades la Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, organizada por una ONG, La Crujía, y la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata. Cuando se abrió el proceso de acreditación de ese postgrado, elaboramos, con Washington Uranga y Walter Micheli, lo que denominamos el "Documento pedagógico de la Maestría", en el cual se sentaron las bases de los sistemas

de aprendizaje previstos. Retomo un párrafo de ese texto, a mi entender fundacional en mi país en lo que a proyectos de postgrado se refiere:

> "El proyecto educativo de la Maestría constituye un espacio de enseñanza-aprendizaje-investigación-producción en el que se han explicitado valores, contenidos, metodologías, sistemas de evaluación, resultados, consecuencias para la práctica personal, grupal e institucional, asumidos conscientemente por una comunidad de educadores y maestrandos corresponsables en la necesidad de trabajar para realizarlo[7]."

He presentado algunos detalles dirigidos a mostrar tendencias que se reflejaban en otras instituciones y propuestas académicas. ¿Qué sucedía en el plano nacional con el organismo encargado por la Ley de Educación Superior para acreditar y categorizar universidades y carreras? La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, comenzó a funcionar en 1996. Me tocó participar en numerosos talleres convocados por sus pioneros para pensar la estructura del sistema y sus formas de evaluación. No es propósito de esta presentación detenernos en esa historia, pero queremos mostrar cómo se fue avanzando en lo que significa preguntarse por la docencia en la Universidad.

En 1999 me desempeñé como miembro relator de la evaluación externa de la Universidad de Palermo, institución privada que funciona en Buenos Aires. En el sistema de trabajo de la CONEAU, que aparece reflejado en el documento preparado para este encuentro[8], terminábamos los evaluadores armando un esquema de temas y preguntas a formular a la institución. Presento un detalle de lo que aplicamos en aquella oportunidad, en la evaluación de docencia, que estuvo a mi cargo:

1. **Carreras, planes de estudio y perfil del egresado (de grado)**
   - **1.1.** Pertinencia de la oferta y matrícula
   - **1.2.** Interacción-integración entre carreras
   - **1.3.** Diseño curricular
   - **1.4.** Análisis de los planes de estudio y su relación con el perfil del egresado
     - **1.4.1.** Duración teórica y real de las carreras
     - **1.4.2.** Requisitos de graduación
   - **1.5.** Recursos generales de las carreras
   - **1.6.** Programas y bibliografía
   - **1.7.** Flexibilidad curricular.
   - **1.8.** Revisión y ajuste de los planes de estudio

2. **Docencia**
   - **2.1.** Mecanismos de selección y designación
   - **2.2.** Categorías y dedicación de los docente (distribución por carreras y asignaturas)
   - **2.3.** Carrera docente
   - **2.4.** Rotación de los docentes
   - **2.5.** Capacitación pedagógica
   - **2.6.** Producción intelectual para la docencia

2.7. Sistema de evaluación de desempeño

3. Estudiantes y graduados

3.1. Ingreso

3.1.1. Sistema de admisión

3.1.2. Curso de ambientación

3.2. Inserción laboral

3.3. Perfil del estudiante

3.4. Permanencia física en la universidad

3.5. Perfil del graduado

3.6. Seguimiento del graduado

4. Enseñanza - aprendizaje

4.1. Métodos de enseñanza

4.2. Sistema tutorial

4.3. Sistema de evaluación de los alumnos

4.4. Métodos de aprendizaje

4.5. Recursos para el aprendizaje

Finalmente, para ilustrar este camino en la profundización de la pregunta por la docencia en el horizonte de la enseñanza y el aprendizaje, presentaré la estructura general y algunos puntos que la CONEAU propone a sus pares evaluadores. Se trata de la Guía de variables desagregadas en dimensiones e indicadores para la evaluación externa de las instituciones universitarias", documento de circulación restringida que no podré ofrecerles en su totalidad.

1. Docencia

1.1. Grado

1.1.1. Planes de estudio y programas

1.1.1.1. Carreras dictadas por cada unidad académica. Pertinencia según propósitos de la institución.

1.1.1.2. Consistencia entre carreras y planes de estudio. Perfil del egresado y exigencias del plan.

1.1.1.3. Estructura general de los planes de estudio. Formación básica y especializada. Flexibilidad de currícula y correlatividades.

