

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR NOVEL UNIVERSITARIO: SABERES DEL DOCENTE Y CULTURA DEL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Initial formation of the teacher novel university: Teacher knowledge and culture of organizational learning

Rubén Darío Rodríguez De Mayo

Universidad Metropolitana (UNIMET). Caracas, Venezuela.

Correo-e: rdriguez@unimet.edu.ve

Resumen

En el presente artículo, de naturaleza documental, se estudia la formación inicial del profesor novel universitario, que en un primer momento se encuentra con la tarea de cribar y seleccionar los contenidos formativos de sus saberes especializados, actividad que debe hacerse desde su experticia académica, para luego reestructurar didácticamente dichos contenidos en una reflexión colectiva con sus pares sobre la propia praxis, donde se expresen las características específicas y singulares de la ciencia a enseñar, desarrollando así la didáctica especial. También se analiza el papel de la cultura organizacional, la necesidad de promover su conocimiento entre los profesores y el aprendizaje de la institución universitaria derivado de todo este proceso.

Palabras clave: formación inicial, aprendizaje organizacional, saberes del docente, didáctica especial, profesor novel.

Abstract

In this article, of a documentary nature, the initial training of the university professor is studied, who at first finds the task of screening and selecting the formative contents of his specialized knowledge, an activity that must be done from his academic experience, To then restructure didactically said contents in a collective reflection with their peers about their own praxis, where they express the specific and unique characteristics of the science to teach, thus developing special didactics. It also analyzes the role of organizational culture, the need to promote their knowledge among teachers and the learning of the university institution derived from this whole process.

Keywords: Initial training, organizational learning, teacher's knowledge, special didactics, novel teacher.

Recibido: 11/11/2016

Enviado a árbitros: 01/12/2016

Aprobado: 21/05/2017

Introducción

El centro de la actividad económica de nuevo cuño tiene como norte la evolución de la sociedad de la información a la del conocimiento. Es por ello que el desarrollo profesional del docente universitario en una sociedad globalizada, donde las singularidades idiosincrásicas deben convivir en estrecho contacto con factores culturales ecuménicos, debería trascender la mera información y aspirar a la formación (el conocimiento), entendida esta en un doble sentido: el de la educación, que implica lo axiológico (los valores); y el conocimiento técnico especializado (la instrucción), que es propio del nivel universitario -se parte aquí de un principio de Herbart (1930), hartamente conocido: la educación y la instrucción son complementarias, debido a que el conocimiento estructurado desde la instrucción es indispensable para alcanzar el fin último de la educación: la formación del carácter. A esta tesis de Herbart se le ha acusado de intelectualista, pero por mucho que se la pueda criticar es evidente que el conocimiento que se interioriza en el sujeto forja su personalidad y lo coloca en situación ventajosa frente al ignorante para interpretar con mayor profundidad y sentido la realidad-.

Esta necesidad de formación se concibe en el marco de la educación como actividad ubicua, en todo momento y en todo lugar, no circunscrita a una etapa de la vida ni limitada a un espacio institucional en específico, como los centros escolares. Si es connatural al ser humano el “aprender”, este aprendizaje debe darse a lo largo de la vida, en consecuencia. No se deja de aprender sino con la muerte; de la cuna a la tumba, por tanto, se aprende de todo y de todos, según nuestras capacidades y posibilidades, sazoadas siempre por un contexto o circunstancia que no puede salvarse. Pues esta naturaleza del ser humano como ente que solo cesa de aprender con el cese de la propia vida es el caldo nutritivo del cual surge la concepción de “formación permanente”.

De aprendizaje permanente han hablado Platón, Comenio o Condorcet (López, 1995). Y es en esta concepción de la educación permanente que se reflexionará sobre la formación del docente al inicio de su profesión, cuando podría decirse que aún no es un profesional de su nueva actividad laboral¹.

Primero se analizará la conversión de los saberes especializados en contenido formativo, de carácter educativo; luego se estudiará el saber didáctico especial, que tiñe la didáctica general del color de la ciencia o disciplina académica que se quiera enseñar; para terminar con un análisis sobre el aprendizaje organizacional de la universidad y la retroalimentación que se establece entre lo institucional y la formación del docente.

Del Saber Especializado al Contenido Formativo

La preocupación por la formación del docente novel universitario se hace a la luz de una contradicción de fondo: es un profesional sin experticia, sin el conocimiento especializado que caracteriza el saber profesional. Se le denomina profesor novel o principiante por la doble condición de no tener experiencia y carecer de conocimientos técnicos sobre su trabajo, aunque ser profesor debutante no implica que no se tenga un corpus de conocimientos especializados sobre pedagogía (un recién egresado de una carrera pedagógica podrá no tener experiencia, pero sí conocimientos especializados sobre docencia que la práctica consciente e informada irá aguzando con el tiempo). Como señala Bozu (2009, p.320): “nos situamos ante una definición que entiende el novel como una persona generalmente joven, sin experiencia, que aprende un arte, oficio o facultad o que empieza una actividad por primera vez”.

Sucede que en docentes que no tienen grados académicos de profesores o licenciados en educación, la experticia en sus respectivas áreas de conocimiento (física, derecho, medicina, etc.)

no trae aneja especialización alguna en la ciencia de lo educativo, la pedagogía. Aunos de conocimientos pedagógicos estos profesores principiantes se dedican a la docencia; y por muy especialistas que puedan ser en los dominios de su ciencia, no poseen las habilidades y destrezas propias de la profesión docente.

