



Formación de postgrado en docencia: un ámbito de reflexión sobre la práctica profesional

Postgraduate in teacher training: an area of reflection professional practice

María Alejandra Rueda*

Recibido: 23/12/2021 | Aceptado: 27/04/2021

Resumen

La formación de postgrado en docencia se ha extendido y fortalecido en los últimos años, en la mayoría de las Universidades del país. Muchas de estas carreras se han planteado como propósito fundamental, promover la reflexión sobre las prácticas docentes, en dirección a lograr el mejoramiento de los procesos de enseñanza. Sostener la importancia de este enfoque, supone necesariamente un reconocimiento del valor que tiene la experiencia personal del profesor, sus formas de pensar y hacer; que pueden ser analizadas críticamente, reconstruidas y transformadas. Sin embargo, no podemos desconocer la complejidad que supone el desarrollo de esta línea formativa. Al decir de Anijovich (2012), la reflexión es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica; es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político (p.47). En este artículo, se pretende vincular una serie de interrogantes surgidos en el contexto de un proyecto de investigación del CIUNSa¹, con el análisis de las condiciones, posibilidades y límites de la reflexión sobre las prácticas docentes en el contexto de carreras de postgrado en docencia.

Palabras clave: Universidad, formación de postgrado, reflexión, transformación, prácticas

Abstract

Postgraduate teacher training has extended and strengthened in recent years in most Argentinean Universities. The fundamental purpose of these courses has been to promote reflection on teaching practices so as to improve the teaching processes. This approach necessarily implies the recognition of the value of the professor's personal experience and their ways of thinking and acting, which can be critically analyzed, reconstructed and transformed. However, we cannot

* Argentina. Universidad Nacional de Salta. Magíster en planificación, gestión y evaluación de instituciones, UNSa. Especialista en Didáctica, UBA. Profesora adjunta regular de la Facultad de Humanidades e Investigadora del CIUNSa. alejrueda@hotmail.com

¹ Proyecto N° 2365/0: "La investigación educativa sobre la práctica profesional: concepciones, abordajes y desafíos en los trabajos finales de la Especialización en Docencia Universitaria de la unas". Este proyecto se desarrolla en el marco del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta - CIUNSa.

ignore the complexity of this line of thought. According to Anijovich (2012), reflection is a process that takes time to become explicit and conscious and to develop as a practice; it is also individual but, at the same time, occurs in an institutional, social and political context (p.47). This article intends to answer a series of questions that arose in the context of a CIUNSa research project², taking into consideration the conditions, possibilities and limitations of the reflection on teaching practices in the context of postgraduate teacher training courses.

Key words: University – postgraduate training – reflection – transformation – practices.

Procesos de formación docente de los profesores universitarios

La formación docente de los profesores universitarios representa una necesidad para los estados y también para organizaciones internacionales. Padilla Gómez, López Rodríguez y Rodríguez Morales (2015), analizan la recurrencia de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación en América latina (CRESAL), en formular como requerimiento la educación permanente del profesorado universitario, y que ésta se convierta en una prioridad del trabajo de las instituciones, al concebirla como clave para el desarrollo de la educación superior.

Al establecer una relación entre la formación del docente universitario y la calidad del sistema de educación superior, surgen líneas, planes y programas de formación en la mayoría de las universidades, destinados al logro de una formación permanente. Ésta es concebida como un proceso continuo de perfeccionamiento y búsqueda de estrategias, para avanzar en la comprensión y transformación de las prácticas docentes. Se trata entonces de preparar a los profesores universitarios para la intervención en procesos educativos, promoviendo espacios, experiencias y recursos para el ejercicio de su profesión.

Considerar el desarrollo profesional como una actividad a lo largo de toda la vida, pone el acento en la centralidad del postgrado, que se convierte en un ámbito clave. La formación postgraduada del docente, se constituye en proceso gradual de tránsito que contribuye a la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, implicando reflexión crítica y comprometida del profesor.

Ungaro (2020) analiza la formación de postgrado y plantea que la misma aparece condicionada por las políticas de formación que llevan adelante las universidades, por lo cual se encuentran diferentes grados de crecimiento, desarrollo y proyección de estas carreras.