1.1.1.4. Coherencia de asignaturas. Frecuencia de revisión de programas e instrumentos para actualización. Mecanismos de acceso a bibliografía e información.

1.1.1.5. Impacto de la investigación sobre la docencia.

1.1.1.6. Funcionalidad de cargas horarias. Cursos, seminarios y talleres. Horas semanales de clases teóricas y prácticas por asignatura por número de semanas.

1.1.1.7. Métodos de enseñanza y aprendizaje. Adecuación a contenidos. Asesoramiento pedagógico.

1.1.1.8. Evaluación y promoción de alumnos. Adecuación a las disciplinas y a la carrera en su conjunto.

1.1.1.9. Duración teórica de las carreras. Duración real de las carreras.

1.1.1.10. Carreras a distancia y otras modalidades.

1.1.2. Alumnos y graduados.

1.1.2.1. Número de Alumnos regulares. Número de Ingresantes. Número de Graduados.

1.1.2.2. Criterios y mecanismos de admisión.

1.1.2.3. Orientación de los ingresantes.

1.1.2.4. Desempeño académico y bienestar estudiantil. Supervisión, tutorías, becas de estudio. Servicios de salud, alojamiento.

1.1.2.5. Requisitos de graduación y titulación. Tasas de retención. Tasas de graduación.

1.1.2.6. Inserción laboral de graduados. Adecuación del perfil del egresado. Impacto sobre el medio.

1.1.3. Cuerpo docente

1.1.3.1. Cantidad de docentes por cargos y dedicación. Distribución por unidades académicas.

1.1.3.2. Estructura de cátedra, departamentos u otro tipo de organización y funciones diferenciadas. Horas semanales de clases teóricas, prácticas y de supervisión según cargo y dedicación por número de semanas anuales.

1.1.3.3. Docencia e investigación. Distribución relativa de categorías de docentes-investigadores. Vinculación entre dedicaciones e investigación. Investigadores y becarios del CONICET y de organismos provinciales de promoción de la investigación en función docente.

1.1.3.4. Políticas y criterios de incorporación. Mecanismos de designación. Distribución entre interinos y concursados.

1.1.3.5. Remuneraciones. Políticas de consolidación de dedicaciones.

1.1.3.6. Formación y antigüedad del cuerpo docente.

1.1.3.7. Evaluación, estímulos y actualización. Carrera docente.

Como puede apreciarse, en pocos años se ha abierto la lectura del trabajo educativo, lo que significa, al menos desde las instancias evaluadoras, un esfuerzo por impulsar la superación de los viejos esquemas de enseñanza, basados en cátedras aisladas y en la preeminencia de la voz del educador. Esto no quiere decir que tales esquemas hayan sido superados. En mi país la cátedra sigue siendo la base de la estructura de las distintas carreras, con muy pocas excepciones.

Un último elemento de análisis en este camino de ampliación de la mirada. Durante muchos años, demasiados a mi entender, la educación a distancia fue mirada con desconfianza en mi país. En el ámbito del Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la Nación, la primera resolución destinada a regular esa modalidad fue dada a conocer en 1998. Por su parte, la CONEAU convocó recién en 2003 a una comisión encargada de elaborar un documento de referencia para las evaluaciones de postgrados a distancia. Formé parte del grupo que produjo el texto. Retomo algunos puntos que colocamos como centrales para poder emitir juicios:

→ La propuesta de postgrado a Distancia deberá estar enmarcada en un modelo educativo explícito, que vertebre como eje fundamental todo el postgrado dando coherencia a cada uno de los aspectos o componentes del mismo.

→ Es imprescindible que en la propuesta se expresen con claridad los aspectos centrales del modelo educativo explicitando qué, cómo, dónde, por qué medios, cuándo y cuánto enseñar y evaluar.

→ Es deseable la existencia de un fuerte compromiso de todos los actores que integran el postgrado con dicho modelo educativo.

