

Formación inicial para la docencia universitaria: experiencia y discursos de los doctorandos del Instituto de Biología de la UNICAMP

Matheus Naville-Gutierrez y Ana de Medeiros-Arnt

RESUMEN

La formación inicial para la docencia universitaria en Brasil se realiza formalmente en cursos de posgrado *stricto sensu*, sobre todo en el doctorado. El objetivo de este trabajo es comprender las experiencias que tienen los doctorandos en su formación en posgrado para la docencia universitaria. Usando el análisis del discurso, se entrevistó a doce de ellos en los años finales de su formación académica. Los resultados muestran que los doctorandos tienen interés en formarse como docentes universitarios, pero la estructura formal del curso y los mismos docentes universitarios reproducen discursos productivistas neoliberales que dirigen el trabajo solo a la producción científica académica.

Palabras clave: docencia universitaria, posgrado, formación inicial docente, Brasil.

Matheus Naville-Gutierrez

matngutierrez@gmail.com

Brasileño. Maestría en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas. Doctorando del programa multiunidades de Enseñanza de Ciencias y Matemáticas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Temas de investigación: cultura y sociedad, formación docente universitaria y políticas públicas universitarias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-1180>

Ana de Medeiros Arnt

anaarnt@unicamp.br

Brasileña. Doctora en Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil. Profesora, Instituto de Biología de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil; coordinadora del proyecto de Divulgación Científica Blogs de Ciencia de UNICAMP. Temas de investigación: educación en ciencias y divulgación científica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1270-5422>.



A formação inicial para a docência universitária: experiência e discursos de doutorandos do Instituto de Biologia da UNICAMP

RESUMO

A formação inicial para a docência universitária é formalmente realizada no Brasil em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente no doutorado. O objetivo deste artigo é compreender as experiências de doutorandos em sua formação em pós-graduação para a docência universitária. Por meio da análise do discurso, doze deles foram entrevistados nos anos finais de sua carreira acadêmica. Os resultados mostram que os doutorandos têm interesse em se formar como professores universitários, mas a estrutura formal do curso e dos professores universitários reproduz discursos produtivistas neoliberais que direcionam o trabalho apenas para a produção científica acadêmica.

Palavras chave: docência universitária, pós-graduação, formação inicial de professores, Brasil.

Initial Training for University Teaching: Experience and Discourses of Doctoral Students at UNICAMP's Institute of Biology

ABSTRACT

Initial training for university teaching is formally carried out in Brazil in formal graduate courses, especially at the doctoral level. The objective of this work is to understand the experiences that doctoral students have in their postgraduate training for university teaching. Using discourse analysis, twelve of them were interviewed in the final years of their academic career. The results show that the doctoral students are interested in training as university teachers, but that the formal structure of the course and the university teachers reproduce neoliberal productivist discourses that focus the work only on academic scientific production.

Key words: University teaching, Postgraduate, Initial teacher training, Brazil.

Recepción: 07/03/22. **Aprobación:** 17/04/23.

Introducción

La formación docente es el objetivo de la reflexión y del trabajo académico en el entorno educativo, orientando las discusiones sobre las licenciaturas y sus rumbos. Sin embargo, cuando la perspectiva de la formación inicial se dirige a la docencia universitaria, este debate se reduce drásticamente. Los trabajos científicos que investigan la docencia universitaria y el trabajo docente han analizado programas de posgrado que incluyen asignaturas específicas de formación para la docencia universitaria (Veiga *et al.*, 2008; Alves y Marques Ribeiro, 2022) o la búsqueda directa de programas de posgrado en el área de la educación que incluyan este tipo de formación (Cunha, 2009), argumentando que el principal déficit formativo está en las discusiones y procesos pedagógicos dentro de la formación de maestría y doctorado (Therrien, Dias y Leitinho, 2016; Masseto y Freitas, 2022). De esta forma, se pretende situar la docencia universitaria como una formación amplia y específica, que implica todos los pasos que requieren los estudiantes de posgrado.

Al delinear el posgrado *stricto sensu* como ese entorno formal de formación inicial para la docencia universitaria, se hace necesario un análisis de su estructura, objetivos y organización, la manera en que se da la formación para la enseñanza universitaria —si se produce de hecho—, y la manera en que los estudiantes de posgrado, en su proceso formativo, comprenden y trazan sus trayectorias formativas y reflexionan sobre ellas.

En ese sentido, el objetivo de este trabajo es analizar la formación para la docencia universitaria en los discursos de los doctorandos en los cursos de posgrado del Instituto de Biología de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A la vez, se pregunta: ¿en qué manera influyen las estructuras del posgrado en el estudiante de doctorado para su futura enseñanza? ¿Qué reflexiones hacen los doctorandos durante su curso de posgrado? ¿Qué aspectos de la complejidad de la docencia universitaria se

desarrollan y se experimentan durante los estudios de posgrado?

Como se mencionó previamente, la formación inicial para la docencia universitaria es el posgrado y, aunque a menudo no se trata directamente como un espacio para dicha formación, la Ley de Directrices y Bases de la educación nacional (Brasil No. 9394, 1996) a través del artículo 66 establece claramente que: “la preparación para el ejercicio del magisterio superior se realizará a nivel de posgrado, prioritariamente en programas de maestría y doctorado”. Los últimos datos oficiales confirman esta obligatoriedad, ya que el 90.5% de los profesores contratados a tiempo completo en las universidades públicas (federales y estatales) egresaron de algún posgrado, de los cuales el 64.4% eran doctores y el 26.1% maestros (INEP/MEC, 2020).

La definición está estructurada de manera clara y directa en los parámetros legales, sin embargo, el posgrado, en sus diversas áreas, está estructurado en un modelo de enfoque productivista, en el que el objetivo del estudiante de posgrado es desarrollar la investigación académica y publicarla en periódicos científicos. Como el último Plan Nacional de Posgraduación lo ha definido:

La esencia de los estudios de posgrado es la investigación. La investigación depende de entrenamiento y requiere una dedicación plena al estudio, y es tarea de las instituciones académicas y de los institutos de investigación, públicos o privados, unir éste a aquella. Los resultados de la investigación, cuando se aplican, conducen a tecnologías y procedimientos, y pueden utilizarse en el sector público y en el sistema privado, haciendo del conocimiento y la tecnología poderosos instrumentos de desarrollo económico y social. En este contexto, la alianza entre la Universidad, el Estado y las empresas dará paso al llamado modelo de triple hélice (CAPES, 2010: 18).



Así, podemos percibir un conflicto en la formación inicial para la docencia universitaria, que se presenta como un entorno formativo para ella, pero con una estructura centrada únicamente en el aspecto de la investigación científica, ignorando la totalidad y complejidad del trabajo docente. Como plantea Almeida (2012), en el pensamiento hegemónico del entorno universitario, la enseñanza está constituida por el aspecto falaz de que: “el que sabe hacer, sabe enseñar”, e intensifica aún más la importancia que se le da al desarrollo de la investigación académica. Esta trayectoria trazada por la estructura histórica del posgrado influye y dirige la formación, reflexión y pensamiento del estudiante de doctorado, pero no cuenta toda la historia formativa, que siempre transcurre por las personas involucradas, quienes recorren y experimentan estas trayectorias.