Pensar la problemática del postgrado [...] significa reconocer las posibilidades y limitaciones que la misma trae [...]. La formación de postgrado en Docencia Universitaria pone en tensión aspectos relacionados con las prácticas profesionales

² Project N° 2365/0: “La investigación educativa sobre la práctica profesional: concepciones, abordajes y desafíos en los trabajos finales de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNSa”. This Project is framed under the Research Council of the National University of Salta (CIUNSa).

de origen y el campo de formación de posgrado en educación. Este encuentro, entre disciplinas, interpela sobre aspectos de la formación pedagógico-didáctica, para los cuales el docente no ha sido formado en sus disciplinas de origen. Es decir que, al comprenderlo en términos de disputas que se dan en la convivencia de la formación, aparece el dilema de cuáles son las prioridades, es decir qué lugar encuentra la formación de postgrado en docencia universitaria y la formación disciplinar específica. En relación con esto vale reflexionar, que tanto el valor como el reconocimiento dado a la formación en docencia universitaria, está fuertemente atado a la práctica docente, al descubrimiento que se hace de sus particularidades, ante el desafío de enseñar/comunicar algo. (Ungaro, 2020, p. 32)

En esta línea, se propone pensar al docente universitario como un intelectual transformador, productor de conocimientos no solo sobre su disciplina sino también sobre la docencia en la Universidad, a partir de la reflexión continua sobre sus prácticas.

La formación continua tiene como objetivo, atenuar el desfase entre lo que los profesores aprendieron durante su formación inicial y lo que hoy en día se puede sostener a partir de la evolución de los saberes académicos y de los programas, de la investigación en didáctica y, en general, en Ciencias de la Educación (Perrenoud, 2016, p.21)

Para el autor, los formadores no pueden olvidar que su acción solo modificará ligeramente las prácticas, si ésta se limita a aportar informaciones, a dispensar conocimientos, a dar a conocer modelos ideales. En este sentido advierte,

Una parte de los formadores ha captado que su única oportunidad de transformar las prácticas de los enseñantes consiste en construir puentes entre lo que ellos hacen y lo que se les propone. La didáctica de las ciencias invita a trabajar a partir de las representaciones de los aprendices más que a ignorarlas. De la misma forma, una práctica nueva solo puede sustituir a la antigua si tenemos en cuenta la coherencia sistemática de los gestos profesionales y su proceso de transformación. (Perrenoud, 2016, p.23)

Es posible que la formación permanente de los profesores universitarios se sustente, cada vez con mayor asiduidad, en propuestas de formación en práctica reflexiva. Sin embargo, es necesario considerar que el análisis de la práctica ejercitado esporádicamente, no resulta suficiente. Es necesario que toda la formación docente, incluso la disciplinaria; se articule en dirección a una práctica reflexiva y, al decir de Perrenoud (2016), esta última se convierta en el hilo conductor de un procedimiento clínico de formación, presente de principio a fin del recorrido.

De la socialización en la cátedra, a la especialización sistemática en docencia

Es habitual en el contexto de las instituciones universitarias, que los profesionales que ejercen la docencia lo hagan sin una formación pedagógica específica. El acceso a una

cátedra en diferentes carreras, no exige como condición indispensable que el postulante acredite formación docente. Son necesarios otros requerimientos, en la mayoría de los casos vinculados a la función de investigación, que garantizan la posibilidad de iniciar la carrera docente, en el marco de un proceso de socialización profesional que ubica al profesor novel bajo la tutela formativa de los miembros de la cátedra con mayor experiencia.

De este modo, la socialización al interior de las cátedras, constituye aún hoy el modo usual no solo de ingreso, sino también de progreso en la carrera docente universitaria. Este fenómeno tiene como base de sustentación la idea de idoneidad profesional, vinculada al conocimiento y titulación en la disciplina, como requisito suficiente para el desarrollo de la enseñanza. Los profesionales que ejercen la docencia identifican como fuente de su formación pedagógica una serie de componentes, entre los que se destacan: la experiencia o biografía escolar y el trayecto realizado al interior de la cátedra. Este último se concibe como parte de una formación artesanal, centrada en la transmisión del saber a través de las relaciones humanas en el contexto del trabajo.

Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber, no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, como enseñarlo y tomar decisiones. (Davini, 2015, p.47)

Las ofertas de formación de posgrado en docencia universitaria fueron surgiendo en las Universidades, con cierta dificultad, al existir un conjunto importante de profesionales que no las consideraban necesarias. Estas carreras plantean al cursante modelos de formación pedagógica bastante diferentes, en cuanto a bases de fundamentación y traducción de esas bases en estructuras curriculares. Sin embargo, también existen puntos de contacto que es posible destacar. Entre ellos: que se ofrecen como alternativas de formación en servicio y que se trata de programas relativamente prolongados, que representan propuestas superadoras de los habituales cursos aislados.