→ Es deseable que los equipos encargados del diseño, gestión y evaluación del postgrado cuenten con capacitación específica en Educación a Distancia.

→ Es imprescindible que dicho modelo incluya una justificación de la tecnología adoptada en coherencia con las líneas teóricas de base.

→ Es deseable que el modelo propuesto esté orientado hacia formas de aprendizaje cooperativo.

Teniendo en cuenta que en la modalidad a distancia, la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden se realiza a través de una gran variedad de recursos, medios técnicos, dispositivos o estrategias pedagógicas que permiten un diálogo didáctico mediado, es imprescindible que la propuesta especifique con toda claridad las diferentes formas de interacción que se establecerán entre los distintos actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje[9].

La educación a distancia constituye uno de los ejes de la experiencia que paso a presentar. En ella también necesitamos reconocer el modelo pedagógico de base, siempre en relación con la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

La capacitación

Abro ahora el segundo capítulo de mi exposición. Me detendré en lo que puede significar para el trabajo docente una línea sostenida de capacitación, en el sentido de una política académica permanente. La base de mi exposición será la Especialización en Docencia Universitaria, que este año cumple diez años de labor ininterrumpida en mi Universidad. Pero procederé a presentar un marco de análisis con referencias al contexto nacional.

La universidad nacional argentina consta de 38 instituciones en las cuales se desempeñan alrededor de 145.000 docentes. De ellos, unos 40.000 lo hacen *ad honorem*, en tanto que en el resto las dedicaciones exclusivas no llegan al 10%, las semis al 25 y lo que queda se mueve en dedicaciones simples o contratos por horas.

La oferta de postgrado para la formación docente estaba representada, al año 2004, por 22 carreras, 10 especializaciones y 12 maestrías. La casi totalidad de ellas se ofrecen de manera presencial. Si nos quedamos con las 21 ofertas presenciales, podemos aventurar, con mucho optimismo, que de cada una egresan alrededor de 40 personas en el término de dos años. Es decir, tenemos unas 800 personas capacitadas en tales períodos. Si proyectamos esto a 140.000 docentes, queda una larga tarea por delante para comenzar a soñar con una universidad bien preparada para la docencia.

Se podrá argumentar que existen otros caminos, por ejemplo profesorados, cursos más cortos, la capacidad natural de no pocos colegas. De acuerdo, podemos reducir nuestra proyección de 140 a 70 años.

Vayamos a nuestra experiencia en este ámbito.

La base de la Especialización fue un proyecto de Radio Nederland Training Centre en Guatemala, en las Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala. En la primera fue creado un sistema a distancia para atender a los alumnos de las sedes del interior del país y en la segunda fueron lanzadas dos líneas de postgrado: capacitación para la investigación y capacitación para la docencia. La dirección de ambos proyectos se realizó desde la sede de RNTC en San José. Con Francisco Gutiérrez Pérez nos hicimos cargo de la coordinación, desde 1987 a 1993. De esa experiencia, y de las numerosas actividades de RNTC en Centroamérica, tanto en la educación no formal como en la formal, nació la propuesta de la mediación pedagógica, que plasmamos con Francisco en dos libros *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa* y *Mediación pedagógica para la educación popular*[10]*.*

El fundamento de nuestra propuesta era, y es, fuertemente comunicacional. Nos preguntamos por la comunicación en la institución, en la tarea del educador, en los materiales, medios y tecnologías, en el trabajo grupal, en el trabajo con el contexto y en la apropiación de las propias posibilidades, la propia historia, la propia memoria, para aprender.

Tomando como referencia esa experiencia iniciamos en 1995 en la Universidad Nacional de Cuyo la Carrera de Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria, que impartimos actualmente desde la Facultad de Filosofía y Letras, como una política institucional dirigida a transformar las maneras de enseñar y de aprender no sólo en nuestra casa de estudios. Optamos desde un comienzo por un sistema a distancia para sumar a la mayor cantidad de colegas. Nuestra mirada se expresa así: necesitamos integrar a la mayor cantidad de educadores a un aprendizaje de cómo se aprende. Las capacitaciones presenciales no nos alcanzan. Una universidad no cambia con

un puñado de docentes capacitados para llevar adelante su tarea de promover y acompañar el aprendizaje.

