

Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas

Elisa Lucarelli *

[...] en la medida en que uno piensa sobre lo que hace sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión, que uno puede autoformarse como formador.

Jean Claude Filloux

Resumen:

Este artículo aborda la problemática de la formación de docentes universitarios a partir de la consideración de los procesos reflexivos en torno a sus prácticas, enfatizando la peculiaridad que caracteriza a este profesional y en función del relato de tres casos de programas llevados a cabo en instituciones públicas argentinas. Sostiene que el análisis de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas universitarias revelan a este microespacio de articulación entre lo subjetivo y lo social un lugar privilegiado donde se manifiestan las tendencias que la institución perfila en torno a sus posibilidades de cambio, siendo la enseñanza reveladora de este dinamismo institucional y de las tensiones que se generan en torno al poder.

Palabras-clave:

Formación de Profesores universitarios. Prácticas de la enseñanza.

* Elisa Lucarelli, Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Didáctica de Nivel Superior (Departamento de Ciencias de la Educación) y Directora del Programa “Estudios sobre el aula universitaria” (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Categoría I en el Sistema Nacional de Investigadores.

Introducción

El análisis de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas en las instituciones universitarias permite observar que ese es un espacio privilegiado donde se manifiestan las tendencias que la institución perfila en torno a sus posibilidades de cambio. En efecto, es en el aula universitaria, microespacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, donde se revelan con mayor nitidez los rasgos que caracterizan a la vida institucional en las luchas que se libran por la persistencia de líneas caducas o por la incorporación de los nuevos pensamientos. Dentro de las prácticas diversas que se desarrollan en la universidad, aquellas que hacen a la formación son reflejo deslumbrante de ese campo de disputas e intereses.

En este contexto la enseñanza se manifiesta como una práctica sumamente sensible a este dinamismo institucional, en especial en lo referido a las tensiones relativas al poder. El carácter de mediador activo que desarrolla el docente universitario entre un conocimiento altamente especializado proveniente de un campo académico profesional y el sujeto en formación es una puerta a través de las cuales pueden filtrarse manifestaciones y deseos de apoderamiento implícitos y no siempre concientes.

Pocas veces este es un eje de reflexión que vaya más allá de las arenas de la política cotidiana en la universidad, o de su abordaje académico en áreas específicas de las ciencias sociales. Tampoco es frecuente hacer de esto el eje y el estilo de la formación pedagógica de los docentes en la universidad. Este artículo presenta esta problemática al plantear el tema de la formación de docentes universitarios relativa a las prácticas que se desarrollan en torno a la enseñanza, enfatizando la peculiaridad que caracteriza a este profesional y en función del relato de tres casos de programas llevados a cabo en instituciones públicas argentinas.

El docente universitario en el cruce de caminos profesionales: el escenario pedagógico universitario

Un primer punto para abordar la temática anunciada se refiere a las representaciones sociales que circulan en la institución acerca de los saberes que son considerados necesarios para enfrentar la práctica de la enseñanza en la universidad. Uno de los ejes para situar este tema es la tensión existente

entre saberes pedagógicos-contenidos de enseñanza en la definición de aquello que debe dominar el profesor a la hora de realizar la programación como el desarrollo de sus clases. Si se considera esta relación en un contexto histórico, se puede afirmar que en la universidad el lugar preponderante que tiene la especialidad científica, artística o humanística en la consideración de la excelencia del docente universitario opacó la dimensión pedagógica de su desempeño y, por tanto, de su formación.

Si bien es indiscutible la preeminencia que tiene el dominio de los contenidos sustantivos del área disciplinar profesional como requisito para el buen desempeño del docente, hoy día tiene cada vez mayor relevancia la presencia de contenidos relacionados con las prácticas de enseñanza y los procesos que hacen a su programación y evaluación en las actividades con docentes asociadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

El docente universitario construye su identidad, como todo educador, en un contexto de transformación de ese rol, aunque con características muy peculiares que lo recortan con singularidad. En forma paradójica, estas características se relacionan a la vez con su centralidad como actor en campo de las decisiones institucionales¹, junto con el escaso reconocimiento social de la necesidad de la formación acerca de la enseñanza y de lo pedagógico en su conjunto. En efecto, en relación con los trabajadores de la educación de los otros niveles del sistema educativo hay tradición de siglos en programas referidos a la formación específica para aquel que desarrollará la docencia como práctica profesional. Su lugar de formación inicial está claramente instituido, con recursos, certificaciones, incumbencias delimitadas. En los niveles preescolar, primario, medio, la profesión que identifica y brinda un marco común para el desarrollo de prácticas diversas de maestros y profesores es la docente. De allí que los proyectos formativos incluyan, con diferente peso y énfasis según los casos, contenidos que preparan para el desarrollo de los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, políticos del rol, junto a otros propios de las áreas disciplinares que ha de enseñar. No obstante las peculiaridades que caracterizan a esos procesos según el nivel donde trabajarán estos educadores, el campo de práctica que define a la profesión es la docente.

La situación no está tan claramente reconocida en el caso del docente universitario, en especial en lo referente a cuál es la práctica profesional que define su situación en la institución: ¿la práctica de enseñar? ¿la práctica

específica para cual fue formado en su campo particular? El docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó. La legitimidad profesional de sus prácticas como médico, ingeniero, bioquímico, contador es indiscutida, se origina en un saber acreditado escolarmente y cuenta con mayor o menor grado de aprobación, según cómo se hayan dado las negociaciones y las luchas curriculares, en el seno de la comunidad profesional respectiva. Poder y prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado.

Son numerosos los trabajos desarrollados desde el área sociológica sobre el proceso histórico de constitución de las profesiones que aluden, en el caso de la profesión académica, a la necesidad de abordar la cuestión desde la perspectiva del grado de heterogeneidad, diversidad y diferenciación que caracteriza al campo. Al respecto, Becher (1993) señala que las posiciones oscilan entre dos polos: el que dibuja a la profesión académica como un espacio construido más allá de las disciplinas de origen y el que, por lo contrario, acredita en los conocimientos específicos el factor determinante de la identificación ocupacional.