En el conjunto de carreras existentes de formación en docencia, se encuentran las que plantean recuperar las prácticas docentes como eje de reflexión, de producción de conocimientos y estrategias de intervención. En este sentido es importante aclarar, siguiendo a Anijovich (2012)³ que no es la práctica en sí misma la que genera conocimientos sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural.

También analiza algunas de las dificultades que estas carreras enfrentan, entre ellas: la valoración negativa de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza, así como la reivindicación de la intuición y la experiencia como componentes principales de una “didáctica de sentido común”. Sobre esta cuestión Davini (2015) aporta que, siguiendo un enfoque académico de la formación, desde inicios del siglo XX, se sostuvo que bastaba el

³ La autora destaca que el punto de partida de una formación que toma como eje la reflexión es la propia experiencia, para poder comprender la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos, y que los enmarca en un contexto institucional y socio-político determinado.

‘sentido común’ para aplicar los preceptos de las ‘ciencias serias’. Como regla general se sostuvo que, cuanto más se acerca uno a las ciencias básicas, más alto resulta ser su estatus académico, no requiriendo más que ese conocimiento para llevar adelante la enseñanza.

...para muchos de los que ejercen la docencia, la formación inicial sistemática es inexistente y en ocasiones llega luego de varios años de ‘ser docente’. Esta peculiaridad refuerza la idea presente en muchos de los profesionales, según la cual la experiencia y/o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia. (Anijovich, 2012, p.29)

En este marco, es importante considerar que pueden existir otras motivaciones. El interés en la formación docente no siempre tiene que ver con una preocupación por el análisis y transformación de las prácticas y de las condiciones en que estas se desarrollan; sino que puede aparecer vinculado a una lógica de cumplimiento de requisitos establecidos y exigidos institucionalmente. Estas y otras cuestiones nos permiten advertir la complejidad y los dilemas que acompañan la construcción de una identidad docente en la universidad. Proceso que requiere de un diseño de experiencias de formación, que partan del conocimiento y consideración de estos problemas, para promover modelos que respondan a la necesidad de formar pedagógicamente a los profesionales universitarios, en la reflexión sobre sus prácticas.

El proceso de formación requiere paulatinamente la articulación de los modelos de formación disciplinar y pedagógico, que muchas veces aparecen yuxtapuestos. En este sentido cabe el interrogante: ¿es la reflexión sobre la práctica una de las formas de contribuir a la articulación de estos modelos?

La naturaleza de la reflexión y su contenido

Edelstein (2011) analiza, a partir de un abordaje profundo de diferentes líneas teóricas y autores, que la divisa de la reflexión surge internacionalmente como reacción contra la visión de los profesores como teóricos, que se dedican a ejecutar las decisiones tomadas por otros, desde posiciones de autoridad. Como alternativa enfatiza la necesidad de sostener la figura del profesor como ‘agente curricular significativo’, con capacidad para intervenir activamente en las definiciones relativas a la conformación de su trabajo, a partir del ejercicio de la reflexión sobre sus prácticas. En este sentido se sostiene que poder comprender el propio ejercicio docente, requiere volver reflexivamente sobre la propia experiencia, como disposición permanente.

La problemática de la profesionalización del trabajo docente se entrecruza con los postulados referidos a la necesidad del análisis de las prácticas de enseñanza. En ese marco, los planes y programas de formación inicial y continua ponen el acento en la importancia de estos procesos. La autora advierte la importancia de considerar, al respecto, algunas cuestiones principales. Entre ellas: qué se coloca como objeto en los procesos de reflexión, los soportes conceptuales y metodológicos utilizados, los ámbitos e interacciones en los procesos de reflexión de las prácticas y los recaudos epistemológicos y éticos a considerar. (p.15).

A partir de un recorrido por las producciones de múltiples referentes, Edelstein (2011) plantea la existencia de diferentes perspectivas en el enfoque reflexivo de la práctica, señalando que la perspectiva de la 'reflexión como reconstrucción de la experiencia', es superadora con respecto a las demás.

En esta perspectiva, operan tres propósitos paralelos:

1. reconstruir las situaciones donde se produce la acción, atendiendo a características antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas;
2. reconstruirse a sí mismos como profesores/as, adquiriendo conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación; y
3. reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, lo que implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. (p.32)

Así, se propone la reconstrucción dialéctica del quehacer docente, considerando el contexto en el que este tiene lugar. Se entiende que el mismo está atravesado por un conjunto de dimensiones de diferente índole, que tienen un efecto configurativo del pensamiento y la actuación del docente. Alrededor de esta cuestión Pérez Gómez (1992) aporta,

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente. (p.421)

En este proceso reflexivo, la utilidad del conocimiento producido por otros se relativiza ante la necesidad del docente de generar nuevo conocimiento, para interpretar y comprender la situación específica en la que se desarrolla su actividad.