Al contrario de lo que sucede con el magisterio en otros ámbitos del sistema educativo, la formación del docente universitario no está normada -el Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario, del año 2015, intenta cubrir este vacío con la estructuración de unos lineamientos generales que encaucen la educación integral del docente universitario, en atención a las muy amplias funciones del Estado docente tipificadas en la Ley Orgánica de Educación (2009)-. Y si bien es tan connatural al ser humano aprender cómo enseñar, no siendo la enseñanza ejercicio exclusivo de los titulados en pedagogía, una profesión exige información especializada y capacidades técnicas especiales (en pedagogía), que deberían superar con mucho la natural destreza en enseñanza que se posea; y máxime si se busca superar los fosilizados moldes de la educación tradicional, fundada en la transmisión unidireccional de información, donde el docente, a modo de dómine, es el gran protagonista.

No basta el conocimiento en una materia de estudio para poder enseñar, es necesario un “conocimiento base” de la profesión docente. Este conocimiento básico para ejercer la profesión, según Shulman (2005), está contenido en: 1) conocimiento de la asignatura; 2) conocimiento de pedagogía general; 3) conocimiento curricular; 4) conocimiento pedagógico del contenido; 5) conocimiento de los estudiantes y sus características psicológicas; 6) conocimiento del medio o contexto educativo; y 7) conocimiento de los valores y fines educativos.

Como se puede apreciar, el “conocimiento base” de la profesión docente se asocia a varias disciplinas pedagógicas: la didáctica, para aprender de métodos de enseñanza; la

sociología de la educación, para entender el aprendizaje como socialización del hombre y las complejas relaciones sociedad-educación; la filosofía de la educación, que enseña el telos educativo según épocas y contextos, y el marco axiológico en el cual la educación se desenvuelve. A estas disciplinas pedagógicas se les agrega, también, la psicología del aprendizaje para explicar cómo se desarrolla en los educandos el entendimiento.

Pero aún hay un conocimiento más que no se ha comentado, y que es el principal aporte de Shulman a la renovación de la enseñanza desde la perspectiva del maestro, preterido por las metodologías didácticas centradas en el aprendiz, el “conocimiento pedagógico del contenido”, el número 4 de los conocimientos básicos del docente arriba señalado. Este tipo de conocimiento no se deriva de la pedagogía general, con sus recomendaciones a prueba de materias y asignaturas, e incluso de contexto y cultura. Surge del conocimiento de los principios cardinales de los distintos saberes; del conocimiento profundo, estructural, de los contenidos de la enseñanza y su conversión a un tipo de conocimiento presto para ser aprendido por los discentes. Este saber pedagógico del contenido nace de una reestructuración de los conocimientos especializados para que puedan ser comprendidos y asimilados por los alumnos. No se trata del conocimiento científico puro y duro, sino más bien de un conocimiento reorganizado por el profesor especialista para que sea más digerible a los estudiantes.

La interacción entre el profesor y el objeto de estudio sitúa el problema ahora en el campo de la interpretación, de la hermenéutica. Para que un contenido sea inteligible por parte de los aprendices, el docente debe hacer un reacomodo, una adaptación que posibilite un aprendizaje significativo del discente, tomando en cuenta, desde luego, el conocimiento que sobre los educandos se tenga y los contenidos sobre pedagogía general que el docente disponga. Pero no se subraye tanto estos dos últimos aspectos, la psicología y la pedagogía general, que mucho se ha

escrito sobre ellas (su importancia es incuestionable); y focalícese la atención en lo que se ha dejado de lado: el conocimiento de la materia a enseñar, que es la fortaleza de la cual, en teoría, parte el profesor universitario principiante, y que en potencia es lo que facilitaría, en un primer momento, que el conocimiento especializado pueda convertirse en conocimiento didáctico.

A esa “conversión” de conocimiento la denomina Chevallard (1998) “transposición didáctica”. La “transposición” consiste en transformar el “objeto de saber” en “objeto a enseñar”, que es el que se desarrollará con los educandos como contenido curricular. A este objeto enseñable, de naturaleza distinta al saber especializado, por su condición formativa y carácter educativo, se le harán los reajustes, adaptaciones y reestructuraciones a que haya lugar para convertirlo en objeto de enseñanza, es decir, en conocimiento didáctico.

Pero esta es la última fase del proceso, la “transposición”; ahora fijese la atención en la concreción de lo que es educativo, formativo, en el “objeto de saber”, que se cree encontrar plasmado en los contenidos de los programas educativos, sin haber pasado por el tamiz de la reflexión docente, que selecciona de los saberes lo educativo (en los programas educativos hay una lista de contenidos que se consideran socialmente valiosos; ellos no tienen que ser por fuerza formativos. De hecho, muchas veces en su selección no se toma en cuenta su potencialidad educativa; su capacidad para generar nuevos aprendizajes).

Subráyese, entonces, que el contenido es a lo primero que se enfrenta el docente. En sus horas de estudio sobre la materia, el profesor intentará hacer una indagación profunda de su estructura y cimientos epistemológicos, que le permita seleccionar los contenidos formativos de un mar de información que igual considera el detalle y la nimiedad que lo sustantivo e importante.

El dominio de la materia es la exigencia de entrada que se le hace al docente. Su lidia no comienza con el estudiante, sino con la preparación de los contenidos de la clase, que debe ser fruto, en opinión de Roth (1970), de una estrecha e íntima ocupación con la esencia de una disciplina; en un encuentro personal con las autoridades intelectuales de una ciencia. El profesor debe consultar los mejores especialistas, leerlos de primera mano, sumergirse en las interioridades de los debates científicos que avivan el mundo intelectual.