El primer grupo avala sus supuestos² en argumentos que sostienen la existencia de una cultura común, con formas semejantes de interpretar el mundo, con culturas y modos de comunicaciones afines. La otra posición reconoce que las particularidades impiden la unicidad de la profesión académica como tal, ya que dan lugar, en el abordaje de problemas propios de cada campo del conocimiento, a la estructuración de áreas recortadas y diferenciadas. Factores sociológicos y epistemológicos sustentan esta posición, que llega a negar la existencia misma de la profesión académica, definiendo al hombre académico como un mito y reconociendo en su reemplazo a “las profesiones académicas” con actores y campos específicos de problemas para cada una de ellas.

En el análisis de las derivaciones de esta línea de pensamiento hacia la Didáctica han trabajado Cunha y Leite (1996). En sus investigaciones reafirman la inutilidad de concebir “al proceso de producción y disseminación del conocimiento en la universidad como un proceso monolítico, en el que lo que sucede en un área fácilmente puede suceder en la otra.” Y continúan las autoras:

[...] los mecanismos de producción y control del conocimiento, hechos en la sociedad, determinan, seguramente, perfiles diferentes para las carreras universitarias [...]; si ellos no fueran reconocidos y analizados, se impediría la posibilidad de cambio. (CUNHA; LEITE, 1996, p. 83).

La necesidad de la construcción de marcos didácticos con propuestas específicas para cada campo disciplinar y profesional se deriva de estos hallazgos.

Pero, ¿cómo afectan estos planteos al docente universitario en la cotidianidad de sus acciones y de sus reflexiones? El docente universitario, como profesional preocupado por el estudio de las prácticas educativas y por tanto interesado por desarrollar procesos formativos en estas áreas, aparece tardíamente en las últimas décadas del siglo pasado. La confrontación de las prácticas de enseñanza definidas empíricamente, con marcos teóricos que las explican a la luz de un contexto tan particular como es el universitario, es un proceso de por sí nuevo en este ámbito, su legitimación es todavía incipiente y cuyos interrogantes no resueltos se trasladan al ámbito de la formación.

La perspectiva teórica acerca de la formación de docentes universitarios

A la luz de ese contexto de límites y resoluciones difusos, se hace necesario explicitar desde qué perspectiva de la formación se fundamentan las acciones a trabajar con los docentes universitarios para el desarrollo de sus prácticas en el aula.

En este artículo me referiré principalmente a algunas ideas que desarrolla la escuela francesa actual en torno a la formación, a través del pensamiento de dos de sus representantes, Gilles Ferry y Jean Claude Filloux, y los aportes derivados de la perspectiva dialéctica del conocimiento, fundamentándose en el pensamiento de Kosik, en lo epistemológico, y en Carr, en lo pedagógico. Inclusive también en algunas referencias de los aportes de Schön en torno a la formación de profesionales, quien podría operar como eje de articulación entre ambas dimensiones.

En el pensamiento de Ferry la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a

través de la búsqueda en sí mismo y en los otros. Formarse “[...] es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos.” (FERRY, 1997, p. 13).

La formación es concebida, entonces, como

la dinámica de un desarrollo personal, un proceso en que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las lecturas, las circunstancias de la vida, la relación con los otros [...] (FERRY, 1997, p. 13).

Según este encuadre las propuestas institucionales pueden colaborar a que otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, a través de la puesta en acción de mediaciones posibilitadoras de ese proceso, pero no puede sustituir la acción personal intencional para encarar y llevar a cabo la tarea formadora. En este sentido los aportes de Filloux (1996) permiten una profundización metodológica del proceso, en especial sus aportes en lo relativo a la comprensión del enfoque clínico de la formación y al énfasis atribuido a la singularidad que asume ese proceso.

En efecto, según Filloux (1996) el enfoque clínico centrado en la idea de la relación particular entre sujetos se sostiene sobre dos ejes: la singularidad del comportamiento de los sujetos y la posibilidad de generar teoría a partir del conocimiento y la comprensión de esos sujetos³.

A partir de la consideración de que *clínico* es un término propio del campo de la salud, Filloux recuerda que lo clínico remite a la relación entre un sujeto (el médico) no con la enfermedad determinada sino con otro sujeto (el enfermo), (FILLoux, 1996, p. 19). En el terreno de la formación las acciones fundamentadas en este enfoque se caracterizan por crear situaciones en que el formador incorpore explícitamente el conocimiento de sí mismo, de lo afectivo, de lo relacional, como estrategia y contenido de esos programas.

En estas definiciones ambos sujetos, el formador y el sujeto en formación, desarrollan un papel activo en el análisis de sus propias motivaciones hacia la enseñanza, de sus prácticas y de sus experiencias de vida, haciendo de esto el eje central de todo el proceso.

[...] el docente de formación debe interrogarse a sí mismo sobre la motivación, sobre el deseo que tiene

de enseñarle a los otros [...] estudiar lo que sucede en esta relación implica necesariamente trabajar sobre la posición del formador, sobre lo que son sus deseos, lo que significa estar en una situación de formación [...] Hay que partir de lo que nos dicen los formadores sobre sus prácticas, y hay que partir de lo que nos dicen los formados de su relación con los formantes; pero hay que ir más allá [...] abordar el nivel de la dimensión inconciente. (FILLOUX, 1996, p. 22-23).

El retorno sobre sí mismo como mecanismo para abordar el propio conocimiento abre la posibilidad a otros para realizar un camino análogo:

[...] cuando un formador ... realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como un objeto sobre sí mismo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como una máquina. (FILLOUX, 1997, p. 37).