El Postgrado está organizado en cuatro módulos:

- ⇒ La Enseñanza en la Universidad
- ⇒ El Aprendizaje en la Universidad
- ⇒ La Educación Superior
- ⇒ La Pedagogía Universitaria

En el primero la reflexión y la acción de utilizar conceptos y metodologías, se orientan hacia la práctica de las y los docentes. Trabajamos sobre ellas para preguntarnos por su sentido, por sus aciertos, por lo que podemos recuperar y lo que necesitamos revisar.

En el segundo la mirada se dirige hacia las y los estudiantes. ¿Qué significa ser joven y estudiante universitario hoy en el contexto mendocino? ¿Qué sucede con el aprendizaje en general, en el horizonte del desarrollo? ¿Cómo, con qué se aprende?

En el tercero la lente se acerca a la propia institución. Hemos comprobado, una y otra vez a lo largo de las diferentes promociones, que muchísimos educadores no tienen mayor idea del currículo en el cual trabajan, ni de lo que es un currículo; que viven en una universidad a menudo a la manera del relato de Cortázar *Casa tomada*, en medio de un gran desconocimiento de reglamentos, otros modos de enseñar, otras disciplinas.

En el cuarto, La Pedagogía Universitaria, nos detenemos en la evaluación y la investigación educativa, para cerrar con una síntesis de los alcances de la pedagogía universitaria, siempre dentro de la impronta comunicacional que caracteriza todo el postgrado.

Nuestro punto de partida:

- → es muy difícil enseñar como no se ha aprendido

- → la mayor responsabilidad de un educador pasa por lo que le pide al estudiante que haga para aprender

Por eso proponemos a los docentes prácticas de aprendizaje similares a las que ellos pueden proponer a sus estudiantes: con el texto, con el contexto, con tecnologías, con el grupo…. Y se las proponemos para su realización de manera personal, pero a la vez en intercambios y búsquedas grupales interdisciplinarias. Hemos apreciado una y otra vez lo distantes que están las cátedras de los llamados a la interdisciplina y hemos comprobado que cuando se generan espacios de diálogo entre distintos especialistas, los intercambios son riquísimos.

La evaluación no se basa en nuestro Postgrado en las notas; como no las ponemos, nunca hemos aplazado a nadie. Para aprobar cada participante

construye un texto paralelo por módulo. Caracterizamos con Francisco Gutiérrez ese recurso como “un seguimiento y un registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz”. El aprendizaje se completa cuando alguien es capaz de comunicar lo aprendido. Los resultados de cada lectura y de cada práctica de aprendizaje, son volcados por escrito.

En estos diez años, hasta la octava promoción, llevamos 1123 egresados y más de 4000 textos paralelos, de un promedio de 80 páginas cada uno. Cuando alguien ha escrito cuatro textos, en los cuales confluyen búsquedas intelectuales exigidas por la universidad y a la vez búsquedas en el propio pasado, en la propia cultura, en la propia memoria; cuando alguien ha dado esos pasos, difícilmente la escritura aparecerá como un escollo.

El principio de comunicabilidad se extiende a la escritura. Un intelectual termina de construirse como tal cuando ha producido obra, y de eso se trata en nuestro postgrado.

Actualmente tenemos grupos en La Rioja y Santiago del Estero, además de cursantes de otras provincias argentinas. Se trata de una política universitaria y, como tal, la hemos sostenido en el tiempo. En 1995 comenzó la insistencia en mi país en relación con la necesidad de políticas de postgrado y de investigación. De hecho, surgió en esos años el Programa de Incentivos a la Investigación, que todavía se mantiene. Pero no hemos tenido nunca, desde el Ministerio de Educación de la Nación, una línea de política de formación para la docencia.

Muy pocas universidades tienen esa política, a pesar de la evaluación, de los documentos de la CONEAU, de iniciativas expresadas en carreras de postgrado, todavía nos movemos en el terreno de las excepciones.