Metodología

Analizar la formación inicial para la docencia universitaria significa, por lo tanto, estudiar a los doctorandos, aquellos que experimentan este proceso formativo. Se necesita enfocarse en las personas involucradas, las formas en que experimentan este momento, cómo comprenden su estructuración y la reflejan en su práctica futura. No se puede comprender la formación académica que un entorno formal trata de realizar desvinculando los discursos que las personas involucradas organizan y reproducen. Analizar el discurso implica comprender que el ser humano, formado por cuestiones sociales, políticas e históricas, es su lenguaje y su expresión. Profundizado por Larrosa:

El hombre es un viviente de palabra. Y eso no significa que el hombre tenga la palabra o el lenguaje como una cosa, o como una facultad, o como una herramienta, sino que el hombre es palabra, que el hombre es en tanto que palabra, que todo lo humano tiene que ver con la palabra, se da en palabra, está tejido de palabras, que el modo de vivir propio

de ese viviente, que es el hombre, se da en la palabra y como palabra. Por eso, actividades como atender a las palabras, criticar las palabras, elegir las palabras, cuidar las palabras, inventar palabras, jugar con las palabras, imponer palabras, prohibir palabras, transformar palabras, etcétera, no son actividades huecas o vacías, no son mera palabrería (2019: 17).

El lenguaje, el habla, los discursos, nos permiten entender a las personas y su configuración. El discurso no solo revela los sentimientos y la percepción de una persona, sino que permite una comprensión integral de la vivencia, de la experiencia en la formación para la docencia, en la que se integran las cuestiones estructurales históricas y sociales, además de la profundidad humana en la reflexión del proceso formativo. Los estudiantes de posgrado, vivencian este proceso diariamente, que los coloca como sujetos principales de la reflexión sobre la influencia de la estructura de este nivel educativo.

La experiencia en el posgrado de un estudiante de doctorado en programas de Ciencias Biológicas presenta características específicas que mejoran nuestro análisis. Estos doctorandos viven el conflicto entre su formación de grado y los objetivos de los estudios del posgrado. Son profesores de educación básica en cursos de formación para la docencia universitaria, pero también conllevan la visibilidad de científicos “puros”, al trabajar con el conocimiento biológico, que históricamente se consolida como el científico del análisis natural. Es un área que se apropia fuertemente del discurso del método, de la ciencia y la verdad, a la vez que existe la formación docente y algunas discusiones pedagógicas. A pesar de las marcadas diferencias entre la formación inicial para la docencia universitaria y para la educación básica, se pueden considerar algunas similitudes que se han colocado en diferentes discursos, como formadora igualitaria para ambos. A la vez, el posgrado de esta área es también estructuralmente tradicional, siguiendo lo históricamente descrito en los Planes

Nacionales de Posgraduación y en las organizaciones formales anteriores. Por eso, comprender los discursos que rigen a los estudiantes de posgrado, sus formas de entender la docencia universitaria, nos lleva a las íntimas cuestiones del saber sobre su formación inicial. Dentro de un análisis del discurso, Foucault nos ayuda en esta reflexión:

Lo que está en cuestión es qué rige los enunciados y la forma en que se rigen entre sí para constituir un conjunto de proposiciones científicamente aceptables y, en consecuencia, susceptibles de ser verificadas o refutadas por procedimientos científicos. [...] A este nivel, no se trata de saber qué poder actúa desde fuera sobre la ciencia, sino qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos; ¿Cuál es tu régimen de poder interior? cómo y por qué en ciertos momentos cambia globalmente. (2021: 39).

El objetivo metodológico aquí es discutir los discursos internos del quehacer científico, las relaciones de poder en el posgrado, que están presentes en el proceso de la formación inicial para la docencia universitaria.

Para materializar el trabajo, fue necesario delimitar el grupo que concedería las entrevistas. Dado que el análisis es una comprensión de las trayectorias sobre la formación inicial para la docencia universitaria, se buscaron dos puntos de estrechamiento que trajeran mayor relevancia al tema.

El grupo entrevistado fue de doctorandos en los últimos años de su proceso formativo, pues su experiencia en las asignaturas, la investigación y en las relaciones personales del posgrado, desde su proximidad con la culminación del proceso, contribuiría a una mayor consolidación personal de su

trayectoria formativa hacia la docencia universitaria por medio de sus estudios. Se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas, de 12 preguntas, con una duración aproximada de 25 minutos cada una.¹

Este número de entrevistas se estableció al considerar lo siguiente:

- 1) identificar patrones y prácticas simbólicas utilizadas en el universo estudiado; 2) describir y analizar diferentes trayectorias profesionales y construir hipótesis relativas al proceso de formación y socialización profesional; 3) identificar valores, concepciones, ideas, referentes simbólicos que organizan las relaciones dentro de este entorno profesional, buscando comprender sus códigos, 4) el *ethos* profesional, mitos, rituales de consagración y legitimación, diferentes visiones del cine y concepciones del aprendizaje del oficio y 5) configurar algún nivel de generalización respecto de esta categoría profesional, su sistema de aprendizaje, reglas de funcionamiento, relación con el trabajo, rituales de ingreso y consagración, etcétera (Duarte, 2002: 144).

Cuando los datos recolectados cumplieron estos cinco puntos y proporcionaron una sólida base de datos para discutir y analizar las trayectorias formativas, se cerró la búsqueda de posibles entrevistados.

La identificación de los entrevistados se realizó mediante una secuencia numérica, entre D1 y D13, numerados aleatoriamente. La elección de los doctorandos que participaron en nuestras entrevistas se realizó de forma azarosa, considerando principalmente la disponibilidad y permisividad para la realización de la misma. Se contactó a los participantes por medio de las secretarías del posgrado, con programación y realización de las entrevistas

¹ El trabajo fue enviado y aprobado por la Plataforma Brasil y también por el Comité de Ética local de la UNICAMP como trabajo de disertación de maestría, lo que se puede comprobar por el número de dictamen 2.825.893. Los entrevistados firmaron un formulario de consentimiento libre e informado en el que se incluyeron todos los detalles sobre este trabajo académico, tales como beneficios, molestias y riesgos, además de contar con el contacto de los investigadores y la garantía de la confidencialidad de la identidad de los entrevistados.



presencialmente. Por lo tanto, considerando a los trece entrevistados, hay al menos un participante de cada uno de los programas ofrecidos por el Instituto de Biología (IB) de la UNICAMP, de los cuales dos son doctorandos del programa de Biociencia y Tecnología de Productos Bioactivos; uno del programa de Biología Animal; dos del programa de Biología Celular y Estructural; dos del programa de Biología Funcional y Molecular; dos de Biología Vegetal; dos de Ecología y dos de Genética.

Los análisis de las entrevistas se organizaron en grandes grupos que facilitaron la reflexión y la discusión de los resultados; se tuvieron en cuenta las ideas generales de las respuestas que añaden la discusión del tema propuesto por el grupo, y no una pregunta específica de la entrevista. Por lo tanto, las respuestas de los doctorandos organizadas y ejemplificadas pueden provenir de preguntas distintas, pero se añadieron por dialogar con la propuesta analítica.

Se ordenaron tres grupos principales: un primer grupo sobre las trayectorias y formaciones académicas de los doctorandos, que considera aspectos que llevaron al estudiante a su curso de posgrado; un segundo grupo sobre las experiencias y percepciones sobre la estructura del entorno de su formación en este grado, teniendo en cuenta los aspectos formales del mismo; y un último grupo, sobre el pensamiento, la reflexión y la acción para la docencia universitaria, tomando en consideración la formación de la identidad docente en el posgrado y las percepciones sobre la docencia universitaria que se desarrollaron en el proceso formativo.

Trayectorias y formaciones académicas

En este primer momento, se trabajaron las cuestiones de las trayectorias y formaciones académicas y una parte de la estructuración del entorno académico, presentando el resto de los datos y análisis sobre la temática posteriormente.