Entrar en contacto con lo sustantivo de un tema genera en el docente la experimentación de lo que es formativo. Lo hace capaz de vislumbrar qué contenidos podrían ser un acicate reflexivo para el estudiante. Es condición indispensable, por consiguiente, para que se pueda seleccionar lo formativo que hay en los contenidos, haber experimentado en sí mismo las bondades y beneficios de lo aprendido. De ahí que Spranger (1960) señale que “la medida de la capacidad de educar es proporcional a la medida de la fuerza que se ha empleado en la autoeducación” (p.91).

Tener en alta estima los bienes culturales que han dejado honda huella en el espíritu debería ser un atributo del docente. Apreciar dichos bienes, encarecerlos por los contenidos formativos que ellos encierran es propio de personas agradecidas con la vida, que valoran la cultura que embellece el espíritu; es propio de educadores que pueden cerner bienes formativos de los culturales. Los bienes formativos son, por decirlo de algún modo, el zumo educativo de los valores de la cultura. Ellos tienen otra estructura, otro sentido, que los culturales: su finalidad es educar al alumno, previa decantación y criba del docente (no confundir con esta labor reflexiva de depuración realizada por el docente para la obtención del néctar educativo de los contenidos de su asignatura, el listado de los contenidos en los programas educativos tradicionales, que es una selección cultural de lo que se considera valioso para la sociedad).

Hay contenidos que son formativos en sí mismos. Una lectura atenta, por ejemplo, de *Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes, debería exponer al lector al aprendizaje de la liberalidad, el valor de la amistad, la lucha por las causas justas por imposibles que ellas fueran, etc. La vivencia de esta entrañable historia, la lección de vida que dejan sus personajes, sin ser una novela que pretenda moralizar, sensibiliza y enriquece a quien la lea.

Así como hay contenidos potencialmente significativos, es decir, que tienen una cohesión interna, orden, logicidad, organización de sus enunciados y estructura interna susceptibles de ser aprendidos por una voluntad interesada en comprenderlos (Ausubel, 1968), de igual manera existen contenidos que tienen una naturaleza formativa inmanente. Sin embargo, hay otros contenidos, que son los más, cuyo valor formativo no depende de sus cualidades intrínsecas sino de las interpretaciones que el profesor haga de ellos y el tratamiento que les dé con los alumnos. El corazón formativo en estos contenidos se encuentra al escarbar en la superficie y traspasar su piel; lo que educa en ellos está como en escorzo, no se manifiesta de forma abierta sin la mediación del profesor, que los ha experimentado en sí mismo y desea hacerlos tangibles y con “sabor a vida” en sus estudiantes. Y cuando se habla de “sabor a vida” se hace referencia al conocimiento emocional que de las cosas hay, por saberlas buenas y valiosas (educativas), y no a esa vivencia que solo se asume desde la acción, hija de la corriente educativa de la “escuela activa”, para la que el “aprender haciendo” es la única manera de comprensión verdadera, despojando de vitalidad a la reflexión contenida en el acto solitario de la lectura y el estudio, donde se moviliza el alma y excita la imaginación con las historias de otros (en el caso de la literatura); y que amplían el horizonte acotado de la vida con las experiencias vicarias. Se hace referencia a ese sentimiento de cariño que se profesan por ciertas lecturas, películas y demás

vivencias cognitivas que no implican interacción social con otros seres sino con uno mismo, en un esfuerzo de decodificación e interpretación de los contenidos para recrearlos y rehacerlos.

Estos contenidos formativos por encontrarse en estado latente están a la espera de algún profesor que exteriorice sus atributos educativos. La revelación puede remitir al contenido en sí mismo o a los procedimientos y métodos que pueden aprenderse a través de ellos, si lo que interesa, por ejemplo, es que se aprenda el “saber hacer” de cada ciencia, su método, y no algún contenido de su corpus teórico. El carácter formativo de estos conocimientos no reside en ellos mismos sino en los aprendizajes que se promueven para llegar a objetivos que impliquen un saber procedimental más allá del contenido teórico. El valor de la ciencia, comenta Dewey (1977), es instrumental: se halla en la orientación y guía que ofrece para la observación y juicio en situaciones reales.

En suma, una importancia exagerada dada al conocimiento en la educación tradicional, y el rechazo a este desmesurado intelectualismo por parte de la pedagogía y la psicología del aprendizaje en el siglo XX, hizo que la enseñanza y el aprendizaje acaparasen toda la atención, defenestrando a los saberes especializados de la reflexión pedagógica, sin los cuales por mucha pedagogía general y psicología del aprendizaje que se sepa, el profesor no tendría materia o asunto específico que tratar. Necesaria es, pues, esta apertura de lo pedagógico a los contenidos. La enseñanza y el aprendizaje se hacen sobre algo: sobre los conocimientos de los docentes, que es el fuerte de los profesores universitarios. Desde la experticia puede llegarse, como se vio, a lo formativo de cada contenido cuando hay un conocimiento cabal y profundo de la ciencia. Ese es nuestro primer contacto con la realidad de la clase, la selección y preparación de los contenidos que se desarrollarán, que tienen un carácter distinto al conocimiento científico por cuanto han sido pensados y reestructurados atendiendo a su valor educativo.

Es una terna, como apunta Chevallard (1998), la que se establece entre enseñanza, aprendizaje y saberes. En la formación inicial del profesorado universitario hay que servirse, primero, de las fortalezas de los docentes principiantes, que es el dominio de los saberes propios de sus profesiones de origen, desde los cuales comenzará la labor docente de selección de los contenidos formativos. Ahora, se pasará a la pedagogía, asociada a la enseñanza, que es la preocupación principal de los programas de formación inicial.