Nuestros aprendizajes

Diez años de trabajo ininterrumpido, en contacto con diez promociones de colegas de distintas disciplinas, incluidos grupos de personas dedicadas a la enseñanza de la comunicación, nos han permitido un aprendizaje valiosísimo acerca de las maneras de enseñar en la universidad, de evaluar, de juzgar, de aprender, de interactuar, de conocer la institución, de ejercer el poder, de resistir, de buscar alternativas a menudo sin apoyo de especialistas, de crear, de sufrir, de gozar con la profesión.

Veamos algunos de esos aprendizajes.

Los tiempos de la capacitación

> La formación para la docencia requiere una inversión de tiempos similar a la que se reclama para capacitar para la investigación. No se logra mucho con breves talleres o con algunos materiales de apoyo. La revisión de la propia práctica y la transformación de las maneras de

enseñar son posibles en la medida en que se pasa por procesos de aprendizaje vinculados con el quehacer cotidiano. Nuestro postgrado está previsto para 15 a 18 meses de trabajo, el tiempo necesario para reflexionar, actuar, experimentar en el marco de la propia profesión de educador.

Del saber instrumental a la interpretación y la acción

Buena parte de nuestros colegas llegan a la Especialización a buscar caminos para resolver situaciones que se les plantean a diario en las aulas: cómo dar mejor una clase, cómo atender salones masivos, cómo apropiarse de herramientas para evaluar… Nuestro postgrado se centra en la reflexión sobre la propia práctica, sobre el aprendizaje, sobre la institución, sobre la investigación educativa y sobre la evaluación.

Si retomamos la caracterización del trabajo docente que hace Jimeno Sacristán[11], podemos situar mejor nuestra propuesta: perspectiva tradicional, transmisión de la información a cargo de un especialista en determinada disciplina; perspectiva técnica, aplicación rigurosa de teorías científicas y técnicas, el docente como un técnico; perspectiva práctica, enseñanza como construcción social que requiere ser interpretada, el docente como un práctico que investiga reflexionando sobre la práctica; perspectiva radical, la educación como un espacio de poder que opera a favor del cambio o la continuidad de un sistema, el docente como intelectual transformador. Nuestro postgrado se mueve en las dos últimas, con especial énfasis en la interpretación y la comprensión. La cuestión del sentido pasa a primer plano. Preguntamos primero por el sentido de nuestra profesión de educadores y sobre esa pregunta desarrollamos todo lo demás.

De la oralidad a la escritura

Si una universidad tiene 4000 profesores y de ellos escriben y publican unos 500 o 600, más de las dos terceras partes se mueven en la comunicación oral. La experiencia en el postgrado nos ha mostrado que un intelectual (y cada uno de los educadores lo es) se construye mejor como profesional cuando ha producido obra. Se trata del valor que se añade a la tarea cotidiana al ofrecer como elemento de aprendizaje la propia creación intelectual. Cuando eso se logra, el docente comienza a dejar de ser un transmisor de saberes ajenos para aventurar el suyo en el camino hacia el conocimiento. No es fácil pedirles a los demás que escriban si uno no tiene incorporada esa práctica en su vida diaria. La escritura abre caminos a la recuperación de la propia estima.

De la soledad al interaprendizaje

Podemos traer a este espacio de análisis el concepto de mal trato que utilizan organismos como UNICEF. Una institución que se organiza

para vulnerar el impulso de sus integrantes a la comunicación, para crear ámbitos de poder que tienden a perpetuarse, para fragmentar conocimientos, para cerrar caminos al crecimiento intelectual y al logro personal, para aislar a buena parte de sus integrantes, es una institución maltratante. Hemos hablado en no pocas oportunidades de lo que significa la soledad del educador en nuestro tiempo, sobre todo de quien está condenado a correr de grupo en grupo, semana a semana, para sobrevivir. Ligados al maltrato están el concepto y la práctica del abandono. No sólo son abandonados los niños, niñas y adolescentes en nuestras sociedades, también hay un abandono de los educadores. Hemos comprobado en nuestra Especialización lo que significa encontrar espacios de diálogo y de interacción disciplinar; sentir que otros pueden apreciar la propia creación, porque ella es objeto de seguimiento y de intercambio con los colegas. Una de las claves de todo esto pasa por el seguimiento personalizado a la hora de realizar los estudios.

