

En un trabajo reciente Richard Elmore (2010) señala: “yo solía pensar que las creencias de la gente determinan sus prácticas. Y ahora creo que las prácticas de las personas determinan sus creencias”. Lamentablemente, las evidencias acumuladas cuestionan que las creencias determinen, en general, cómo la mayoría de la gente realmente se comporta. Por eso, si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, en lugar de predicarlo para que cambien de creencias, es preferible crear las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas docentes que deseamos. Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. De modo similar lo expresan Hargreaves y Fullan (2014: 135): “Lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido”.

En fin, si queremos cambiar las epistemologías docentes, hay que “reculturizar” las relaciones profesionales en los contextos de trabajo. Como herederos de la modernidad ilustrada hemos tendido a pensar que las ideas moldean el comportamiento de las personas; en nuestro caso las creencias, las prácticas docentes. Justamente, porque estamos en el final de la modernidad o en la segunda edad de la modernidad, como prefiere Beck, conviene revisar la relación entre concepciones epistemológicas del profesorado universitario y práctica docente. En fin, si se quiere otras creencias o cambios en las epistemologías docentes, conviene incidir en los modos como está organizada el ejercicio profesional de la docencia e investigación en la Universidad.

En tiempos postcartesianos y postfundacionalistas, el planteamiento legitimador o epistemológico, debiera ser sustituido por el genealógico, arqueológico o histórico, más propia de este final de siglo y comienzo de milenio. Como uno de nosotros ha defendido

después de un tiempo marcado por la tentativa de legitimación según los criterios de las ciencias exactas, el campo científico de la educación siente también una necesidad de historia. Su renovación es función de una reflexión que pretende elucidar no solamente los recorridos del pasado, sino también la manera en que este pasado ha llegado hasta el presente, influenciando completamente nuestros lenguajes, nuestras categorías de pensamiento y nuestras maneras de abordar los problemas educativos (Nóvoa, 1998: 123).

En este número, se muestran diversos trabajos sobre de dónde venimos y a dónde vamos, a partir de un análisis del presente. En este sentido, nos importan los “marcos referenciales” como el horizonte de sentidos, que guían nuestras formas de pensar, sentir y juzgar. Dichos marcos forman parte de una determinada tradición histórica y, como tal, ha dado lugar a comunidades discursivas, que describimos. Además, conviene destacar lo que podemos llamar con Tony Becher la *cultura de las disciplinas académicas*. Éstas se configuran por la organización de la vida profesional de los grupos particulares que las practican, modos particulares de trabajar e identificarse, que determinan las comunidades de conocimiento y los criterios epistemológicos de las formas de conocimiento que emplean.

El número que presentamos, desde diferentes ángulos, hace una revisión de la literatura científica e investigaciones sobre concepciones epistemológicas, conocimiento y creencias del profesorado y su relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. En

el trabajo que abre el monográfico (*A la búsqueda de la libertad. La pedagogía universitaria de nuestro tiempo*) António Nóvoa y Lúcia Amante se centran en la pedagogía universitaria en tanto que dimensión central de una reflexión más amplia sobre las epistemologías docentes. Se presenta una propuesta de análisis general sobre los cambios en las universidades cuestionando la pedagogía y su incapacidad para acomodarse a las transformaciones recientes de la sociedad y de la propia universidad. Se apuntan las tendencias que tienden a dominar las “ideologías de la modernización” de las universidades, remarcando los obstáculos que tales ideologías contienen de cara al desarrollo profesional de los profesores. Se defiende una propuesta de renovación pedagógica —el ARCO de la Pedagogía universitaria— centrada en cuatro ideas clave: Autonomía, Reflexión, Creación y Obligación. Concluye el texto, insistiendo en la necesidad de poner a los profesores y la Pedagogía en el centro del debate, subrayando la importancia de la libertad académica en el ejercicio de la profesión docente.

Por su parte, el artículo de Concepción Barrón (*Concepciones epistemológicas y práctica docente*) de la UNAM (México), hace una amplia revisión de las concepciones epistemológicas de los docentes y sus implicaciones en la práctica, centrada en los dos grandes paradigmas (proceso producto e interpretativo) y sus correspondientes sistemas de razón (racionalidad técnica y racionalidad práctica), que han dominado el campo. Derivadamente entra en las diferentes orientaciones derivadas de ellos: papel de los profesores, modos de producción y utilización del conocimiento. Según defiende las concepciones epistemológicas guían las acciones de los docentes, articulando el currículum y las formas implementarlo.