Esta línea de pensamiento que revaloriza los procesos de análisis intersubjetivo y la singularidad de los sujetos del enseñar y el aprender se conjuga con los aportes al tema que realiza Tardif (2002). Este investigador canadiense, al interrogarse acerca de cuáles son los saberes que caracterizan a la práctica de un profesor, afirma que esta cuestión no puede separarse de otras dimensiones de la enseñanza ni, de manera más específica, del estudio del trabajo diario de los profesores. Por tanto es *necesario relacionar* el saber con los condicionantes y con el contexto de trabajo: el saber es siempre saber de alguien, que trabaja alguna cosa en un intento de realizar un objetivo cualquiera. Este reconocimiento del carácter idiosincrático y situacional del saber docente lo lleva a afirmar que

el saber no es una cosa que fluctúa en el espacio: el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con la persona y su identidad, con su experiencia de vida y con su historia profesional, con sus relaciones y con sus alumnos en el aula y con otros actores en la institución. Por eso es necesario estudiarlos relacionándolos con esos elementos constitutivos del trabajo docente. (TARDIF, 2002, p. 11).

Esta manera de entender el problema da un vuelco en la comprensión de la definición de la tensión antes descrita en lo que a la tarea en el aula respecta. Sin embargo esta presencia de lo contextual, en términos de sujetos, de condiciones institucionales y de práctica no siempre ha estado presente a la hora de la definición de programas de formación inicial o continua de los docentes en general de cualquier nivel del sistema y, en particular, del docente universitario. Concordante con esta mirada carente de situacionalidad se advierte otra ausencia significativa que hace al contenido y definición estratégica en la formación: la inclusión de los saberes propios del docente, lo idiosincrático de sus propias prácticas para encarar la acción de enseñar.

El otro aporte significativo para el análisis de los procesos que se viven en las aulas de la universidad es el de articulación teoría-práctica; la consideración de este eje que atraviesa cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje, y en forma particular en la docencia universitaria, cobra singular importancia por el lugar que tiene en este contexto el aprendizaje de las prácticas profesionales.

En una perspectiva dialéctica la articulación teoría-práctica presenta al conocimiento no como una contemplación sino como apropiación activa, a partir del reconocimiento de que el hombre toma contacto con el mundo a través de la práctica y conoce en la medida que crea (LUCARELLI, 2003, p. 112). En esta perspectiva, que supera una visión fragmentaria respecto a ambas esferas, la práctica no se concibe como una función ulterior en el que la teoría tiene la primacía en el conocimiento. En el pensamiento de Kosik, una posición alerta hacia la no exclusividad de teoría y práctica como caminos independientes del conocimiento, evita entender, por un lado, al hombre como sujeto abstracto cognoscente, “mente pensante que enfoca la realidad de un modo especulativo” (KOSIK, 1967, p. 25), pero a la vez advierte sobre erradas interpretaciones del papel y del valor de la práctica. Esto abarca la identificación de la práctica con las técnicas aplicadas, con la manipulación, con la aplicación de conocimientos de más alto valor teórico.

Desde esta mirada dialéctica, en el campo social se considera que la aplicación de conceptos teóricos a situaciones particulares no implica reproducir taxativamente lo enunciado por esos conceptos, sino aceptar la especificidad de cada caso y la especificidad de cada vía del conocimiento;

esto implica, a la vez, reconocer que las relaciones entre las esferas teórica y práctica son parciales, fragmentarias y complementarias⁴.

Estas perspectivas opuestas acerca de la aplicación, presentes alternadamente en la historia del pensamiento filosófico y coexistentes en las representaciones sociales en la actualidad, tienen consecuencias explícitas en todas las acciones del hombre y, en especial, repercusiones muy claras en educación, tal como se tratará de evidenciar en los casos de programas de formación.

En sus consideraciones acerca de la práctica educativa, Carr (1996) hace evidente algunas cuestiones sobre las esferas teórica y práctica que iluminan un análisis de carácter más general y, a la vez, histórico del concepto de práctica. Parte de la afirmación de que *práctica* es un concepto utilizado muchas veces en formas diferentes y hasta incompatibles, de la misma manera que puede suscitar confusiones entender la práctica solamente en relación con la teoría.

A su vez, el cuestionamiento a una postura conformista acerca de la educación, que signifique analizar creencias habituales en la interpretación de la práctica educativa, permite arrojar una luz sobre esas confusiones. Entre esas creencias dentro un pensamiento dicotómico están las que identifican la práctica como lo urgente, lo particular en el trabajo cotidiano, y la teoría como lo universal, fuera de tiempo y contexto (CARR; KEMMIS, 1988, p. 20-21). Carr (1996, p. 54-55) distingue tres confusiones habitualmente presentes en el campo pedagógico: entender ambas esferas como opuestas, o como unilateralmente dependientes una de la otra, esto es, la “teoría depende de la práctica para su justificación” o, inversamente, “solamente se explica la práctica en función de la teoría.”

Al entender teoría y práctica como esferas excluyentes en oposición (“práctica es todo lo que no es teoría”), se destaca la diferencia entre conocimiento y acción, dejándose por fuera la función esencial que las generalizaciones teóricas y las ideas abstractas tienen para la práctica educativa. Por su parte afirmar que la práctica depende de la teoría, implica que esta estructura orienta en forma exclusiva las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas, empobreciendo así los alcances de ambos conceptos⁵. Por último, entender la práctica educativa como independiente de la teoría es entenderla solamente en su dimensión técnica, en un saber cómo, sin tener en cuenta otras aristas, como la ética, presentes en la acción.