Al analizar directamente las trayectorias y el desarrollo profesional en el posgrado de los doctorandos,

se puede entender que hay diversos aspectos que contribuyen y construyen este espacio. Las preguntas que se formularon sobre la trayectoria formativa de los doctorandos no abordan la totalidad de su vida personal, académica y cultural, sino que permiten una base de datos rica y convincente para desarrollar pensamientos y críticas sobre la formación para la educación superior que se trabaja en este espacio. Para ello, este eje se orientó por cuestiones como el curso de grado completado por los doctorandos, motivaciones para la elección del área específica de actuación en las Ciencias Biológicas y las expectativas profesionales de los doctorandos.

Acerca de las trayectorias personales y formaciones académicas, primero se preguntó acerca de la formación académica en la graduación. Entre los trece entrevistados, solo uno era graduado en Química Tecnológica y no en Ciencias Biológicas. De los doce restantes, cuatro entrevistados tenían doble formación (grado y licenciatura), cinco solo licenciatura en Ciencias Biológicas, y tres únicamente grado; a su vez, D6 tenía grado y, en el momento de la entrevista, estaba terminando el curso de licenciatura.

A continuación, se les cuestionó sobre su ingreso a sus respectivos programas de posgrado, preguntándoles específicamente cuáles eran las motivaciones para buscar una formación de posgrado y por qué eligieron su área de actuación. En cuanto a la motivación de elegir la formación de este grado, los doctorandos revelaron que su principal deseo era lograr una carrera científica insertada en el entorno académico y, para hacerlo, deberían realizar y finalizar la formación necesaria para este cargo: el doctorado. Cabe mencionar, y se discutirá y analizará en otras preguntas de la entrevista, la relación entre el trabajo deseado por los doctorandos y lo que se requiere de un docente universitario. Los doctorandos ingresan al curso de posgrado en busca de una vida científica y ven el posgrado como un camino que no se puede esquivar. La idea general que se describió en las entrevistas es que la carrera académica es

el camino hacia el desarrollo científico y tecnológico, una continuación natural de los estudios realizados en el posgrado. Sin embargo, el deseo de la vida científica de los doctorandos se aleja de toda la complejidad requerida de un docente universitario, centrándose solo en el desarrollo de la investigación académica.

Diez de los trece entrevistados dijeron que eligieron su ámbito de actuación durante la graduación y que mantuvieron dicha opción durante la maestría y el doctorado. También se mencionó la importancia de las clases durante el período de graduación para elegirlo, mostrando una fascinación inicial por el conocimiento específico presentado en el aula, transfiriendo ese sentimiento del aula a la búsqueda de un laboratorio y a una futura vida académica y profesional. Además, las respuestas también muestran cierto estancamiento durante la experiencia académica, porque la elección de un ámbito no significa necesariamente preferir una línea de investigación, y muchos estudiantes revelaron que solo siguieron la línea de investigación del laboratorio y del orientador, al limitarse a escoger el ámbito, y no el objeto de investigación en sí. Por lo tanto, cuando pensamos en el ámbito de actuación de la investigación científica que eligen los doctorandos, hay una trayectoria común entre ellos. En primer lugar, el deslumbramiento por una asignatura/ámbito durante la graduación, que despierta un interés y una búsqueda por dicho ámbito de las Ciencias Biológicas, lo que resulta en el ingreso del estudiante en un laboratorio de investigación. Así, el estudiante, aún en la graduación, comienza a trabajar en proyectos de iniciación científica, desarrollando el trabajo sobre las cuestiones propuestas anteriormente por los investigadores del laboratorio de ingreso; esta línea de investigación específica se mantiene hasta el doctorado. Algunas declaraciones de los doctorandos refuerzan esta trayectoria formativa:

El ámbito de actuación fue influido por mi orientador, porque fue el primer laboratorio al que fui cuando estaba en la graduación (D2).

Cuando estaba en la graduación tuve una clase con una profesora que, al menos a mí, me dejó fascinada por el tema, así que me encantó la forma en que presentó el asunto, [...] y desde mis iniciaciones científicas terminé por quedarme en el mismo laboratorio (D3).

El ámbito lo elegí desde la graduación, ya que durante el segundo año tuve la primera asignatura en este ámbito y ya sabía que quería trabajar con ella, fue con lo que tuve más afinidad. El ámbito específico, lo fui descubriendo durante la graduación, porque era una de las cosas que más me gustaba, me gustaba mucho aquello (D4).

Empecé la iniciación científica con la misma orientadora con la que sigo hasta hoy. La primera conversación que tuve con ella fue a finales del segundo año, y ella trabajaba con lo que había visto en el curso, así que la conocí cuando buscaba a profesores que trabajaran con eso aquí en el IB (D5).

Para la continuidad en las trayectorias, indagamos sobre la pretensión para el futuro del estudiante de doctorado, centrándonos en la pregunta profesional, buscando analizar sus expectativas profesionales para el futuro. Consideramos en esta pregunta tanto lo que motivó profesionalmente al estudiante a ingresar al posgrado como su actual ambición profesional. Las respuestas fueron casi unánimes, once doctorandos respondieron que buscan como futuro profesional trabajar en universidades como docentes investigadores. Cabe señalar que las dos respuestas que no mencionaron la carrera académica fueron dirigidas al trabajo con la educación básica, en la enseñanza primaria, secundaria o en cursos preparatorios para el ingreso a la universidad, y, en ambas entrevistas, los doctorandos se centraron en el desgaste psicológico y emocional que el posgrado les causó durante el curso, lo que resultó en la necesidad



de alejarse y dedicarse profesionalmente a otros ámbitos. Este desgaste, como se constató en las entrevistas, es un factor importante para las discusiones sobre el posgrado en Brasil y también puede estar relacionado con el desarrollo y la formación del estudiante de doctorado para la docencia universitaria.

En el caso de los entrevistados que contestaron “el deseo de permanecer en la carrera académica”, sus respuestas se centraron en el anhelo de trabajar solo con la investigación, lo que muestra el alejamiento de los estudiantes de otros parámetros del trabajo del docente universitario para su futuro. El discurso de los doctorandos trataba de crear una separación entre las tareas asignadas a un docente universitario y las de un investigador de trabajo exclusivo en el laboratorio, pero que permanece en la universidad pública. Solo dos respuestas mencionaron la docencia universitaria, mientras que las otras hablaron del trabajo de investigación como único y principal objetivo de carrera. Esta respuesta permite una discusión sobre la percepción trabajada en los programas de posgrado sobre la carrera académica y el trabajo del profesor universitario. Separar la investigación de la docencia universitaria muestra la percepción de dos formaciones distintas, la formación únicamente como investigador y la formación como docente universitario, como si la investigación académica no fuera parte integrante del trabajo y del desarrollo de la docencia universitaria.

Las trayectorias iniciales y las decisiones previas que llevaron a los estudiantes a los programas de posgrado presentan factores relevantes para su formación inicial como docentes. Para el resto de las preguntas de la entrevista, separamos el análisis en dos ejes en los que se trabajó. Primero, se centrará la atención en la estructura formal del posgrado como entorno de formación para la docencia universitaria, las influencias de la organización del entorno sobre el desarrollo de los doctorandos como docentes; más adelante, el análisis se basará en el pensamiento y en la acción para la docencia universitaria que se

desarrolla en el posgrado y las percepciones de los estudiantes respecto al trabajo docente.