De la escolarización al aprendizaje adulto

Como indiqué, nuestro postgrado se mueve en la modalidad a distancia. Y en educación a distancia *no damos clases*. El sistema está organizado para el estudio adulto, con propuesta de reflexión y de prácticas que se orientan a impulsar el aprendizaje a partir de la propia experiencia, del propio contexto y de las propias construcciones. No desechamos para nada los aportes de distintos pensadores e investigadores, pero todo pasa por la criba de la historia personal e institucional. Inicialmente trabajamos con textos impresos (algo que no hemos eliminado) y luego fuimos añadiendo otros recursos. Ahora el sistema se mueve en el campo del aprendizaje electrónico, sin dejar de lado los libros y la relación con el propio contexto. Vamos a las tecnologías desde la pedagogía. *E-learning* representa un camino abierto a todas las innovaciones, siempre que accedamos a él con toda la claridad del sentido de educar y de educarse.

De lo instrumental a la comprensión

Aludimos antes a estos puntos. El saber técnico no nos alcanza. Para nada despreciamos el uso de recursos de todo tipo para facilitar la comunicación. Pero nos hemos movido siempre en otro paradigma y ello ha sido muy bien valorado por los colegas. La universidad no es sólo el ámbito de la pregunta por la ciencia, el conocimiento y la cultura. Es también, y de manera fundamental, el ámbito de la pregunta por el sentido de educar y de aprender, mi sentido como educador y el sentido de quienes vienen a esos espacios a aprender. Primero esos sentidos propios de seres humanos, todo lo demás son medios.

De la despersonalización a la comunicabilidad

Una tradición todavía muy presente adjudica cierta seriedad a los discursos despersonalizados, como si uno al relacionarse en el aula

> debiera hablar desde la estructura de un libro científico. Todo nuestro postgrado está organizado en clave comunicacional. Desde los textos bases, en los cuales aplicamos recursos de mediación de contenidos, hasta los pedidos de prácticas de aprendizaje, pasando por las interacciones en la tutoría y en las sesiones presenciales. Pero el mayor impulso a la comunicabilidad se practica en los textos paralelos. Estos materiales son construcciones en las cuales confluyen el saber objetivo y el saber subjetivo, a través de la apropiación y uso de conceptos y metodologías ofrecidos por distintas corrientes contemporáneas, y de la recuperación de la propia experiencia, la propia memoria, la propia práctica, los propios saberes. Construcción subjetivo-objetiva, si se me permite la expresión. Pedimos desde un comienzo un esfuerzo de comunicación: hay que escribir para otros, hay que elegir, crear, un interlocutor o una interlocutora. En los textos paralelos siempre se está hablando con alguien.

La dialogicidad

> Por lo tanto, el eje de la comunicabilidad es para nosotros la dialogicidad. Estilo dialógico desde la escritura en el texto base, en las interacciones con los tutores y con otros colegas, en las prácticas que piden trabajos con las y los estudiantes, en el texto paralelo, en las salidas al contexto. Una estructura conversacional, en el sentido de Maturana[12], un ejercicio constante de la palabra dirigida al otro y a uno mismo.

Enseñanza de la comunicación

Nuestro postgrado nos ha posibilitado una comprensión de las virtudes, búsquedas, incertidumbres, heridas, logros de nuestros colegas universitarios. Contamos miles de páginas para ampliar esa comprensión y vamos de a poco entrando en ese terreno[13]. Hemos tenido, entre esos más de 1000 participantes, gente venida de carreras de comunicación. Pero no pretendo aquí tomar una muestra relativamente pequeña para sacar algunas consideraciones generales. Mi argumento, que presenté en 1999 en Medellín en una reunión de AFACOM[14], es que nuestras carreras son fundamentalmente hijas del discurso universitario y tienen todas sus virtudes y problemas. Cuando se produjo la incorporación de ellas no trajeron un viento de transformación en las maneras de enseñar y de aprender, salvo en lo que se podía hacer entonces con los talleres propios de los diferentes recursos de comunicación. Pero en general la enseñanza de la comunicación fue colonizada por las viejas cátedras tradicionales y por las tendencias a la transmisión de información, además de la escasa promoción de la escritura. Sin duda las excepciones cuentan, pero también cuentan las maneras de comunicar tradicionales en las centenares de ofertas (más de mil, nos informó hace poco tiempo FELAFACS) presentes en nuestros países.