En síntesis, las posiciones que proclaman la supremacía de una teoría en detrimento de la práctica, o viceversa, y de homologación de la práctica con lo técnico, conducen a un empobrecimiento en el acceso al conocimiento y nuevamente se traducen en la segmentación de las propuestas y de las formas de operar de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria. Planes de estudio con asignaturas “teóricas” y “asignaturas prácticas”, con la existencia de tramos iniciales dedicados a la preparación en los fundamentos teóricos de la profesión, que se constituyen en la casi totalidad del tiempo previsto para la formación, a los que sigue un muy limitado espacio final para el entrenamiento en las “habilidades de la práctica profesional”, la división horaria entre clases teóricas y prácticas, la existencia de docentes responsables de la enseñanza de la teoría, los de mayor prestigio y poder institucional, y de docentes para la enseñanza de la práctica como aspecto más instrumental⁶ de los contenidos a aprender, son algunas de las consecuencias de estas posiciones frente al conocimiento.

La superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite nuevamente pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la praxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio. La relación teoría-práctica se manifiesta en distintos ángulos. Importa analizar esta dimensión del problema como producción del conocimiento pedagógico a través de la investigación, considerando la metodología utilizada para ello; como función de la teoría con relación a la práctica en el análisis de experiencias innovadoras en el dispositivo de los talleres con docentes; en los distintos significados que asume la práctica en las acciones reflexivas de formación docente y, muy especialmente, como manifestación en el aula de clase, en su relación con las programaciones y con el método didáctico.

Importa para el análisis de los procesos de formación con docentes universitarios considerar cómo se articulan ambas problemáticas en la programación y puesta en acción de programas: la que enfatiza el enfoque clínico en la consideración de los sujetos, y el retorno sobre sí como centro de esos procesos, y la que considera a la articulación teoría-práctica en sus dimensiones epistemológica y pedagógica. Las obras de Schön (1992, 1998) son parte de este pensamiento al tratar esta articulación como problema relevante en los procesos formativos de los adultos y particularmente de

los profesionales – incluyendo los docentes en el grado o en postgrado – concretándola en la forma estratégica de la *reflexión en la acción*; esta es entendida como *función crítica para descubrir el conocimiento en acción*. Este tipo de conocimiento que también es expresión de un enfoque dialéctico opuesto a la visión positivista del problema, se revela, afirma Schön, en las acciones inteligentes, ya sean observables o no, ejecutadas en forma espontánea y hábil, generalmente no explicitadas, de no mediar una reflexión intencional.

Schön (1998) analiza diferentes contextos profesionales para trabajar la problemática de la reflexión desde la acción, tales como el del diseño, que le sirve de matriz para continuar con el de la psicoterapia, la ingeniería, la planificación urbana, el *management*, la interpretación musical y la orientación. A partir de estos análisis diferencia al experto autosuficiente del profesional reflexivo, incluyendo la incertidumbre como uno de sus rasgos más relevantes⁷.

A partir de sus trabajos en los campos mencionados anteriormente, en donde se articulan las prácticas de intervención con la investigación, Schön propone la estructuración de un espacio didáctico-curricular, una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y concretar esa formación: el *prácticum reflexivo*. Este espacio es visto como un lugar donde los docentes – expertos profesionales en su campo –, ayudan a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, a través de un diálogo entre ambos. El docente, en su rol de tutor, y el grupo de estudiantes son los dos dispositivos que caracterizan el *prácticum reflexivo*, contribuyendo al aprendizaje de la profesión.

Los principios en acción

Presentaré a continuación tres casos de programas centrados en el desarrollo de la capacidad docente de profesores universitarios en instituciones públicas argentinas animados por el marco teórico conceptual expuesto precedentemente. Se trata de las Jornadas de Desarrollo Universitario con Expocátedra de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el Trayecto Curricular Sistemático de Postgrado “Animación de Innovaciones en Educación Superior”, gestado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de San Luis, y la Maestría en Docencia

Universitaria, organizado desde la Secretaría General Académica de la Universidad Nacional del Nordeste.

Estas acciones de postgrado recogen en su diseño y ejecución la experiencia desarrollada en el marco de programas de investigación con acciones continuas desde hace más de dos décadas en la problemática de la Pedagogía universitaria, los cuales han indagado sistemáticamente sobre los procesos de gestación y difusión de innovaciones en la universidad. Esta línea de trabajo surge de la actividad conjunta de dos Programas de investigación que desde mediados de los años de 1980 están instalados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Ellos son el Programa Instituciones educativas, dirigido por Lidia M. Fernández, y Estudios sobre el aula universitaria, dirigido por Elisa Lucarelli. Ambos programas, preocupados por la calidad de la formación en la universidad en el inicio de la recuperación democrática post dictadura, desarrollaron en forma independiente acciones de investigación e intervención orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación en esos ámbitos.

A partir de fines de los años de 1980 se articulan estas acciones dando lugar a programas con las asesorías pedagógicas y con los docentes de las unidades académicas de la UBA, orientados a su participación real en los procesos de cambio que se estaban alentando. Uno de ellos fue el Proyecto “Jornadas de Desarrollo de Docentes Universitarios”, organizadas por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) con la dirección de las investigadoras mencionadas. Se desarrollaron estas Jornadas en los años 1991, 1992, 1993 y 1998, participando en la organización de las mismas, además de los equipos de investigación respectivos, alrededor de quince asesores pedagógicos. En cada Jornada se presentaron entre 70 y 80 experiencias gestadas por equipos docentes para dar respuesta a los problemas de su práctica cotidiana de enseñanza y asistieron a ellas, en cada ocasión, cerca de 400 docentes. Las Jornadas se constituyeron en un dispositivo de intervención en la dinámica del aula y de la institución, de formación de docentes universitarios y, a la vez, objeto de investigación para los equipos correspondientes⁸.

Las Jornadas de Desarrollo universitario con Expocátedra de la Universidad de Buenos Aires (UBA)

Son un dispositivo desarrollado con docentes de las distintas Unidades Académicas de la UBA a partir del reconocimiento de la importancia que tiene para los procesos de cambio el desarrollo de acciones protagónicas con docentes que posibiliten procesos de reflexión sobre sus prácticas innovadoras como respuesta a los problemas que se encuentran cotidianamente en la vida de las aulas.