Estructuración del entorno de formación

Inicialmente se trataron de comprender las estructuras institucionales y organizacionales que contribuyen a la formación en el posgrado brasileño pues la trayectoria de los doctorandos se produce en un entorno organizado por etapas y procesos específicos que, a menudo, son similares entre los distintos programas de diferentes universidades públicas brasileñas. Para ello, se retoman las palabras de Darcy Ribeiro para definir la estructura universitaria:

Se entiende por estructura universitaria al conjunto y la integración de los órganos por medio de los cuales cumplen las universidades sus funciones. Al analizar estas estructuras, debemos prestar atención tanto a sus componentes como a las conexiones que los integran en sistemas capaces de ejercer ciertas funciones mediante modos estandarizados de coerción orientados a lograr ciertos fines (1969: 33).

Así, analizamos las preguntas de nuestra entrevista que tratan de comprender el objetivo de los estudios de posgrado, la rutina y la vivencia en el laboratorio durante el doctorado, las asignaturas cursadas por los doctorandos y las problemáticas relacionadas con la estructura general de los estudiantes.

Al principio la reflexión se basa en la organización de las asignaturas que los doctorandos han cursado durante su trayectoria de posgrado. Los programas de posgrado del IB de la UNICAMP son diversos con relación a esto, y no es nuestro objetivo analizar la cantidad de horas que cada programa requiere de los doctorandos. Como se cuestionó en las entrevistas, se busca entender la organización general de las asignaturas, la relación que tienen los estudiantes con las asignaturas que han cursado y las influencias formativas de estos factores.

Los estudiantes reportaron dos modelos de asignaturas: las condensadas y las semestrales. Las asignaturas condensadas son ofrecidas por programas de posgrado en los que la investigación académica realizada depende de la recopilación de datos en otro lugar, lo que demanda un desplazamiento de los investigadores, así como del estudiante de doctorado, que puede durar semanas, popularmente llamado “salidas de campo”, sumamente comunes en programas relacionados con la botánica, la zoología y la ecología. Con esto, las asignaturas se finalizan en un corto período, a menudo con clases a diario, y se pueden realizar por la mañana y por la tarde, durante una o dos semanas. Por otra parte, las asignaturas semestrales se organizan para cumplirse durante un semestre, con clases semanales y, en este aspecto, son similares a las asignaturas ofrecidas en la graduación. A pesar de esta diferencia entre los modelos descritos, la forma de estructurar el plan de estudios, la evaluación y la práctica en el aula en las asignaturas descritas por los estudiantes es muy similar entre los modelos.

El punto principal de detalle y reflexión de los relatos de los estudiantes fue el proceso de evaluación de las asignaturas. Aunque algunos doctorandos vivenciaron asignaturas con exámenes escritos, lo que hace referencia a una organización evaluativa tradicional, la mayoría de los entrevistados señalaron que los principales instrumentos de evaluación fueron seminarios, resúmenes y redacción académica. Estos instrumentos son considerados válidos por los programas de posgrado porque aproximan la vivencia en el aula a las posibilidades científicas de los doctorandos, cómo, presentaciones en congresos, redacción de artículos y tesis o procesos de calificación y defensa. El enfoque sigue siendo el desarrollo de la investigación científica, incluso en el ámbito educativo del posgrado.

Teniendo en cuenta los aspectos pedagógicos y el desarrollo de los doctorandos, las asignaturas siguen siendo criticadas en su base estructural y en

la organización de los profesores que las imparten. Por el relato de los doctorandos, lo que se entiende de las asignaturas ofrecidas por los programas de posgrado del IB es un refuerzo epistemológico del tradicionalismo educativo, que simplemente utiliza instrumentos distintos de la pizarra, la tiza y el examen escrito, como podemos ver a continuación:

Las asignaturas eran muy parecidas a las de la graduación. La única diferencia... No había, era muy igual, teníamos exámenes, seminarios, mucho que hacer. La única diferencia era que se centran más en que realmente lo hiciéramos (D3).

Por lo general no cambia tanto [entre las asignaturas de la graduación y del posgrado]. Lo que cambia es que no hay examen, difícilmente hay exámenes escritos. Por lo general son clases teóricas y seminarios, es lo que se hace en casi todas las asignaturas. La mayor diferencia es la falta de exámenes escritos (D7).

Prácticamente, muchas clases y algunos seminarios. A veces se finalizaba un bloque de información y teníamos un seminario, y cada uno de los estudiantes presentaba un seminario. Tuve muchas clases solo en pasivo, y presenté muchos seminarios. La mayoría [de las asignaturas] son muy parecidas, el seminario en sí es el método evaluativo (D8).

La mayoría de las asignaturas que he cursado consistían en varias clases impartidas por el profesor y luego un seminario [presentado por los estudiantes]. Se reemplazaba el examen de la graduación por el seminario y punto (D12).

Con base en el análisis de la conformación del posgrado y de la descripción de las asignaturas cursadas por los doctorandos entrevistados, se comprende más ampliamente la construcción de las asignaturas ofrecidas en los programas del mismo. Como se mencionó previamente, las prácticas desarrolladas por los profesores en las asignaturas del posgrado se acercan a un ideal educativo tradicional, con cambios en los



instrumentos y formas de evaluar. Estas prácticas están directamente relacionadas con la falta de reflexión del trabajo docente, históricamente establecidas en la educación superior brasileña, en las que solo se considera la formación teórica del contenido disciplinario específico, lo que genera problemas epistemológicos e instrumentales en la práctica de los docentes universitarios en el aula (Almeida y Pimenta, 2011) y que a su vez se reflejan en su actuación como docentes en las asignaturas del posgrado. Mientras que el escenario presentado anteriormente se desarrolla, una práctica que no tiene una base teórica formativa ideada, reflejada y criticada, centrada en el trabajo docente universitario se produce, en un entorno en el que la única práctica que el estudiante de posgrado tiene como base teórica para su formación y reflexión, y para su futuro trabajo como docente, es el trabajo de las asignaturas que cursó en el posgrado, lo que resulta en la repetición de métodos e instrumentos, generando una espiral epistemológica en la docencia universitaria (Cunha, 2006) que produce, como consecuencia, la perpetuación de problemas pedagógicos y culturales.

Si se pretende una práctica educativa que valore la autonomía y la creatividad del estudiante, se requiere que los docentes tengan una reflexión teórica que vaya más allá de las repeticiones epistemológicas; esta reflexión, que puede generar tal cambio en la acción pedagógica, debe incorporarse a la formación inicial —y también a la continua— del docente durante su trayectoria en el posgrado. Hay propuestas en cursos de posgrado en Brasil que desarrollan este tipo de práctica para ese mismo grado, sin embargo, los registros se limitan a cursos específicos en el área de la educación (Cunha, 2009; Soares y Cunha, 2010), en los que docentes de otras áreas buscan el posgrado en educación para desarrollar el pensamiento y la reflexión docente universitaria. No obstante, los relatos de los doctorandos del IB muestran la necesidad de ampliar este pensamiento a otras áreas y programas que constituyen un porcentaje significativo de los docentes universitarios.