Una Reflexión Compartida: el Saber Didáctico Especial

Cierto que muchos de los profesores debutantes en el sector universitario nunca han tenido experiencia alguna como docentes y no conocen, siquiera, la ciencia de lo educativo: la pedagogía. Son profesionales, como se ha visto, que no tienen experticia en su nuevo oficio, que no son docentes en realidad.

Se observó en el anterior apartado que debía comenzarse la formación de estos profesores noveles colocándolos en situación pedagógica, al inicio de todo el proceso didáctico, con la tarea de reestructurar sus saberes para hacerlos educativos. Este ejercicio reflexivo debe hacerlo el docente apelando a sus conocimientos especializados, que es con lo que él cuenta al ingresar como profesor universitario.

La translación didáctica que se haga de esos saberes debe apoyarse en las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, además del conocimiento que sería deseable que el docente tuviese sobre el contexto y la cultura locales, que le facilitaría en mucho la labor de graduar y matizar los contenidos de su asignatura.

La pedagogía general, con sus recomendaciones de aula, uso de recursos como el pizarrón y medios audiovisuales, junto con la planificación de la clase y del curso en su totalidad, dentro de la cual se incluiría la evaluación de los aprendizajes, que tanta inquietud provoca entre los docentes principiantes, son conocimientos indispensables para el buen desempeño como docentes de oficio, profesionales. Habrá que sumarle también, por las nuevas condiciones de aprendizaje que se han abierto y los escenarios alternativos de enseñanza, el aprendizaje de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y sus variadas posibilidades de uso.

No habría que descuidar en esta formación el acercamiento a los “clásicos”: Comenio (1592-1670), Herbart (1776-1841), Pestalozzi (1746-1827), Dewey (1859-1952) y otros pedagogos y autores que han dejado una impronta profunda en la ciencia de los educadores, la pedagogía; aunque es comprensible que en estos primeros escauceos con el oficio docente, más que la reflexión sobre el acto de educar se quiera una receta prescriptiva de lo que debe hacerse en el aula, como si existiera una fórmula mágica, por la urgencia misma de hacerse con una experticia. Como afirma Klafki (1990), ninguna innovación educativa podría darse con desconocimiento de la historia de la problemática educativa y las concepciones teóricas de los principales pensadores de la educación.

A la enseñanza de lo que se ha denominado como “clásicos” debe acompañarle la orientación de un profesor tutor de la misma área de conocimientos que el docente novel (fijese que se habla de área de conocimientos y no de especialidad, por la nueva realidad de la ciencia en la actualidad, que ha abierto sus fronteras al intercambio y el diálogo de saberes entre distintos campos de conocimiento. Hay que cuidarse, sin embargo, de los discursos más extremos de la transdisciplinariedad, porque la especialización y la disciplina científica no han desaparecido, muy al contrario, han salido beneficiadas por salir de su yoismo metodológico al

encuentro y convivencia con una diversidad de saberes que han oxigenado y complejizado sus teorías y métodos), que funja como un amigo crítico de su acción didáctica, en el marco educativo de las reflexiones que sobre la praxis docente puedan darse en las reuniones de cátedra, de departamento o su equivalente según la estructura organizativa de cada universidad. En opinión de Ribot y Bustamante (2007), el modelaje de los mejores profesores, en el plano personal y profesional, en la etapa de formación inicial, es determinante en el desempeño profesional de los docentes principiantes; sirven como figuras referenciales de una buena praxis (acótese aquí, además, que los profesores nuevo ingreso no son tablas rasas, ellos tienen pre-concepciones sobre la docencia universitaria y su más alto nivel de excelencia, cocinadas en sus vidas como alumnos).

De lo que se trataría aquí es de fomentar en cada docente, en el mismo comienzo de su carrera profesional, la reflexión sobre su propia práctica, remedio eficaz contra la rutina de la clase magistral tradicional. Y esa reflexión debe hacerse en colectivo, con los pares, para alimentarse de sus perspectivas y buenas prácticas docentes, y más aún cuando se es profesor bisoño. De esta guisa, el desarrollo cognitivo no se hace de manera autárquica, sino que es menester un proceso de socialización en el cual, como recomienda Bruner (1991), la cultura y el medio ambiente sean elementos decisivos en el aprendizaje.

Es recomendable, por ende, la investigación-acción como medio de aprendizaje que convoque la reflexión mancomunada sobre lo que se hace en el aula. Este mirar crítico a través de distintas lentes interpretativas es también un ejercicio de investigación entre los docentes. La incorporación de la investigación-acción, el aprendizaje de su método que trae pareja la sistematización de las acciones vividas en el desarrollo de la acción docente, podría ser un

escenario válido para el aprendizaje de los profesores debutantes, aunque mucho más trabajoso que la asistencia a conferencias o charlas sobre pedagogía.

Este intercambio del profesor novel con los pares, de mayor experiencia y saberes pedagógicos que él, permite singularizar el tratamiento didáctico de los contenidos. La pedagogía general, de este modo, toma la forma de didáctica especial, ajustada a la naturaleza de los conocimientos particulares de cada saber específico. Y es que, como señala Villarroel (1998), la didáctica pertinente es la que surge de la disciplina: la didáctica especial.