Las Jornadas centradas en la presentación masiva de un conjunto de experiencias alrededor de las prácticas docentes, integran exposición de posters, el desarrollo de laboratorios y fundamentalmente la realización de número considerable de talleres, alrededor de setenta, acerca de experiencias alternativas en las prácticas docentes. En cada uno de estos Talleres dos o tres equipos de docentes universitarios de distinta disciplina y que trabajan en distintas unidades académicas, presentan a otros docentes las experiencias desarrolladas por cada uno de ellos para dar solución a un problema común de la vida en las aulas, articulándose alrededor de un mismo eje pedagógico y generándose así un ámbito colectivo de análisis de cuestiones educativas. El Taller como dispositivo de desarrollo de las capacidades de los profesores se fundamenta, en las Jornadas, en dos estrategias de formación docente. La primera se cumple en una etapa previa a las Jornadas y está orientada a que los docentes protagonistas elaboren un relato sobre el proceso de gestación y estado actual de la experiencia innovadora. En este proceso de retorno sobre sí el equipo docente protagónico, animado por un asesor pedagógico o docente experimentado e interesado por estos problemas, trabaja en la historización del proceso vivido por ellos durante la gestación y desarrollo de estas formas alternativas a la clase tradicional, esto es: se preguntan y reconocen los problemas de la vida en el aula a los que respondían con esa estrategia, los miedos y las vicisitudes que afrontaron para desarrollarla, los cambios en las relaciones en el aula y los aprendizajes de los estudiantes y, muy especialmente, la forma en que se afectaba la articulación de los momentos teóricos y prácticos en las clases para la construcción del conocimiento disciplinar profesional. El asesor pedagógico desarrolla aquí una verdadera tarea de formación ayudando a la vez a construir un marco teórico que permita una mejor comprensión de los problemas analizados.

Las mismas Jornadas constituyen la segunda estrategia de formación. En ellas se suman al proceso formativo aquellos docentes que asisten a las Jornadas con el propósito de conocer esas experiencias, docentes de cualquier procedencia institucional y de diversos campos profesionales y disciplinares. El número de estos docentes asistentes oscila entre 300 y 400.

Estos encuentros entre universitarios dan la posibilidad de que otros docentes, más allá de los que realizan la experiencia, puedan conocerla, analizarla y reflexionar sobre ella a la luz de un marco teórico acerca de la enseñanza en la universidad. Los Talleres están coordinados por aquellos asesores pedagógicos y docentes que animaron la reconstrucción de las experiencias innovadoras y que en este espacio orientan, a la luz del marco teórico, el intercambio reflexivo entre docentes y el análisis de esas experiencias por parte de otros interesados en la problemática educativa. El Taller funciona así como un *practicum reflexivo*, como dispositivo facilitador del análisis de las prácticas docentes, confrontados con aportes teórico sobre aquellos aspectos a los que aluden las experiencias y son eje del mismo: la organización de los equipos docentes, los espacios de preparación para la práctica en terreno, los trabajos en campo, el uso del tiempo, las estrategias didácticas para grupos numerosos. De esta manera, las Jornadas se constituyen en verdaderos espacios alternativos de formación en Pedagogía universitaria, con alto grado de protagonismo, participación y horizontalidad .

Trayecto Curricular Sistemático de Postgrado “Animación de Innovaciones en Educación Superior”

El Trayecto Curricular Sistemático de Postgrado “Animación de Innovaciones en Educación Superior”⁹, es un programa pensado para preparar a docentes universitarios (pedagogos y no pedagogos) preocupados en la problemática de la producción de cambios en la enseñanza, en el diseño y gestión de dispositivos destinados a animar la innovación en la universidad. Con este propósito se pone en acción una experiencia supervisada de trabajo de campo que involucra a distintas áreas académicas de la Universidad, permitiendo a los participantes profundizar el conocimiento del campo en el que deben operar posibles dispositivos de animación (FERNÁNDEZ; LUCARELLI, 2003). Al mismo tiempo se promueve la constitución de redes y espacios de intercambio y

cooperación entre profesores de distintas unidades académicas en proyectos de innovación.

Los participantes, 26 profesores de las distintas carreras de esa Universidad, desarrollaron actividades en la sede de formación por alrededor de 160 horas, con una cantidad de tiempo equivalente para trabajo en terreno, llevado a cabo en distintas Unidades Académicas de la Universidad. El trayecto incluye también la participación de los docentes responsables de las experiencias innovadoras identificadas por los participantes-animadores, en las Jornadas de análisis y devolución de lo producido por este grupo, Jornadas con las que culminó ese trayecto formativo. El trayecto se estructuró curricularmente en dos Seminarios, organizados en dos encuentros presenciales cada uno y un Laboratorio-Taller, también con dos instancias presenciales.

El primer Seminario, *Las dinámicas institucionales en la educación superior*¹⁰, procuró facilitar a los participantes el desarrollo de capacidades para el análisis institucional de la situación y la dinámica de la formación en la Universidad y la caracterización de los espacios en los que se desempeñan como situaciones de formación y socialización institucional. Importó también que tomaran conocimiento de estrategias de animación de los procesos de cambio institucional

Con esta orientación, los participantes divididos en pequeños equipos hicieron un análisis pre-diagnóstico de la organización y dinámica de un equipo docente que hubiera mostrado disposición voluntaria a participar de este trabajo y que desarrollara experiencias con modos no convencionales de enseñanza. El diseño pre-diagnóstico¹¹ fue sencillo e incluyó la descripción de la composición, organización y funcionamiento de la cátedra así como la reconstrucción de su historia institucional sobre la base de consulta a documentos y entrevistas individuales y grupales a los integrantes de la cátedra.