Más adelante, la reflexión se centra en su rutina durante el doctorado, lo que suelen hacer y en cómo la describen. Dado que los entrevistados proceden de los programas de posgrado del IB, la rutina implica cuestiones sobre la permanencia en laboratorios y la realización de experimentos centrados en la investigación académica, que buscan materializar la tesis y publicaciones científicamente relevantes. Frente a esto, todos los doctorandos respondieron que tienen en promedio una rutina de 36 horas fijas semanales, de lunes a viernes, desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde, que puede extenderse a los fines de semana, dependiendo del experimento que se esté realizando. Estos datos ya se esperaban, considerando la necesidad de completar la tesis mediante la investigación académica. Sin embargo, se busca entender si el estudiante de doctorado tiene otras responsabilidades en el laboratorio además de la investigación académica, tales como la participación en grupos de discusión, debates sobre artículos académicos, datos de las investigaciones de otros miembros del laboratorio, articulación entre enseñanza, investigación y extensión, elaboración de nuevos proyectos. El objetivo, en este momento, fue entender si existe alguna actividad en la rutina semanal de los doctorandos que se espere de un profesor universitario.

Los resultados mostraron que casi nunca los estudiantes eran responsables de actividades distintas a la investigación de laboratorio que realizan para completar su posgrado. De los trece doctorandos entrevistados, solo uno afirmó que realiza actividades rutinarias además de la investigación, a saber: la discusión de artículos de revistas científicas sobre el ámbito de actuación del laboratorio y nuevos métodos que podrían implementarse en los experimentos. Los otros doctorandos respondieron que solo trabajan en sus laboratorios, realizando experimentos, viajes de campo para la recopilación de datos, analizando resultados, leyendo artículos y escribiendo sus tesis, generalmente de manera individual, o discutiendo ocasionalmente con un orientador(a),

pero sin ninguna actividad rutinaria que implique la discusión sobre la enseñanza o extensión. Seis doctorandos respondieron que durante su trayectoria en el doctorado tuvieron reuniones con los investigadores que trabajan en sus laboratorios, pero que es una práctica que no forma parte de su día a día, sino que es sumamente ocasional y no se considera parte de la rutina de trabajo. Dichas reuniones tenían objetivos diferentes: se realizaban por demanda de los investigadores, que buscaban discutir y analizar los datos recopilados para la investigación que desarrollaban, o se llevaban a cabo con una frecuencia mensual/semanal, con el objetivo de introducir nuevos miembros del laboratorio y discutir artículos de sus áreas específicas.

Esto evidencia que, durante el proceso de doctorado en el IB, el estudiante de posgrado tiene su rutina organizada de manera pragmática, permaneciendo siempre dentro de su laboratorio, realizando un trabajo mecanizado y con dedicación exclusiva al final de su investigación académica. Si se considera al posgrado como un entorno de formación para la docencia universitaria, y que esta práctica demanda acción y reflexión que va más allá de la investigación académica, podemos observar que la vida diaria de los doctorandos del IB no desarrolla, trabaja ni refleja la totalidad de lo que se entiende como docencia universitaria. Es importante resaltar que la vida cotidiana, la vivencia diaria, es el momento en que se construye su trayectoria y la comprensión del trabajo académico. El distanciamiento entre la enseñanza, la investigación y la extensión se experimenta a diario entre los doctorandos y, por consiguiente, esta práctica se transfiere a la futura docencia universitaria.

Las estructuras que organizan el posgrado claramente orientan la formación de sus estudiantes, centrándola únicamente en el desarrollo de la investigación académica, pues desempeña un papel clave en el desarrollo científico y tecnológico en Brasil, y es sumamente necesaria para el país. Sin embargo,

lo que pretendemos no es criticar la investigación universitaria, sino la manera en que las estructuras desarrollan discursos que silencian otros aspectos importantes de la universidad como institución de educación superior. La discusión no debe basarse en reducir estos elementos en la formación del estudiante de doctorado, sino en visibilizar como también debe estar estrechamente vinculada al trabajo de enseñanza y extensión. Estas estructuras en los estudios de posgrado brasileños han creado un ideal de que la investigación no se correlaciona de ninguna manera con la enseñanza y la extensión, cuando la reflexión sobre la formación para la docencia universitaria debería basarse en lo indisoluble de estos tres aspectos.

En el siguiente apartado, la reflexión será sobre el desarrollo del pensamiento y la acción para la docencia universitaria trabajada en el posgrado y la manera en que estas cuestiones impregnan el imaginario de los estudiantes y los forman para la futura docencia.

Pensamiento y experiencias para la docencia universitaria

Esta etapa de análisis de las entrevistas incluye las preguntas y respuestas que implican el desarrollo epistemológico y la formación intelectual pedagógica para la docencia universitaria. Como ya se ha dicho, los programas de posgrado no ofrecen de forma clara y objetiva una formación para la docencia universitaria, pues se centran únicamente en el desarrollo de la investigación científica, creando una perspectiva conflictiva entre los doctorandos. Sin embargo, en su carácter estructural, existe una epistemología que se trabaja y se refuerza por medio de las etapas necesarias para la formación del docente universitario. Sobre este aspecto, se preguntó acerca de cuestiones que implican la necesidad de la experiencia de enseñanza, investigación y extensión para un estudiante de posgrado, qué aspectos se requieren para ser un buen profesor universitario, si la



formación en licenciatura sirve como base para la docencia universitaria y si el estudiante de doctorado se siente completamente preparado para hacerse cargo de la futura docencia universitaria. Dado que el objetivo de este grupo es analizar el pensamiento y la acción para la docencia universitaria, primero se analizará y discutirá si los doctorandos entienden que estas experiencias son necesarias para la formación de un docente universitario.

A esta pregunta, todos los entrevistados respondieron que sí consideran necesaria la experiencia de enseñanza, investigación y extensión a lo largo del posgrado, entre todas las respuestas, hubo diferentes discursos que justificaban la importancia de este tipo de experiencia. Las respuestas se organizaron en dos maneras distintas de pensar el trípole universitario. El pensamiento más común en las respuestas —de ocho doctorandos— fue que estas experiencias pueden ampliar las percepciones, los contactos y la divulgación, por ejemplo, mejorar el alcance de la investigación realizada durante el posgrado y, en consecuencia, mejorar su eficiencia como científico. Las actividades de enseñanza y extensión tendrían el propósito de valorar la investigación. Algunos relatos de las entrevistas que reflejan este pensamiento:

Cuando uno sale, habla con personas de otros laboratorios, de otros países, de otros lugares, conoce experimentos, perspectivas diferentes de la suya, amplía mucho su forma de ver, y esto es muy favorable a la parte de la investigación, porque uno desarrolla una mirada diferente sobre un mismo punto, a la vez que logra ampliar ese conocimiento (D1).

Creo que es un diferencial. Si nosotros, como estudiantes, tuviéramos más ayuda e información, sería mucho mejor, saldríamos profesionales mucho mejores, mucho más formados, más completos (D11).

Teniendo en cuenta que todos los doctorandos buscan alguna forma de experiencia que implique

enseñanza, investigación y extensión, podemos entender que este primer pensamiento pretende añadir algunas vivencias a la manera actual de pensar y organizar los estudios de posgrado. Podemos considerar esta idea simplemente como una reforma, añadiendo algunas prácticas, —especialmente de enseñanza y extensión—, a lo que ya se conoce. Así pues, el enfoque y el objetivo de los estudios de posgrado se mantendrían según lo establecido, pero ofreciendo más medios para el desarrollo y la divulgación de la investigación científica académica realizada en el período de posgrado. La enseñanza y la extensión no serían parte de la vida profesional e intrínsecas a la docencia universitaria, sino meramente catalizadores para la investigación científica.