Cuando se hablaba al comienzo de este artículo de la necesidad que hay de que el profesor inicie su formación con una reestructuración de sus saberes en conocimientos sensibles de ser aprendidos, que resalten su valor educativo, se hacía porque todo el proceso formativo del docente principiante debe permearse de lo suyo, de su propia experticia, ya que la pedagogía general habla de la concreción en la realidad situacional del docente de todo ese andamiaje de concepciones y orientaciones pedagógicas. Ese conocimiento resultante de la mescolanza entre los saberes especializados y la didáctica es cualitativamente distinto al conocimiento hecho de pura experticia del docente, el cual ya ha iniciado una primera fase de transformación al convertirse en saber formativo. Se habla de un nuevo conocimiento, de una creación didáctica con identidad propia, muy distante, observa Chevallard (1998), del saber de experto que no ha recibido tratamiento didáctico alguno y se conserva en sus mismos quicios.

No informa la pedagogía general de cómo llevar a la práctica muchos de sus asertos, por lo que muchas veces el profesor no encuentra aplicabilidad y funcionalidad práctica de lo aprendido. La pedagogía general es *sin contexto*, no matiza y no se acomoda a la naturaleza del objeto; funciona igual tanto para las matemáticas como para la historia o la química, sin los matices a que daría lugar un saber consciente de sí mismo, de sus limitaciones y alcances. La

didáctica especial, es decir, la de las ciencias en particular, que atiende a la naturaleza específica de cada una de ellas, debería ser el fin último de la antesala de la pedagogía general. Ese ajuste de lo general a lo específico, para que la recomendación basta y genérica calce en la singularidad de los contenidos particulares del profesor novel, puede darse con mayor facilidad, se insiste en ello, si existe un acompañamiento crítico de los quehaceres del profesor principiante en el aula, si hay una reflexión colectiva con sus colegas de los problemas propios de esos saberes pedagógicos en la praxis.

Pero supóngase que no haya una estructura académico-administrativa en la universidad, como la cátedra, por ejemplo, para el encuentro e intercambio de ideas; ni condiciones para exigirle al profesor novel que sistematice su experiencia docente, a través de informes, portafolios o ensayos fruto de la reflexión sobre su práctica docente; imagínese una situación así, muy común en los institutos universitarios del país (muchos los hay que funcionan con la sola docencia, sin investigación, sin instancias académicas para la discusión y el debate de ideas. Muchos de los profesores que trabajan en estos institutos lo hacen por pocas horas a la semana, con lo cual el vínculo con la universidad y el magisterio es muy débil), y con todo se mantendría con firmeza la tesis aquí expuesta: la pedagogía general debe ser solo un abreboca que le permita al profesor principiante ponerse en contacto con la realidad de su propia especialidad. Para adentrarse pedagógicamente en las espesuras de la ciencia se hace indispensable la didáctica especial, campo muy desarrollado en la actualidad, fertilizado con el enfoque transdisciplinario, que aborda el desarrollo didáctico de temáticas curriculares desde áreas de conocimiento, con una perspectiva holística.

Precítese ahora cómo debería estructurarse esta formación en didáctica especial: si a través de cursos y talleres abiertos o de programas individualizados para los profesores -se da por

sobrentendido que con independencia de la estrategia de formación que se seleccione, ella debe descansar sobre los principios pedagógicos de la educación para adultos que Knowles (1980), máximo representante de la teoría andragógica, señala: autonomía en el aprendizaje; motivación intrínseca; sentido utilitario y aplicabilidad contextualizada de los aprendizajes; y aprendizaje muy influenciado por vivencias y experiencias anteriores-. Respecto a la primera opción, los cursos y talleres, esta es la estrategia de formación más fácil de planificar e implementar y correría, en el medio venezolano, con las siguientes dificultades: a) no existe una instancia certificadora confiable. La calidad dependería de la institución que los ofrezca; b) su alcance es muy limitado, la sola asistencia a esos cursos, sin un riguroso proceso evaluativo que certifique los aprendizajes, no es suficiente en la formación profesional. Y son eso: cursos, talleres, conferencias, etc., que no están pensados para formar profesionalmente al aprendiz sino para refrescar y actualizar sus conocimientos; c) superficialidad de los contenidos: por fuerza este tipo de actividades tendrá un carácter epidérmico y asistemático, por cuanto no es expresión de una programación educativa que considere las necesidades especiales de formación del docente y planifique los eventos y actividades de aprendizaje que garantizarían el logro de los objetivos propuestos; d) se crearía la falsa expectativa de que a mayor cantidad de estos cursos y actividades puntuales de actualización más conocimientos deberían tenerse, con la indeseable generalización e institucionalización de este medio de aprendizaje para el abultamiento vacío de las hojas de vida profesional. En cuanto a la segunda opción que se ha dado, la atención individualizada del profesor novel con programas ajustados a sus necesidades e intereses de formación, que es el camino acertado para transitar la formación inicial de profesorado, hay algunas experiencias valiosas que se vienen desarrollando en las universidades nacionales (la Universidad Central de Venezuela –UCV- contempla para los profesores instructores un

programa de formación y capacitación, coordinado por SADPRO, que es el Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV. La Universidad de los Andes –ULA- también ofrece a sus profesores instructores un plan de capacitación pedagógica, a través del Programa de Actualización de los Docentes –PAD-. Por igual, la Universidad de Carabobo y la Universidad del Zulia disponen de programas de formación inicial para sus profesores noveles; en fin, que las universidades nacionales no han sido indiferentes al mandato de la Ley de Universidades -1970- que estatuye, en su Art. 94, que los profesores asistentes deben tener capacitación pedagógica. No es el mismo caso el de la educación universitaria privada, la de los institutos universitarios, por ejemplo, cuyos profesores principiantes no reciben capacitación alguna en pedagogía, aparte de ser docentes que laboran a tiempo convencional, es decir, son muy pocas horas las que dedican al ejercicio docente).