El segundo Seminario, *Innovaciones en didáctica de la educación universitaria*¹², previó oportunidades para que los participantes pudieran analizar la complejidad de los problemas didáctico-curriculares que se presentan en el aula universitaria, a la vez que disponer de dispositivos para la observación y análisis de los procesos que se dan en ese contexto. Los participantes, organizados en los pequeños equipos de análisis que habían funcionado en el seminario anterior, hicieron un análisis pre-diagnóstico de los aspectos

didáctico curriculares de la cátedra en estudio. El mismo incluyó: la descripción de la ubicación curricular de la asignatura dictada, los encuadres didácticos en uso y la historización de las experiencias de innovación en sus aspectos didácticos. La información se recogió a través de reuniones grupales con el equipo docente y/o entrevistas al Titular o Profesor responsable de la cátedra.

El Laboratorio-Taller *El análisis de experiencias de innovación en Educación superior* estuvo bajo la responsabilidad de las dos profesoras y se orientó por el propósito de que los participantes pudieran abordar el análisis de los desempeños técnicos que constituyen herramientas básicas de la función diagnóstica al servicio del diseño de dispositivos de animación. De igual manera fue preocupación en este espacio la identificación de los impactos de animación producidos por el trabajo pre-diagnóstico realizado, así como la introducción en el desarrollo y la profundización de técnicas de análisis al servicio de la caracterización de los campos de intervención del animador de innovaciones. El trabajo realizado en el Taller implicó el análisis comparativo de las cátedras estudiadas con especial referencia a las innovaciones en proceso, la elaboración del perfil de estas innovaciones y de un estado de situación que pudiera servir de insumo a la elaboración de estrategias de animación. Durante el Trabajo práctico en terreno y el Laboratorio-Taller los participantes se organizaron en equipos para trabajar con cinco experiencias innovadoras identificadas en distintas Unidades académicas: Química orgánica, Introducción a la Física, Física I, Química avanzada y Sociología I.

El trayecto incluyó una instancia de evaluación escrita grupal organizada en un trabajo con dos partes correspondientes a ambos Seminarios y un coloquio individual posterior, los cuales fueron complementados con la presentación de posters sobre las experiencias innovadoras estudiadas. Como culminación del trayecto se desarrolló una Jornada de devolución del trabajo realizado sobre las cinco experiencias, en la que participaron los docentes responsables de las mismas, quienes, mediante sus análisis y comentarios contribuyeron a las elaboraciones finales de todo el proceso de animación.

La Maestría en docencia universitaria en la UNNE

Este Programa representa un caso de formación de docentes universitarios altamente estructurado, dado que se organiza siguiendo la normativa que la Universidad define para las carreras de postgrado. No

obstante esa cuestión, este Programa también representa un caso en el que se pueden reconocer los principios relativos a la formación presentados en la primera parte de este artículo. La carrera surge como parte de una estrategia explícita de la Universidad Nacional del Nordeste, fundada en la convicción de la importancia que tiene una participación informada (y formada sistemáticamente) de los docentes para la buena gestión de los procesos de transformación curricular.

La propuesta curricular de la Maestría (LUCARELLI, 1999) aborda la profesionalización del docente en la universidad con una visión integral de su accionar. Se propone desarrollar un encuadre que articule la formación teórica y la formación práctica, que priorice la construcción de una didáctica propia de la formación del docente, particularizando y contextualizando cada situación de enseñanza como modo de garantizar el desarrollo de un profesional centrado en la reflexión de su propia práctica. De este modo se incluye como variables de análisis los diferentes niveles que signan su tarea, lo macro – representado por las necesidades sociales que responden a un particular momento socio-histórico y que se concretan en demandas profesionales específicas – y lo micro – analizando las particularidades institucionales donde se inscribe su accionar. Con este modelo de formación se busca la superación de propuestas tecnicistas con que frecuentemente se ha encarado la preparación pedagógica de los docentes en este tipo de Programas, propuestas estas, signadas por la racionalidad técnica y el eficientismo, por una visión reduccionista que limita lo pedagógico al dominio de técnicas de enseñanza de carácter universal y descontextualizadas. En consideración a las funciones de investigación y extensión, la propuesta intenta que los docentes puedan generar, desde la práctica, por un lado, nuevas propuestas de transferencia y de intervención en la comunidad, a la vez de revertir procesos y resultados de estas prácticas en el contexto áulico. Por otro lado, se busca un desarrollo teórico, tecnológico y profesional que favorezca el desarrollo del conocimiento y de la investigación, factibles de ser transferido en las acciones de enseñanza.

La estructura curricular se define en tres ejes: disciplinar, de indagación sobre las prácticas y de investigación

El eje *disciplinar* aborda la temática referida a la institución universitaria en sus relaciones con el contexto social, al análisis de los grupos y las

organizaciones en cuanto a su estructura y dinámica, al *currículum* y la enseñanza universitarios en relación con las otras funciones de investigación, extensión y transferencia. El eje de *indagación* sobre las prácticas permite a los participantes abordar reflexivamente situaciones de su práctica como docente universitario en los distintos ámbitos institucionales. Las actividades de este eje asumen la modalidad de observaciones no participantes, prácticas en terreno, pasantías, laboratorios de análisis de la propia práctica, con instancias de recuperación crítica. Mediante esas actividades los participantes construyen conocimientos acerca de la formación de equipos en el gobierno universitario, la organización académica y la gestión de enseñanza en el aula. El eje de *investigación* está integrado por dos Cursos de Metodología de la Investigación, organizados como Taller destinado al diseño del Trabajo de Tesis y un tercer Espacio Curricular para trabajar los problemas de la Articulación entre investigación, enseñanza y extensión. Hasta aquí la propuesta como organización general y a través de sus núcleos temáticos más generales.