El segundo tipo de discurso que estuvo presente en las respuestas se refiere a la formación integral para la docencia universitaria, en donde los doctorandos buscan este tipo de experiencia en su posgrado, con la esperanza de ejercer estas actividades como docente universitario; este tipo de respuesta fue el que dieron cinco de nuestros entrevistados. Considerando que la universidad requiere de un profesor universitario el desarrollo de la enseñanza, la extensión y la investigación, los doctorandos consideraron que estos aspectos deberían ser equilibrados y trabajados desde el posgrado para abarcar todos los temas que forman la base de la universidad. Estos pensamientos se pueden observar en los relatos:

Sin experiencias de enseñanza, investigación y extensión, no podemos hacernos una idea de lo que es ser profesor. Si el posgrado me está formando para ser docente, creo que esta experiencia es muy importante como práctica para la docencia (D4).

Cuando uno invierte en su formación solo en la investigación, en realidad no está viendo su carrera como un todo, como debería ser. Esto hace que muchos profesionales no estén preparados para todos estos pilares de la vida académica (D7).

Así, la reflexión sobre el posgrado por parte de los doctorandos permite concluir que este grupo busca un cambio estructural y conceptual de lo que se hace y piensa hoy en el posgrado, lo que contradice el objetivo principal del posgrado planteado por el Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), y busca como ideal para el posgrado una formación amplia y coherente con la docencia universitaria.

Al avanzar en el análisis del pensamiento y la acción para la docencia universitaria, preguntamos a los doctorandos ¿qué es necesario para ser un buen docente universitario? Esta pregunta se centró principalmente en identificar las cuestiones epistemológicas de la docencia y la práctica que se articulan en el aula de la universidad. Entre todos los doctorandos, solo dos respondieron de manera divergente a la tendencia percibida, pues ellos consideran que, para ser un buen docente es necesario que haya una conexión entre el contenido académico científico, desarrollado por medio de la investigación, y la sociedad, utilizando la reflexión del profesor para lograr unir el conocimiento científico y la relevancia para la sociedad. Estas respuestas llamaron la atención, porque proponen replantear la manera en que tratamos el contenido que se enseña en las universidades, al buscar un contacto social.

Sobre la mayoría de los entrevistados, en sus respuestas mencionaron dos puntos principales como requisitos para ser un buen docente universitario: la consolidación de una base teórica, la comprensión en profundidad del contenido de su clase y la experiencia de enseñanza, considerando aquí los discursos que se centran en la práctica en el aula como principal formadora de docentes universitarios. Estos doctorandos también mencionaron ocasionalmente el deseo y el “don” para dar clases como factores importantes y necesarios para un buen profesor universitario. A continuación se pueden analizar varios ejemplos de estos pensamientos:

Primero hay que dominar el contenido, y también hay que tener una noción de didáctica para transmitir ese contenido a otra persona. [...] Así que creo que el mayor desafío del profesor, especialmente en el ámbito académico, es lograr transmitir el contenido que probablemente conoce (D4).

Creo que uno necesita paciencia, le tiene que gustar enseñar, y debe desear realmente el bien del alumno, que él entienda (D9).

Además de la formación académica, el conocimiento bien consolidado y la parte didáctica, la manera en que uno va a transmitir su conocimiento a los alumnos, que la mayoría no sabe. [...] Entonces, primero el contenido, una formación muy rica, y luego esta formación para tratar con el alumno, la didáctica, para entender las dificultades de cada uno (D13).

Este discurso de establecer el contenido teórico como la principal necesidad de un docente universitario nos remite a un pensamiento pedagógico que se encuentra históricamente en la universidad y en la enseñanza en ese nivel, además de que perpetúa que solo el saber contenidista es suficiente para la docencia. Con esto, podemos referirnos a Masetto (2002), quien discute la falacia de que en la universidad se tiene la idea de que quienes saben, automáticamente, saben enseñar.

Los doctorandos expresan, de manera secundaria, la importancia pedagógica como una necesidad para la docencia universitaria. Es fundamental analizar que el conocimiento y experiencia pedagógica mencionados por la mayoría de ellos es el desarrollo de habilidades y técnicas en el aula, estableciendo así la comprensión de que el conocimiento pedagógico es únicamente metodológico e instrumental: el desarrollo práctico de cómo preparar las clases y organizar el plan de estudios de la disciplina. Para el debate sobre el desarrollo secuencial de la teoría y del contenido primero y después del conocimiento pedagógico, podemos entender que:



Como cuestión pedagógica, la teoría no es solo una cuestión de que los estudiantes aprendan los discursos de otras personas. También es cuestión de que los estudiantes realicen su propia teorización en torno a los emprendimientos históricos y a los problemas contemporáneos. La teoría tiene que hacerse, tiene que convertirse en una forma de producción cultural; no es un mero depósito de percepciones extraídas de los libros de “grandes teóricos”. (Giroux, 1995: 97)

Por lo tanto, la teoría y la práctica no deben ser vistas como conceptos que no se articulan, o como algo externo que solo “aprenden leyendo o estudiando”, en el caso de la teoría, y “aprenden haciendo”, en el caso de la práctica. La teoría y la práctica, como acción docente universitaria, tendrían que ser pensadas, por los propios doctorandos, en sus conocimientos históricos y sociales individuales, para comprender la dimensión cultural y política de su acción teórica y práctica pedagógica. El instrumento práctico en una acción pedagógica es un componente de la comprensión individual de los doctorandos, que proporciona su propia teorización, relacionada con su trayectoria.

Además de la cuestión de la teoría y la práctica, la idea de que el desarrollo pedagógico es puramente instrumental puede analizarse desde otro punto de vista. Esta idea no cambia los problemas conceptuales de la enseñanza tradicionalista ya mencionada, solo busca maneras de mejorar el desempeño académico de los estudiantes desde un ideal tradicional y productivista. Desde esta perspectiva, no se mencionan maneras de desarrollar el pensamiento crítico y la integración del conocimiento de la investigación académica en la sociedad, sino el intento de mantener un enfoque en el desempeño académico.

Así, los dos puntos mencionados como principales para ser un buen docente universitario se basan en un pensamiento falaz sobre el trabajo docente, además de referirse a un modelo tradicionalista de productivismo académico y a un distanciamiento entre

la teoría y la práctica en la docencia universitaria; por lo que se requiere de un enfoque en la reestructuración filosófica y epistemológica del pensamiento pedagógico trabajado por los doctorandos en su trayectoria en el posgrado.

La última pregunta de análisis de este trabajo aborda la reflexión de los doctorandos sobre su proceso en el posgrado, y si con esta formación se sienten preparados para una futura carrera docente, considerando todos los aspectos requeridos de un profesor universitario.

Solo un doctorando se consideraba preparado para la docencia universitaria con la formación recibida y entre los que no lo consideraban así se analizaron respuestas divergentes.

Sus observaciones implicaron principalmente dos aspectos de su trayectoria: las experiencias que tuvieron fuera del posgrado y la comprensión de estar preparados solo para algunos aspectos de la docencia universitaria, sintiendo que les faltaba cierto conocimiento para la práctica como docentes universitarios. Algunos relatos sobre esta pregunta:

Entonces, si considero lo que aprendí en el posgrado, no me sentiría preparado. Debido a la manera en que se dieron las cosas, no creo que haya desarrollado nada para considerarme un buen profesor, un buen docente [...] Quizá un buen investigador. Me encuentro más preparado gracias a las cosas que he buscado por mi cuenta, e incluso en contra de la voluntad de mi orientador, la mayor parte del tiempo (D1).

No, no me siento preparada. Siento que me resultaría más desafiante de lo que debería ser, ¿no? Y siento que he tenido experiencias que me pueden ayudar, pero que no son las experiencias típicas. La vivencia en ese sentido no me la proporcionó el posgrado. [...] Así que creo que el posgrado no hace que me sienta preparada, y la poca preparación, del valor en el sentido de “venga, vamos”, no fue el posgrado el que me lo ofreció (D6).