Hasta donde alcanza mi diagnóstico (basado en la experiencia de la Especialización, pero también en evaluaciones de universidades que incluyen carreras de comunicación y en evaluaciones de programas dentro y fuera de mi país), nuestros establecimientos no representan un quiebre del generalizado desentendimiento del aprendizaje existente en buena parte de nuestras universidades. No decimos: allí está la excepción en lo que a enseñanza y aprendizaje se refiere. El abandono del aprendizaje, la falta de capacitación de los docentes, se repiten también en nuestras aulas.

¿Es posible revertir una situación general desde una carrera? Tenemos buenos ejemplos de dicha posibilidad. En mi universidad hay facultades, como la de Odontología, que han decidido que todos sus docentes pasarán por la Especialización. También puedo dar cuenta de la Universidad de la Cuenca del Plata, en Corrientes, que impulsa un programa de trabajo para que todos sus educadores posean, en un mediano plazo, un título de postgrado disciplinar y otro en docencia universitaria. Estamos ante políticas, esas que dicen: a tantos años queremos ser esto o aquello, esas que miran al futuro.

Veamos algunas líneas para la reflexión y para la acción en el marco de la calidad educativa de las carreras de comunicación en América Latina.

→ No es posible hablar de calidad educativa sin calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

→ Una enseñanza y un aprendizaje pobres en comunicación constituyen un contrasentido cuando ambos se producen en carreras de comunicación.

→ Por la temática que enseñamos, hay que aspirar siempre en cualquier carrera de comunicación a una rica comunicabilidad en todo lo que durante su trayecto se utilice y suceda.

→ No podremos aspirar a cambios a través de ofertas de reflexión y aprendizaje faltas de continuidad y de escasos alcances. No es con conferencias o con talleres como se transforman las maneras de enseñar y de aprender.

→ Se requiere aspirar a la incorporación a un esfuerzo de capacitación para la educación en comunicación al mayor número posible de colegas, y eso no tiene solución a través de sistemas presenciales.

→ La modalidad a distancia y las posibilidades abiertas por las tecnologías, vía *e-learning*, constituyen caminos válidos para involucrar a la mayor cantidad posible de docentes en ese tipo de capacitación.

Mediano y largo plazos

La calidad de la educación tiene un lado fundamental en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Cuando esto falla, como señalamos al comienzo, se desentiende la universidad de buena parte de su sentido.

Si difícilmente se puede construir alguien como investigador de un día para otro, tampoco es sencillo lograr un cuerpo de educadores capacitados para su tarea de apoyar el aprendizaje. Si digo “cuerpo de educadores” es porque las excepciones, los docentes buenos por propia voluntad en un océano de gente no preparada, no representan ninguna solución. Necesitamos un compromiso de las carreras en totalidad con la enseñanza y el aprendizaje, y es esto lo que menos encuentra uno en nuestros establecimientos dedicados a la comunicación social.

Vuelvo otra vez al terreno de la formulación de políticas para intentar cambios en el mediano y el largo plazo. Políticas dirigidas a involucrar al mayor número de carreras y de educadoras y educadores. Por ese motivo optamos nosotros por la educación a distancia y, de más en más, por los caminos abiertos por el aprendizaje electrónico.

Nos corresponde trabajar en los tiempos largos de las instituciones. Estos diez años de nuestra Especialización en Docencia Universitaria son muestra de ello. En los hechos, hemos consolidado una oferta permanente, porque la capacitación para una responsabilidad tan grande como la educación universitaria constituye una labor permanente.