Angulo Rasco (1989) propone dos modos de entender la relación con el conocimiento desde las categorías de racionalidad técnica y racionalidad práctica de la enseñanza. Desde esta última perspectiva, el conocimiento que ayuda a la comprensión del contexto y el que determina en última instancia las decisiones y las soluciones que se adopten durante la enseñanza, es un conocimiento personal. Entendido como un conocimiento práctico, un 'saber hacer', en su mayor parte tácito que se activa en la acción misma. Gracias al análisis que este conocimiento práctico permite, los profesores juzgan y resuelven los problemas que se les presentan. Los juicios situacionales, que median reflexivamente con la acción, son en consecuencia, más relevantes que cualquier tipo de conocimiento teórico o de habilidades técnicas logradas en los trayectos de formación. Así, la reflexión en la acción es uno de los elementos que definen a la acción educativa, cuando esta es entendida como práctica social.

...el punto de vista subjetivo de los actores, su reflexión en la acción [...] es uno de los elementos clave de la acción educativa como práctica. Los modelos lineales y racionalistas de planificación de la actuación no resuelven los problemas de la acción, sino que los aplazan, devolviendo además una imagen falseada de las auténticas exigencias, complejidades y dificultades de la acción educativa (Angulo Rasco, 1989, p.27)

Otras líneas teóricas relevantes como marcos conceptuales que sustentan la reflexión sobre la acción, se vinculan al enfoque de la investigación-acción promovido, entre otros, por Stenhouse y Elliott. Para estos autores, no puede haber desarrollo del currículo sin desarrollo del profesorado, lo que reclama una preparación para intervenir en procesos de investigación de las prácticas, reflexionar sistemáticamente sobre ellas y utilizar los resultados en la mejora continua.

Las investigaciones sobre la reflexión acerca de la práctica docente cobran fuerza a partir de los programas de estudio en relación con 'el pensamiento del profesor', que participan activamente en el debate contra el auge tecnocrático de las décadas de los sesenta y los setenta. En ese momento, en lugar del conocimiento prescripto, comienza a valorarse la experiencia profesional a través de la biografía de un sujeto que, de algún modo, estructura sus formas de hacer y de pensar, y que pareciera tener conocimientos de los cuáles no se da cuenta, aunque los utiliza en su accionar. Ese conocimiento podría ser reconstruido a través de la reflexión y, de esta manera, revisado y analizado críticamente para permitir modificaciones, aun considerando lo difícil que resulta develar lo 'oculto'. (Anijovich, 2012, p.44)

Se advierte la existencia de una aceptación generalizada acerca de que el proceso de formación de los docentes –y en general, la formación de todos los profesionales– está estrechamente vinculada con el desarrollo de capacidades para la reflexión sobre las prácticas.

Se inició así un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas. (Davini, 2015, p.18)

Sin embargo, Schön (1983) plantea los límites a la reflexión en la acción a partir de reconocer que la racionalidad técnica es la epistemología de la práctica que más abunda. En esta perspectiva, la competencia profesional es vista como la aplicación del conocimiento técnico para resolver los problemas de la práctica, concebidos desde una lógica instrumental.

Para lograr una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión en la acción; el autor propone que la formación de los profesionales debería reconsiderar su diseño, desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada, con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción.

La práctica educativa es compleja por naturaleza y los problemas que se presentan a los profesionales en la realidad, no lo hacen como estructuras bien organizadas sino como situaciones poco definidas que requieren de análisis e interpretación, situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre y la indeterminación.

Los docentes deben ‘construir’ los problemas, a partir de un ‘encuadre’ que supone un proceso mediante el cual les será posible definir la decisión que se ha de adoptar. La vida cotidiana del profesional, depende así del conocimiento tácito en acción.

Dejando de lado el modelo de la racionalidad técnica, toma fuerza la idea de que existe un tipo de saber que es inherente a la práctica. Cuando alguien reflexiona sobre la acción se convierte en investigador en el contexto práctico, y es en esta dirección que deben encaminarse los dispositivos que desde las carreras de Formación en Docencia Universitaria se promuevan, para desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución de los problemas de la práctica, dentro del contexto más amplio de la indagación reflexiva.