No me siento preparada. Creo que con la parte del contenido teórico me las podría haber arreglado. [...] Ahora, ir allí delante, ministrar una clase con todo el mundo mirándome, esperando que me salga bien y que logre transmitir el contenido, creo que me falta trabajar esa parte (D13).

Aunque las discusiones académicas sobre la formación inicial de profesores consideran que puede no preparar completamente al docente para todo el trabajo en el aula, las respuestas sobre el posgrado fueron alarmantes. Como se observa en diversos momentos de este análisis, los doctorandos entienden que su formación para la docencia universitaria en el posgrado ignora la complejidad de todo lo que se requiere de un profesor universitario, sobre todo con relación al trabajo de enseñanza y de extensión. Así, al analizar una parte de la trayectoria de los entrevistados, percibimos que existe una demanda de un cambio epistemológico y estructural en la forma en que el posgrado forma docentes universitarios y desarrolla las trayectorias formativas en los cursos y programas de maestría y doctorado.

Discusiones

Las entrevistas y los discursos fueron ricos y diversos, además de que muestran una tendencia sobre la percepción de la estructura de posgrado y el desarrollo del pensamiento y la acción para la docencia universitaria por parte de los doctorandos.

Sobre las trayectorias y formaciones académicas, por lo general, se puede identificar que los estudiantes ingresan con el deseo de convertirse en docentes universitarios, de continuar la investigación científica desarrollada en el doctorado y en etapas anteriores. Los doctorandos también perciben la necesidad de la formación para la misma en el posgrado, aunque las concepciones acerca de ella y sobre la totalidad de la docencia no consideren la totalidad de la labor. Si hay un deseo de formarse para esa docencia, pero el día a día, los discursos y

la producción durante la trayectoria en el posgrado terminan por alejar al doctorando de las reflexiones necesarias para su formación como futuro docente universitario.

Al continuar con el análisis propuesto y crear una interconexión discursiva analítica de las respuestas, la idea que orientó este trabajo se centró en dialogar y analizar las preguntas sobre la concepción de la formación. Es importante señalar que en la trayectoria de los doctorandos en su proceso formativo en el posgrado han desarrollado conocimientos y saberes específicos, porque:

No hay experiencia humana que no sea mediada por la forma, y la cultura es, precisamente, un conjunto de esquemas de mediación, un conjunto de formas que delimitan y perfilan las cosas, las personas e incluso a nosotros mismos. [...] Pero cuando una forma se convierte en una fórmula, en un cliché, en rutina, entonces el mundo se vuelve cerrado y falsificado (Larrosa, 2006: 49).

Se entiende que el posgrado, como experiencia humana mediada por la cultura, produce y establece una formación específica, que presenta conocimiento y saberes propios de su campo, y estos saberes constituyen el desarrollo individual de los doctorandos como docentes universitarios. Cabe señalar que la producción de saberes del posgrado tiene, en su desarrollo, un carácter histórico, político y social.

Como se ha señalado históricamente e identificado en sus acciones en la relación social rutinaria, se percibe el distanciamiento entre el trabajo del doctorando y una percepción social de aquello que realiza. Esta idea de esterilización del trabajo científico, junto con una idealización de la neutralidad científica, ha creado un campo que solo se justifica por sí mismo, o una partenogénesis, como dijo Bourdieu:

En lo que respecta a la ciencia, se encuentran las mismas oposiciones, con una tradición de historia



de la ciencia que, por cierto, es muy próxima a la historia de la filosofía. Esta tradición, notoriamente representada en Francia, describe el proceso de perpetuación de la ciencia como una especie de partenogénesis, por el que aquella se engendraría a sí misma, al margen de cualquier intervención del mundo social (2004: 20).

El aislamiento que la ciencia ha creado para sí misma también ha reforzado el pensamiento y el mantenimiento cultural de la elitización de este tipo de conocimiento que, además de estar aprisionado en su propio campo, también se trata como superior, hecho por y para una élite económica y política. Así, la estructura universitaria y, en consecuencia, del posgrado —construida históricamente y conservada socialmente—, se establece en un modelo productivista, siguiendo los ideales del pensamiento liberal. Pensando en la estructura universitaria, podemos pensar como Darcy Ribeiro:

Deseamos señalar que nuestras universidades son, probablemente, mucho más eficaces como órganos de preservación del *statu quo* de lo que sería necesario. [...] En efecto, fue en nuestras universidades donde se formaron la mayoría de los cuadros de la clase dominante (1969: 15).

Esta estructura aislante y productivista que se encuentra en el posgrado también crea otro problema percibido en nuestro análisis, que es el distanciamiento de los pilares del trípede universitario. Como se mencionó en este trabajo, la enseñanza, la investigación y la extensión se trabajan de manera desigual. Pero, anteriormente, tanto la enseñanza como la extensión, pilares más olvidados y debilitados en el posgrado, necesitan integrarse de manera indisoluble en la formación del docente universitario, no simplemente por cliché o habladuría, sino porque las tres etapas realmente deben pensarse juntas en la universidad pública. Esto no solo crea un entorno

de desarrollo pedagógico universitario más completo, sino que también permite romper fácilmente el aislamiento social de la investigación académica científica.

La manera de entender la construcción y la comunicación del conocimiento trabajado en el campo académico debe ser modificada de una manera unificada. Si solo tenemos en cuenta el desfase de la enseñanza y de la extensión como el problema de la formación del docente universitario, la inclusión de actividades relacionadas con estos temas supliría este problema. Pero la construcción del conocimiento académico también está relacionada con este tema, y en la estructuración actual de nuestro sistema de posgrado, es aún más relevante en la formación epistemológica del estudiante de posgrado.

Por lo tanto, para incluir la enseñanza y la extensión de manera indivisible y crítica en la formación del docente universitario, también debemos repensar la investigación universitaria, convirtiéndola en un instrumento democrático, crítico y cercano al entorno social en el que se inserta. En esta línea de pensamiento, no defendemos la idea de una “ciencia esclava”, sujeta a demandas político-económicas y sin autonomía de trabajo, retomando a Bourdieu (2004), sino como, ciencia con la comprensión de su participación en la construcción cultural del entorno en el que se encuentra. La investigación académica es cultural, realizada por personas situadas en un período histórico y por relaciones sociales propias, y esto establece una manera de pensar y de hacer la investigación científica académica.

Lo que hay que establecer es que el pensamiento sobre la construcción de la investigación universitaria se refleja en la forma de pensar y de hacer la extensión y también la enseñanza. La indisolubilidad del trípede universitario es también el reflejo epistemológico de la construcción cultural del estudiante de posgrado y, por consiguiente, se encuentra en su actuación como docente universitario. Se entiende que es necesario que el conocimiento construido

bajo este trípode salga de la lógica de la producción capitalista y de la formación de y para la élite económica, para percibir su carga histórica, política, social y cultural. He aquí un pensamiento que ayuda a la reflexión de la formación docente, ejemplificada por Almeida:

La importancia de una “concepción ecológica” de la formación docente, que —teniendo en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, la institución, la comunidad, las bases implícitas subyacentes, las decisiones y las actitudes de los profesores en un contexto específico (la universidad y el aula) — sea capaz de hacer más eficientes su actuación y los saberes que la sostienen (2012: 78 y 79).