Se tiene, entonces, una formación inicial que, según se ha dicho, debería apelar a la experticia de los docentes principiantes para extraer una reflexión sobre lo formativo de los contenidos, y una pedagogía general que desea nadar en la especificidad de los conocimientos de los docentes para acoplarse a su realidad didáctica. De quedarse aparcado acá, estacionado en los puros saberes, especializados o didácticos, sería difícil todavía insuflar en el espíritu del profesor novel el sentimiento de pertenencia a un cuerpo colegiado. La identidad profesional que en una primera instancia se cultivaría por estar entre colegas y pares de una misma especialidad o área (aunque la cercanía y convergencia de intereses y pareceres son mayores entre profesores de una misma disciplina científica, entre docentes de área también hay proximidades e intereses compartidos, auspiciados por el necesario diálogo de saberes entre las ciencias), se complementa con el roce institucional, consecuencia del conocimiento gradual que el profesor principiante debe ir formándose de la organización en la cual trabaja, que tiene una cultura en específico.

Cultura Universitaria y Aprendizaje Organizacional

La inexperiencia del profesor principiante llega también al ámbito de la cultura universitaria, que él ha vivido como alumno pero desconoce como profesor. El desarrollo profesional del docente dependerá también de las relaciones que sea capaz de establecer con sus colegas y, en general, con el gremio en el cual se inserta. Muchas de las oportunidades académicas y el medrar como profesional en la institución universitaria dependerán del conocimiento organizacional y las actividades a las cuales el profesor se pueda incorporar en la universidad. Bien es sabido que muchos de los cargos académico-administrativos, cambios de dedicación y responsabilidades gremiales (aquí habría que contemplar también la actuación política) son consecuencia directa del conocimiento estratégico que se tenga de la cultura universitaria y, en particular, de la institución en la cual se trabaje; de las relaciones que se entablen con los distintos niveles del personal y la confianza y reconocimiento que se obtengan por acciones e iniciativas desarrolladas, no circunscritas a la bien acotada senda de la praxis didáctica. Unas buenas relaciones de trabajo, también, entre los pares (profesores de la misma Cátedra, Departamento, Escuela, etc.), podrían determinar mayor hondura y penetración en la construcción de saberes sobre la propia práctica docente, por cuanto la investigación-acción es una actividad de búsqueda y reflexión “colectiva” sobre problemas educativos comunes.

Otro nivel de conocimientos es el que se corresponde con los beneficios laborales y oportunidades de ascenso del profesor dentro de la organización. Hasta ahora solo se ha hablado de la mejora profesional desde el mayor dominio de la enseñanza, que implica lo académico; pero en lo ocupacional el trabajador asocia el medrar y mejorar en su trabajo a un aumento de sus emolumentos y un estatus más alto en la organización (Fernández, 2002). No hay que descuidar este último aspecto, el conocimiento que se tenga de los incentivos salariales, bonos, seguridad

social, etc., es un factor que podría brindar estabilidad psicológica al docente, aunque solo fuera por saber a qué pueda aspirarse. La claridad, por otro lado, que el docente tenga de sus posibilidades de realización profesional, ora en el campo de la representación gremial, ora en funciones de dirección, docencia e investigación, lo ayudará a canalizar mejor sus esfuerzos y planificar con mayor eficacia sus acciones.

El hacerse con la cultura organizacional es de suma importancia para el profesor debutante. La misma institución debería promover este conocimiento íntimo de la organización para buscar la permanencia del docente universitario, su compromiso institucional, y, en esta estrecha vinculación, el aprendizaje organizacional que debería desprenderse de las actividades formativas que el personal docente experimenta. El aprendizaje de la cultura organizacional conllevaría también que en el proceso de hacer consciencia de ella, donde habría una mejor adaptación al medio y una mayor comprensión de la dinámica institucional, se promueva una actitud mucho más crítica con la organización, que podría plasmarse en una actitud propositiva de búsqueda de mejoras y transformaciones institucionales. No otro es el sentido del aprendizaje cultural para el artífice del “método de proyectos”, William Kilpatrick (1964), el cual afirma que es tarea de la educación criticar la cultura para que esta pueda cambiarse, mejorarse. Esta concepción de la educación para la mejora social, aplicable a la realidad organizacional e institucional, por extensión, proviene de la denominada: pedagogía social, fundada por Paul Natorp (1854-1924), cuyo sentido es la transformación de la realidad. Como glosa Ortega y Gasset (1966, p.515), entusiasta de la pedagogía social: “si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades”. Transformar a partir del conocimiento; transformar como corolario del aprendizaje social que se tenga.

La universidad debería caracterizarse por ser una organización que aprende, es decir, “aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma” (Gairín, 2000, p.37). Una universidad que aprende debe tener como objetivo prioritario la formación crítica de toda su comunidad, en especial la de aquellos que tienen como responsabilidad facilitar y mediar el aprendizaje (en un informe de 2005, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE-, que agrupa a los países más desarrollados del mundo, hacía mención de la gran cantidad de investigaciones que indicaban que el factor más determinante en el rendimiento estudiantil es la calidad de los docentes y de su enseñanza). En esta nueva sociedad del conocimiento, la cual exige adaptarse con celeridad a los cambios, donde lo único fijo y estable es el cambio, las profesiones y los conocimientos experimentan mutaciones y transformaciones a una velocidad que condiciona el ritmo de aprendizaje y la adaptabilidad de personas y organizaciones. Más que los conocimientos que el trabajador posea, la capacidad para aprender es lo que determinará que éste pueda adaptarse a los constantes cambios de una sociedad mucho más dinámica y compleja por los avances científicos acelerados, el desarrollo tecnológico y la mundialización de la economía.