Katia Caballero y Antonio Bolívar de la Universidad de Granada, en su trabajo (*Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario*) hacen una extensa revisión de las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas sobre los conocimientos y creencias que tiene el profesorado universitario sobre la enseñanza, las estrategias docentes que desarrollan y las formas de entender el aprendizaje. Muestran que se inscriben en una determinada identidad académica del profesorado universitario en el ejercicio profesional: investigación y docencia. Si bien ha predominado un predominio de la investigación sobre la docencia, nos encontramos, particularmente a partir del EEES, con un progresivo avance hacia nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. Constatan dos orientaciones básicas hacia la docencia (*centrada en el profesor o en el estudiante*), que condicionan cada una modos particulares de ejercer la enseñanza y entender el aprendizaje. Modificar las concepciones y estilos docentes del profesorado universitario hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje orientado al estudiante es una tarea compleja, requiriendo apoyos de políticas educativas y, particularmente, incentivos que contribuyan a incrementar el saber académico sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Según Maria Isabel da Cunha (*Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la Educación Superior*), los crecientes desafíos a la educación superior están exigiendo de las instituciones esfuerzos para revisar e innovar los currículos, expresar comunicaciones atractivas para sus públicos potenciales y articular las formas de gestión con el discurso de la mejora de la calidad. En la perspectiva epistemológica, es preciso abordar la temática conceptual que vincula enseñanza e investigación, ampliando la reflexión sobre la naturalización con que ese discurso viene sustentando la calidad de la educación superior. Desde el campo de los conocimientos pedagógicos se exige una base de investigación y reflexión, focalizando en el currículum, los procesos de enseñar y aprender y su dimensión de calidad. Esa perspectiva incide fuertemente en la concepción de docencia y en los saberes necesarios para su ejercicio. También debe ser objeto de preocupación política que podrá ser la más compleja, pues envuelve la revisión de culturas, visiones e intereses corporativos

que se fueron consolidando a través de la tradición. Recurrir a la investigación-acción como herramienta para la producción de conocimientos acerca de las prácticas de enseñar y aprender en la universidad puede ser una significativa estrategia que altere la ecuación usual de investigar sobre los profesores para hacerlo con los profesores. Y esa condición se constituye en un desafío para concretar los esfuerzos de democratización de la educación superior, “calificando la calidad” de la práctica pedagógica mediante la relación enseñanza e investigación.

Patricia Demuth, de Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), en su contribución (*Conocimiento y praxis docente universitarios: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples*), a partir de la investigación llevada a cabo en su tesis doctoral, presenta un estudio de casos múltiples sobre diferentes estilos didácticos con profesores universitarios experimentados y principiantes de dos departamentos. Desde un enfoque interpretativo se pretende comprender el conocimiento de los profesores y su relación con las propuestas didácticas. Los estudios de caso emplean entrevistas en profundidad; observaciones de clases no-participantes, y aportes de los materiales profesionales y curriculares de los respectivos profesores. Concluye que los estilos docentes son dependientes en su configuración de las culturas profesionales dentro y fuera del contexto universitario, condicionadas éstas por el contexto social-regional. Esto se complejiza, a su vez, por la doble pertenencia profesional del profesorado: a la universidad como docentes, y como profesionales liberales, por fuera de la misma.

El artículo de Jorge Ramos do Ó y Helena Cabeleira (*Hacia una pedagogía de los estudios avanzados en la Universidad: la producción de una escritura académica inventiva en las Ciências Sociais, Artes y Humanidades*), en inglés, intenta contribuir a una discusión, por hacer en Portugal (así como en otros países europeos) – necesariamente teórica y práctica, pero en última instancia pedagógica – por la comprensión de las vías reflexivas a través de las cuales sería efectivamente posible “cambiar el paradigma de enseñanza” por la “transición de un sistema basado en la idea de la transmisión de conocimientos” mediante una escritura mimética, “para un sistema basado en el desarrollo de competencias” de escritura inventiva a nivel de la formación de posgrado. Nuestra atención se concentra en los discursos producidos alrededor del tercer ciclo universitario (para obtener el grado de doctor), y en argumentos teóricos y empíricos para avanzar en la defensa de un modelo de escritura académica inventiva en sus articulaciones potenciales con “la componente experimental y de proyecto”. Enfatizamos la escritura de posgrado porque es en este ciclo de estudios que hay “esencialmente un aprendizaje orientado a la práctica de investigación de alto nivel”. Centraremos nuestra (auto)reflexión alrededor de los procesos de escritura académica en las ciencias sociales y humanidades, identificando algunos aportes y desafíos de la investigación en las artes como un caso paradigmático de cómo se puede escribir una “tesis original”.

António Nóvoa. Universidad de Lisboa, Portugal

Antonio Bolívar. Universidad de Granada, España

Referencias Bibliográficas

- Elmore, R.E. (2010). I used to think . . . and now I think . . . *Harvard Education Letter*, 26 (1). <http://www.hepg.org/hel/article/434>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisboa: Educa.