La formación epistemológica integral del docente universitario debe considerar ecológicamente todos los pilares del trípode universitario. Por esta razón, la estructura del posgrado como una formación para la docencia universitaria debe ser repensada completamente, y no solo añadir cuestiones específicas sobre la actuación práctica que exigen los docentes universitarios.

Junto con el pensamiento que influye en el trabajo universitario en los pilares de la enseñanza, la investigación y la extensión, necesitamos desarrollar teóricamente el pensamiento filosófico y práctico pedagógico docente que podría trabajarse en el posgrado en el proceso formativo del profesor universitario. Filosóficamente, es necesario superar el pensamiento tradicionalista que forma docentes con prácticas sin reflexión, las cuales reanudan prácticas tradicionalistas, creando una espiral epistemológica (Cunha, 2006). La estructura universitaria, para modificar esta espiral, debería abordar una reflexión crítica en su formación en el posgrado, como se estableció previamente en este trabajo.

Para ello, es necesario que reestructuremos todo el pensamiento de formación inicial para la docencia universitaria. Cuando consideramos que solo un cambio en las estructuras de prácticas docentes es suficiente para la formación (Costa y Giroto Júnior, 2022) o que necesitamos, en los cursos de posgrado en ciencias biológicas, agregar discusiones puntuales sobre la formación pedagógica (García y Cunha, 2022), podemos caer en lógicas de formación compartimentadas, ya superadas en Brasil, como la titulación 3+1² (Moreira, 2012). Es necesario repensar toda la estructura curricular y los caminos de formación en el posgrado, desde sus objetivos, sus formas de producir, evaluar y completar el curso, llevando la formación docente universitaria en esta discusión.

Conclusiones

Los doctorandos claramente relatan la contradicción que históricamente se ha estructurado en el posgrado. Entre ellos se halla el deseo de formarse como docentes universitarios, de trabajar la exigencia de la enseñanza, la investigación y la extensión que desarrollan las universidades públicas brasileñas. Sin embargo, encuentran una barrera tradicionalista de producción académica científica, que no refleja ni propone posibilidades formativas teniendo en cuenta la integralidad de la docencia universitaria, y solo utiliza la mano de obra de los doctorandos para el desarrollo de la producción científica. El docente universitario, sin este tipo de reflexión como parte de su formación, se encuentra como un repetidor del tradicionalismo académico, una experiencia única que tuvo durante los estudios de posgrado en el momento de la formación inicial, repitiendo el proceso.

El posgrado es un entorno complejo con diversas demandas y obligaciones. En cuanto a entorno para la formación para la docencia universitaria, dirige el

² Esta titulación es un curso de formación común a las carreras de maestros en Brasil, donde los estudiantes realizan una formación general en los primeros tres años de la carrera en el área de especialización y el último año lo dedican a cuestiones pedagógicas y de aula.



pensamiento y crea discursos que perpetúan la lógica productivista neoliberal, el distanciamiento de la producción académica de las problemáticas sociales locales y la repetición de elementos tradicionalistas educativos. Sin embargo, la estructura y las directrices de un nuevo posgrado deben ser ampliamente

reflejadas y pensadas por docentes de diferentes áreas, programas y regiones, teniendo en cuenta los aspectos analizados aquí y las necesidades de la universidad. Defender el desarrollo científico y académico es también defender el trabajo docente amplio y crítico, y que se desarrolle en entornos propios a esto. ■

Referencias

- Almeida, Maria Isabel de (2012), *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*, São Paulo, Editora Cortez.
- Almeida, Maria Isabel de y Selma Garrido Pimenta (2011), “A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo”, en Pimenta, Selma Garrido y Maria Isabel de Almeida, *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*, São Paulo, Editora Cortez.
- Alves, Gislaíne y Maria Flávia Marques Ribeiro (2022), “Diferenças na formação de docentes para o ensino superior nas áreas das Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas”, *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, vol. 18, núm. 39, pp. 1-22, DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v18i39.1804>.
- Bourdieu, Pierre (2004), *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, São Paulo, Editora UNESP.
- Brasil (1996), *Lei No. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> [Consulta: noviembre de 2023].
- Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES) (2010), *Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2011-2020*, vol. 1, Brasília, CAPES, <<https://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>> [Consulta: diciembre de 2022].
- Costa, Guilherme Gonçalves y Gildo Giroto Júnior (2022), “Perfil e conhecimentos profissionais docentes no programa de estágio docente em um curso de pós-graduação em química no estado de São Paulo”, *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, vol. 17, núm. 38, pp. 1-21, DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v17i38.1823>.
- Cunha, Maria Isabel da (2009), “O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação”, *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 9, núm. 26, pp. 81-90, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189115658006>> [Consulta: junio de 2021].
- Cunha, Maria Isabel da (2006), “Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão”, *Revista brasileira em educação*, vol. 11, núm. 32, pp. 258-271, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>.
- Duarte, Rosália (2002), “Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo”, *Cadernos de pesquisa*, núm. 115, pp. 139-154, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>.
- Foucault, Michael (2021), *Microfísica do poder*, São Paulo, Editora Paz e Terra.
- Garcia, Juliana Bittencourt y Maria Isabel da Cunha (2022), “O contexto da pós-graduação stricto sensu no âmbito da formação pedagógica e a formação docente em Ciências Biológicas: o que revela a produção acadêmica”, *Educação* (Santa Maria, Online), Santa Maria, vol. 47, núm. 1, pp. 1-26, DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448410>.

- Giroux, Henri (1995), “Praticando estudos culturais nas faculdades de Educação”, en Silva, Tomaz Tadeu da (org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis, Vozes, pp. 85-103.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2020), “Percentual de docentes com Pós-Graduação strictu sensu”, *Censo da Educação Superior 2020*, Brasília, INEP, <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-pos-graduacao-stricto-sensu>> [Consulta: noviembre de 2023].
- Larrosa, Jorge (2019), *Tremores: Escritos sobre experiência*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Larrosa, Jorge (2006), *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Masetto, Marcos Tarciso y Silvana Alves Freitas (2022), “Formação para a Docência Universitária: um projeto na Pós-Graduação Stricto Sensu”, *Revista e-curriculo*, vol. 20, núm. 2, pp. 845-867, DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p845-867>.
- Masetto, Marcos Tarciso (2002), *Docência na Universidade*, Campinas, Editora Papirus.
- Moreira, Plínio Cavalcanti (2012), “3+1 e suas (In) Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática)”, *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, vol. 26, núm. 44, pp. 1138-1150, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400003>.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro, Edileuza Fernandes da Silva, Odiva Silva Xavier, Fernandes y Rosana César de Arruda Fernandes (2008), “Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação”, *Revista Linhas Críticas*, Brasília, vol. 14, núm. 26, pp. 61-77, DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26>.
- Ribeiro, Darcy (1969), *A universidade necessária*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- Soares, Sandra Regina y Maria Isabel da Cunha (2010), “Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?”, *Revista Brasileira de Pós-Graduação RBPG*, vol. 7, núm. 14, pp. 577-604, DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2010.v7.18>.
- Therrien, Jacques, Ana Maria Dias y Meirecele Leitinho (2016), “Docência universitária”, *Revista em aberto*, vol. 29, núm. 97, pp. 21-32, DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97>.

Cómo citar este artículo:

Naville-Gutierrez, Matheus y Ana de Medeiros-Arnt (2024), “Formación inicial para la docencia universitaria: experiencia y discursos de los doctorandos del Instituto de Biología de la UNICAMP”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XV, núm. 42, pp. 117-135, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1668> [Consulta: fecha de última consulta].