La velocidad de los cambios; el carácter impredecible de los mismos; la sociedad de la información y el capital humano como factor competitivo son razones de peso para apoyar el aprendizaje organizacional (Simons, 2000). Las organizaciones aprenden cuando sus trabajadores aprenden. El aprendizaje organizacional está condicionado por el aprendizaje de sus trabajadores -tanta es la importancia que se le ha dado a la formación de los empleados, que se ha creado desde el ámbito empresarial la denominada “universidad corporativa”, que son centros de formación continua y actualización de conocimientos alineados con los objetivos y estrategias de las organizaciones. Estas empresas, apuntan Baladrón y Correyero (2013), son dependientes

del conocimiento y han adoptado la cultura del aprendizaje como estrategia para aumentar su rentabilidad e incrementar sus ganancias. Tales son los casos de: Boeing, Ford, IBM, Motorola, General Motors, Disney, entre otras muchas-. El conocimiento que dimana de ese aprendizaje debe transmitirse a la red de conocimientos de la organización. Si ello no se produce, la organización podría saber menos que sus empleados.

El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizativo, pero este aprendizaje (el organizacional) no podría darse sin aquel (Argyris y Shön, 1996). Esta es la razón por la cual las instituciones son las llamadas a amplificar y solidificar el aprendizaje de los trabajadores. Para ello el conocimiento debe verbalizarse, hacerse explícito, grupal. Es en la estructura colectiva, del trabajo compartido, que el conocimiento individual fluye al cauce del conocimiento institucional.

El epicentro de la creación del conocimiento es el individuo, pero el procesamiento y síntesis organizacional del mismo corresponde a la colectividad de trabajadores; y es la propia organización la responsable de extenderlo y ampliarlo, según su conveniencia e intereses. La institución universitaria, en consecuencia, no solo debe preocuparse y ocuparse en la formación de sus trabajadores, sino estar abierta al influjo y a las transformaciones que pudiesen propiciar los aprendizajes individuales (primero) y colectivos (después), una vez que penetran el tejido institucional. Se aprende, pues, para cambiar. Y ese cambio es expresión de adaptación continua a esta nueva realidad contingente y mudable, pero por sobre todo es producción e innovación, por cuanto el aprendizaje transforma sujetos y realidades, donde lo nuevo brota o se recrea de lo ya existente. La universidad, por tanto, debería concebir la formación inicial como una oportunidad para transformarse a sí misma desde lo educativo.

Conclusiones

Los docentes noveles universitarios, en su mayoría, deben enfrentarse al reto de ser profesionales de la docencia sin poseer aún el conocimiento especializado y la experticia propios de su profesión pedagógica. La formación inicial debe ponerlos en situación de aprovechar al máximo la principal fortaleza que estos tienen: el dominio de su ciencia o área de conocimiento, para extraer de los conocimientos puros de su experticia, contenidos de carácter formativo. A esta criba de los saberes, que selecciona de los bienes culturales los bienes educativos, le sigue la conversión de los contenidos educativos en saberes sensibles de ser aprendidos. En esta labor es de suma importancia la reflexión compartida y el acompañamiento crítico de la praxis pedagógica del profesor novel por parte de docentes de su misma área de conocimiento, que facilitarían el acoplamiento de la didáctica a la naturaleza y singularidades de los saberes especializados de cada ciencia, desarrollándose de esta manera la didáctica especial. A estos dos saberes que el profesor novel debe afrontar, habría que agregar un conocimiento contextual, de la organización, que permita una mayor consciencia de su entorno laboral y un ejercicio reflexivo que se traduzca en propuestas para la mejora de la institución universitaria, la cual deberá propiciar espacios para el intercambio de información y el aprendizaje organizacional.

Referencias

- Argyris, C., y Schön, D. (1996). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Baladrón, A. y Correyero, B. (2013). Universidades Corporativas: ¿un Actor Emergente en la Educación Superior en España? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol 10 N°2, 20-36. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/780/78028681003.pdf> [Consulta: 2016, enero 08]
- Bozu, Z. (2009). El Profesorado Universitario Novel y su Proceso de Inducción Profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 1, N° 2, enero-julio, 317-328. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf> [Consulta: 2015, noviembre 08]
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significación. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Bustamante, S. y Ribot, S. (2007). La Interacción Didáctica como Proceso de Formación Permanente en el Contexto Universitario. *Educare*. Volumen 11 N° 2. [Documento en línea]. Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/92/78> [Consulta: 2016, marzo 11]
- Chevallard, Y. (1998). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Dewey, J. (1977). La Ciencia de la Educación. En Natorp, P; Dewey, J; Durkheim, E. *Teoría de la Educación y Sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid/Milán: Alianza/Unesco. [Documento en línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf> [Consulta: 2016, Enero 24]

Fernández, L. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión*. Vol. 2. N.º 1, 65-90. [Documento en línea].

Disponible: <http://www.ehu.es/cuadernosdegestion/documentos/214.pdf> [Consulta: 2016, marzo 11]

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*. 27, 31-85.