Un segundo punto de interés se refiere a las estrategias organizativo-metodológicas en función de las cuales se concretan, en el trabajo con grupos numerosos, algunos principios fundantes de la carrera en su conjunto que la recorren transversalmente: la indagación sistemática, con posible derivación en la acción (real o simulada), la articulación teoría-práctica, el trabajo centrado en la heterogeneidad en los grupos y el propio proceso de formación como objeto de análisis.

En referencia al primer principio, las unidades brindan oportunidades para la realización de actividades que impliquen trabajos de indagación, con datos provenientes de fuentes secundarias en algunas unidades (por ejemplo en Contexto y Universidad) o con datos empíricos, productos de la búsqueda de información en terreno (como en Universidad, o La formación de equipos en el gobierno universitario); en otros casos (como El *currículum* en acción) estas acciones dan lugar al desarrollo de proyectos a partir de casos de simulación, que propician procesos de aprendizaje con ida y retorno en la construcción de dichos proyectos. En el caso del espacio destinado a *Universidad, grupos e instituciones* se trabaja seminarios, laboratorios y trabajo en terreno que permiten ir conformando una mirada diagnóstica de distintas unidades de la institución universitaria; aprendizajes estos transferidos al trabajo de las unidades de *la Las modalidades de organización*

académica y *La gestión de enseñanza en el aula*, pertenecientes al “eje de indagación sobre las prácticas”.

El segundo principio de articulación teoría-práctica, a partir de una comprensión dialéctica de esa relación, se da ya en la conformación de la estructura curricular del diseño, pero también se concreta metodológicamente en las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula y en terreno, que se hacen efectivas desde los primeros días de trabajo en las diferentes unidades. Seminarios, conferencias, alternan con el trabajo con casos, las prácticas en terreno donde se ponen en acción técnicas metodológicas propias de la investigación (observación, entrevistas, análisis de fuentes secundarias), y con la realización de proyectos (como es el caso de la elaboración de una programación de asignatura) donde se “instalan” de otra manera en la práctica cotidiana preactiva de un profesor. En este sentido pueden reconocerse a estos espacios curriculares como verdaderas “prácticas reflexivas” en palabras de Schön (1992, p. 10), esto es, lugares donde se ayuda a los participantes a ser capaces de realizar reflexión en la acción, a través de dos dispositivos esenciales: el tutor y el grupo.

El tercer principio tiene que ver con esto último, es decir, el grupo de participantes caracterizado por la heterogeneidad y la numerosidad, como un dispositivo coadyubante a la propia formación personal. La numerosidad de los participantes se convierte en uno de los desafíos más interesantes en propuestas como éstas centradas en el análisis y desarrollos de prácticas profesionales. El trabajo en plenarias con 150 participantes se articula con los trabajos en Comisiones de 50, atravesadas por la heterogeneidad en cuanto, por lo menos, a variables como: profesión de origen carrera y unidad académica de desempeño docente, categoría docente. A la vez se desarrollan actividades en que la naturaleza de las prácticas exigen la mirada endógena del grupo disciplinar profesional, por lo que los agrupamientos atraviesan las Comisiones (intergrupos en palabras de Fernández) (2002, p. 4), dando lugar a equipos cambiantes de trabajo en función de la tarea y de la práctica de desempeño.

El cuarto principio se relaciona con el enfoque clínico a través de la objetivación del propio proceso formativo a ser considerado como eje de análisis; este principio se pone en evidencia en los distintos momentos del desarrollo de la carrera, con situaciones explícitas como en las Unidades de “Universidad, grupos, organizaciones e instituciones”, “El *currículum* en

acción” o “La formación de equipos en el gobierno universitario”. También se hace presente en la elaboración de la memoria, producción que sirve como instrumento de evaluación final de la carrera de Especialización, primer tramo del Programa de Maestría. En especial en la unidad curricular de “Universidad: grupos, organizaciones e instituciones” se trabaja con el diario de itinerancia o de formación, dispositivo de desarrollo docente que le permite al participante un registro personal, fuente a la vez para el propio análisis del proceso formativo desarrollado durante la carrera hasta culminar con la elaboración de la memoria.

Una reflexión mas...

La formación – relacionada así con la dialéctica interioridad- exterioridad en palabras de Ousset (1994) – permite una mirada bifronte: la que apela a la transformación del sujeto, de sus modos de pensar y de sentir, a la modificación de sus actitudes y, junto a ella, la que enfoca el objeto de la formación; es la que se pregunta en qué aspectos insistir, para qué finalidades, en función de qué demandas desarrollar las acciones.

La formación docente universitaria, en su estructura teórica y en sus propuestas, se hace eco de estas vertientes. Así puede enfatizar la demanda institucional de tener docentes adecuadamente preparados para las funciones que la institución necesita y puede o no ser consciente de que este proceso, que acompaña la vida del sujeto a lo largo de toda su práctica laboral, implica una reestructuración también continua de la forma de asumir personalmente su rol, del conjunto de pautas, modos de acción, formas afectivas y actitudes que lo caracterizan.

Notas

¹ Al respecto dice Cunha: “O professor tem sido o principal ator das decisões universitárias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescrição de suas desejáveis qualidades... parece ser de fundamental importância quando se pretende alterar a lógica universitária e, conseqüentemente, caminhar rumo a novos patamares [...]” (CUNHA, 1998, p. 33-34).

² Becher (1993, p. 58) afirma que “Las universidades poseen una sola cultura que dirige las interrelaciones entre muchos grupos distintivos, que muchas veces sienten una hostilidad mutua.”