ANEXO

CARRERAS DE POSTGRADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS

Carrera	Universidad	U. Académica	Acredit. CONEAU
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Cuyo	Secretaría Académica	Acreditada B
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de San Juan	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes	Acreditada B
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Río Cuarto	Secretaria Académica – Rectorado	Acreditada B
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de San Luis	Facultad de Ciencias Humanas	Acreditada C
Especialización en	Universidad Nacional del	Facultad de	Acreditada C

Docencia Universitaria	Nordeste Chaco	Humanidades	
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Mar del Plata	Facultad de Humanidades	Acreditada C
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Secretaría Académica Rectorado	Acreditada Cn
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica	Facultad Regional Haedo	Acreditada (no solicitó categorización)

Carrera	Universidad	U. Académica	Acredit. CONEAU
Maestría en Docencia Superior Universitaria	Universidad Nacional de Tucumán	Secretaría Académica	Acreditada B
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Rosario	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes	Acreditada B
Maestría en Educación Universitaria	Universidad Nacional de Río Cuarto	Secretaria Académica – Rectorado	Acreditada B
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Misiones	Facultad de Ciencias Humanas	Acreditada C
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Nacional del Litoral	Facultad de Humanidades	Acreditada C
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica Nacional	Facultad de Humanidades	Acreditada C
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica Nacional	Secretaría Académica Rectorado	Acreditada Cn
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica	Facultad Regional Haedo	Acreditada (no solicitó categorización)
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica Nacional	Facultad Regional San Nicolás	Acreditada como Proyecto

Carrera	Universidad	U. Académica	Acredit. CONEAU
Especialización en Enseñanza de la Educación Superior	Universidad Católica de Cuyo San Juan	Facultad de Filosofía y Humanidades	Proyecto
Maestría de la Universidad de Palermo en Educación Superior	Universidad de Palermo	Rectorado	C
Maestría en Educación Superior	Universidad Nacional del Comahue	Facultad de Ciencias de la educación	Cn
Maestría en Educación Universitaria	Universidad nacional del Rosario	Facultad de Humanidades y Arte	Bn
Maestría en	Universidad Nacional del	Facultad Humanidades	

Docencia Universitaria	Nordeste		

Daniel Prieto Castillo
Mendoza, Argentina

[1] FELAFACS Reunión Técnica Melgar, Colombia, 9 de junio de 2005.

[2] Escudero, Juan Manuel, "La formación permanente del profesorado universitario: cultura, contenidos y procesos", en *Revista de educación*, N. 317, Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998.

[3] Universidad Nacional de Cuyo, *Evaluación Institucional*, Mendoza, EDIUNC, 1996.

[4] Op. cit., p. 96.

[5] Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría Académica, "Documento de referencia para la evaluación de desempeño", 1996.

[6] Resulta paradigmático en este sentido el libro de José Sánchez-Parga *La docencia universitaria, para un manifiesto antipedagógico*, Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 2004.

[7] Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata, La Crujía "Documento pedagógico de la Maestría", La Plata, 1997.

[8] Rojas, Álvaro; Ronderos N., Luis Fernando. "Excelencia académica y acreditaciones en las escuelas de comunicación de América Latina", Cali, FELAFACS, mayo 2005, pp. 24,25.

[9] Comisión Asesora de Educación a Distancia, "Informe final", CONEAU, Buenos Aires, diciembre de 2003.

[10] 1991 y 1993. Ambos libros fueron publicados por RNTC en San José de Costa Rica.

[11] Sacristán, Jimeno; Pérez Gómez, J., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.

[12] Maturana R., Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida?*, Antrhopos, Barcelona, 1996.

[13] Se ha realizado, sobre los materiales y los participantes, una investigación denominada "El modelo de la mediación pedagógica en la capacitación docente universitaria. Una reflexión sobre la práctica de los actores", Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Participamos los siguientes integrantes del equipo: Marta Pisi, Elsa Cabrini, María Teresa Guajardo y yo. En la dirección de la investigación pudimos contar con una especialista externa al grupo, la maestra Stella Brandi.

[14] Prieto Castillo, Daniel. "Una mirada y una práctica comunicacionales en constante construcción", Medellín, Reunión de AFACOM, 11 de noviembre de 1998.