[Documento en línea]. Disponible: [file:///C:/Users/rdrodriguez/Downloads/20734-20658-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/rdrodriguez/Downloads/20734-20658-1-PB%20(5).pdf) [Consulta: 2016, febrero 25]

Herbart, F. (1930). *Pedagogía General Derivada del Fin de la Educación*. Madrid: Editorial La Lectura.

Kilpatrick, W (1964). *La Función Social, Cultural y Docente de la Escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Klafki, W (1990). La Importancia de las Teorías Clásicas de la Educación para una Concepción de la Educación General Hoy. *Revista de Educación*. N° 291, 105-127. [Documento en línea].

Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910500477.pdf?documentId=0901e72b813763c3> [Consulta: 2016, enero 17]

Knowles, M (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge Adult Education.

Ley de Universidades (1970). Caracas: Gaceta Oficial N° 1429, Extraordinario.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Caracas: Gaceta Oficial N° 5.908, Extraordinario.

- López, F (1995). Nota del Secretariado. En Tünnermann, C. *La Educación Permanente y su Impacto en la Educación Superior*. Unesco. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.eduper.edu.uy/files/2012/08/120441so.pdf> [Consulta: 2016, febrero 02]
- Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2015). *Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario Conceptualización y Estructura*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/descargables/sistema_nacional_de_formacion_permanente_del_docente_universitario_0.pdf [Consulta: 2016, enero 17]
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> [Consulta: 2016, marzo 02]
- Ortega y Gasset, J. (1966). La Pedagogía Social como Programa Político (1). *Obras Completas, Tomo I (1902-1916)*. Madrid: Revista de Occidente.
- Roth, H. (1970). El buen arte de la preparación de la clase. *Revista de Educación*, 1:26-36.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 9, 2, 1-30. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> [Consulta: 2016, marzo 27]
- Simons, P. (2000). Escuelas que aprenden y Profesores que Aprenden. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. En *Líderes y Organizaciones que Aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. 847-869. Bilbao: Mensajero.

Spranger, E. (1960). *El Educador Nato*. Buenos Aires: Kapelusz.

Tünnermann, C (1995). *La Educación Permanente y su Impacto en la Educación Superior*.

Unesco. [Documento en línea]. Disponible:

<http://www.eduper.edu.uy/files/2012/08/120441so.pdf> [Consulta: 2016, febrero 02].

Villarroel, C. (1998). La Capacitación del Profesor Universitario: ¿Informativa o Formativa?

Agenda Académica. V. 5, N° 1, 7-20.

Rubén Darío Rodríguez De Mayo:

Profesor en la Especialidad de Ciencias Sociales, mención Historia. UPEL-IPC. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid (España). Profesor Asociado del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana.

Notas

¹ Hay que situarse no sin cierto reparo en las mansas aguas de la formación permanente, a la cual se le ha dado la gozosa bienvenida a los predios universitarios sin cuestionamiento alguno; sin advertir que dicha concepción está reñida con la institución universitaria -el concepto moderno de educación permanente se puede encontrar ya en 1960, en la Conferencia sobre la Retrospectiva Internacional de la Educación de Adultos (citado en Tünnermann, 1995), realizada en Montreal, bajo los auspicios de la UNESCO. Luego, se consolidó dicho concepto con la difusión masiva que alcanzó el Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, que presidió Edgar Faure, publicado bajo el título de: “Aprender a Ser” (1973). Con posteridad, apareció un documento fundamental para el esclarecimiento de la conceptualización de educación permanente, llamado: “Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos”, aprobado por la Décimo Novena Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, hecha en Nairobi en 1976 (citado en Tünnermann, 1995)-. Está reñida con la institución universitaria, se dijo, no porque a la educación, desde la universidad, no se la conciba como una actividad que recorre toda la vida; sino porque la universidad es una institución donde se enseña con una finalidad, con un método, en la cual los aprendizajes se certifican y se otorgan licencias para ejercer un oficio con la anuencia del Estado (por mucho acceso a la información que haya y autodidactas que existan, las profesiones siguen manteniéndose en pie, rejuvenecidas más bien con estos nuevos aires de las TIC y la globalización. Ellas se distinguen por sancionar los saberes con la verdad de la “autoridad” y la tradición del buen desempeño; con un telos de servicio social que trasciende la mera experticia, ante la anarquía por exceso de información -infoxicación- que se padece). No pasa lo mismo con ese aprendizaje de todo, durante toda la vida y en toda circunstancia, la formación permanente, donde igual se aprende

lo uno que lo otro, sin fines educativos predeterminados, acreditaciones de los aprendizajes y métodos didácticos en específico. Lo que quiere decirse es que esa formación permanente al trasladarse a la universidad pierde su carácter improvisado y espontáneo, que es su carta de naturaleza allende los muros universitarios. La formación permanente, vista así, se domestica, abandona la intemperie y el salvaje existir para civilizarse en los hitos institucionales de la educación formal. En rigor, entonces, no podría hablarse de formación permanente en la universidad por esa transformación que ella vivencia en un medio normado y formal, sino de “educación continua”, que es la que atañe al saber profesional e institucionalizado, participando también de la formación integral, justo por eso: por ser profesional. Sin embargo, a disgusto con esta conceptualización de la formación permanente, que muy buena acogida y ventura ha tenido entre especialistas y doctos en educación, y a sabiendas de la metamorfosis que ella experimenta cuando toma cobijo y albergue en la universidad, este artículo se concentrará en uno de sus momentos: el “inicio”, en el cual el bisoño profesor comienza a hacer vida profesional con el solo concurso de sus saberes especializados, sin un conocimiento base o medular de su nueva profesión, la docencia.