- ³ “Un enfoque clínico es justamente un enfoque que [...] se preocupa por entender un sujeto o un tema singular [...] La palabra clínica remite a dos cosas: por un lado, una escucha particular de lo que siente un sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos, modelos teóricos de funcionamiento del sujeto como tal.” (FILLOUX, 1996, p. 19).
- ⁴ En este sentido afirma Deleuze: “La relación de aplicación nunca es de semejanza [...] [...] desde que la teoría profundiza en su propio campo se enfrenta con obstáculos, muros, tropiezos que hace necesario que sea relevada por otro tipo de discurso [...] La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar ese muro.” (FOUCAULT, 1981, p. 8).
- ⁵ Carr (1996, p. 89-90) sostiene que en este sentido se excluye demasiado poco: “[...] la práctica puede regirse por una teoría que no es más que una idea de sentido común tácita, implícita y no articulada, o por la teoría elaborada mediante la investigación disciplinaria sistemática. Pero la dificultad más importante que plantea esta perspectiva es que no reconoce adecuadamente que la práctica educativa nunca puede regirse por la pura teoría; y esto es así porque la teoría explícita y tácita o explícita y manifiesta, es siempre un conjunto de creencias generales, mientras que la práctica supone siempre la acción en una situación determinada.”
- ⁶ En las universidades argentinas la organización por cátedra supone la existencia de un equipo docente que responde a una estructura jerárquica piramidal, en cuya cima está el profesor titular y en la base los docentes auxiliares. Generalmente acompaña esta estructura una rígida división de tareas y organización del tiempo: el profesor es el responsable del desarrollo de clases teóricas, con la modalidad expositiva, mientras que el docente auxiliar tiene a su cargo las clases prácticas, concretadas en talleres, laboratorios, comisiones.
- ⁷ Una de las notas más interesante de estos opuestos es la relativa al dominio del conocimiento en ambos roles: “[Experto] Se supone que yo soy el que sabe, y debo reivindicar que así sea, indiferente a mi propia

incertidumbre.” “[Profesional reflexivo] Se supone que yo soy el que sabe, pero no soy el único en situación de tener conocimiento relevante e importante. Mis incertidumbres pueden ser una fuente de aprendizaje para mí y para los demás.” (SCHÖN, 1998, p. 263).

- ⁸ Las organizadoras de este dispositivo realizaron experiencias semejantes en cinco universidades nacionales argentinas y once universidades panameñas.
- ⁹ El Programa fue gestado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de San Luis, en la persona de la Prof. María Luisa Granata, y desarrollado durante los años 2003 y 2004. La propuesta de formación fue elaborada y conducida en su realización por las Profs. Lidia M. Fernández y Elisa Lucarelli (UBA).
- ¹⁰ El Seminario *Las dinámicas institucionales en la educación superior* estuvo a cargo de la Prof. Lidia Fernández.
- ¹¹ Se trata de una caracterización primera y descriptiva de la situación actual e histórica del equipo responsable de la organización y desarrollo de la enseñanza en una de las asignaturas de la carrera de grado.
- ¹² El Seminario *Innovaciones en didáctica de la educación superior* estuvo bajo la responsabilidad de la Prof. Elisa Lucarelli.

Referências

- BECHER, T. Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 56-77, nov. 1993.
- CARR, W. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa*. Madrid: Morata, 1996.
- _____; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca, 1988.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. São Paulo: Araraquara, 1998.
- _____; LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- DELEUZE, G. FOUCAULT, M. Un diálogo sobre el poder. In: FOUCAULT, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza, 1981.

FERNÁNDEZ, L. *Dispositivos de formación e intervención institucional*. Buenos Aires: UBA/Reunión de la RED, 2002.

_____. Trayecto curricular sistemático de posgrado: animación de innovaciones en educación superior. In: SEMINARIO LAS DINÁMICAS INSTITUCIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2003-2004, San Luis. *Anais...* San Luis: Universidad Nacional de San Luis, 2003-2004.

FERNÁNDEZ, L. Crisis y dramática del cambio: avances del análisis en grupos de innovación. In: BUTELMAN, I. *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

FERRY, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/ Novedades Educativas, 1997. (Formación de Formadores-Serie Los documentos, 6).

FILLOUX, J. C. *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/ Novedades Educativas, 1996.

LUCARELLI, E. Innovaciones en didáctica de la educación superior. In: SEMINARIO LAS DINÁMICAS INSTITUCIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2003-2004, San Luis. *Anais...* San Luis: Universidad Nacional de San Luis, 2003-2004.

_____. *Propuesta curricular de la maestría y especialización en docencia universitaria*. Resistencia, Chaco. Universidad Nacional del Nordeste, 1999.

_____. (Org.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

_____. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. 2003. Tesis (Doctoral en Educación)- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2003.

OUSSET, A. R. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. *Perfiles Educativos*, México, n. 63, p.23-41, enero/marzo 1994.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: 2002.

Análise de práticas e formação: três experiências com docentes em universidades argentinas

Resumo:

O presente artigo aborda a problemática da formação de professores no ensino superior considerando os processos reflexivos em torno de suas práticas, focando a peculiaridade que os caracterizam. Para tal fim, relatam-se três casos de Programas realizados em instituições públicas argentinas. A análise dos processos que se desenvolvem no interior das aulas universitárias revela um micro-espço de articulação entre o subjetivo e o social como lugar privilegiado em que se manifestam as tendências e possibilidades de mudança propiciadas pela instituição, sendo o ensino revelador desta dinâmica institucional e das tensões que se geram ao redor do poder.

Palavras-chave:

Professores-Formação. Prática de ensino.

Analysis of practices and education: three experiences with professors in Argentine universities

Abstract:

This article addresses the education of university professors' considering the reflexive processes of the educational practices and emphasizing the peculiarity that defines this profession. It analyzes three programs organized in public Argentine institutions. The analysis of the processes within university classrooms shows this micro space of articulation between subjective and social aspects to be a privileged place that manifests the trends underway in the institution in relation to its possibility to change. The education reveals this institutional dynamic and the tensions that are generated regarding power.

Key words:

Teachers-Training; Teaching practice.

Elisa Lucarelli
Blanco Encalada 5058-5to.30
1431. Buenos Aires, Argentina
E-mail: elisalucarelli@arnet.com.ar

Recebido em: 17/04/2006
Aprovado em: 24/05/2006