La Especialización en Docencia Universitaria de la UNSa, como oferta de formación centrada en la reflexión sobre las prácticas

A partir del Proyecto del CIUNSa N° 2365⁴, se realizó un estudio del dispositivo para la realización del ‘Trabajo Final’, analizando las bases de fundamentación de la carrera y cómo este dispositivo, y sus realizaciones prácticas; traducen los propósitos formativos vinculados a la reflexión sobre las prácticas docentes. Se exploraron también las dificultades que involucra el proceso de elaboración del Trabajo Final, como última instancia de evaluación de la carrera.

La Especialización en Docencia Universitaria fue creada en el año 2002, en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta.

El proyecto fundacional señala que esta carrera de postgrado surgió en el marco de un proceso reflexivo institucional, en el que se advirtió la necesidad de crear y sostener políticas formativas destinadas a los profesionales que ejercen la docencia en distintas carreras de todas las Facultades de la Universidad; con un propósito general de lograr una mayor profesionalización de los cuadros docentes y la innovación en los procesos de enseñanza.

La característica fundamental de la carrera fue constituirse en una posibilidad para el desarrollo de procesos formativos sistemáticos, ante los límites propios de los seminarios y cursos aislados, que hasta el momento constituían la única alternativa para la formación docente en el contexto del trabajo en la Universidad. Por otro lado, se buscaba promover en los cursantes un análisis profundo de su práctica, considerándola fundamentalmente una práctica social situada.

⁴ Proyecto: “La investigación educativa sobre la práctica profesional: concepciones, abordajes y desafíos en los trabajos finales de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNSa”.

La propuesta curricular de la Especialización fue formulada alrededor de un núcleo central de análisis y problematización: “la práctica docente en la Universidad”. El abordaje de este núcleo se planteó a partir de la definición de tres ejes articuladores de contenido: **a.** Práctica Docente, **b.** Condiciones de la Práctica Docente y **c.** Investigación de la Práctica Docente. El desarrollo de estos ejes incluye diez seminarios temáticos⁵ y un seminario integrador, denominado *Análisis de la Práctica Docente*. En el marco de este último seminario, se desarrolla el trabajo final de la carrera.

El énfasis en la importancia de una propuesta formativa que favoreciera el diálogo entre teorías y prácticas educativas, y fomentara la investigación de la práctica docente en el contexto de las problemáticas socio-educativas de la universidad; fueron algunos de los argumentos que se utilizaron para establecer que solo podrían realizar la Especialización los docentes que efectivamente se encontraran designados, en cualquiera de los cargos de las estructuras de cátedra de las diferentes carreras. Con el tiempo y ante los numerosos pedidos de excepción, se flexibilizó esta norma, aceptando la condición de docente adscripto como requisito para la inscripción.

El Seminario Integrador y el Trabajo Final de la carrera fueron constituyéndose en un verdadero desafío para los cursantes en las diferentes cohortes. Este último además de incluir una propuesta de investigación y reflexión sobre la práctica, debe culminar con una resignificación de las características y condiciones de intervención pedagógica para la asignatura en la que el docente desempeña su actividad, con relación específicamente al espacio de actuación y decisión que le compete.

Acompañar a los cursantes para que logren la finalización de estas instancias, condujo a la Comisión Académica de la carrera a la búsqueda de estrategias de acompañamiento y tutoría, que no se habían implementado inicialmente.

Como se describió con anterioridad el núcleo que articula toda la propuesta formativa de la Especialización en Docencia, es la reflexión e investigación sobre la práctica docente en la Universidad; análisis que hacia el final de la carrera los cursantes deben plasmar en un trabajo integrador que constituye el último requisito para la graduación, y que se realiza en el marco del seminario integrador.

Este seminario está orientado a favorecer procesos de integración y reflexión sobre las distintas problemáticas abordadas en cada uno de los ejes curriculares, integrándolos a procesos de indagación sobre aspectos seleccionados de la práctica docente del cursante, a partir de los cuales luego desarrollará su trabajo final. Entendiendo fundamentalmente que estas prácticas son situadas y requieren un análisis del contexto de actuación.

⁵ Los diez seminarios temáticos son: La enseñanza como práctica profesional; La enseñanza en la universidad; Programación y estrategias de enseñanza; Evaluación del aprendizaje en la universidad; El aprendizaje institucionalizado en la universidad; Los dispositivos tecnológicos en la práctica docente; Universidad y sociedad; Políticas, planeamiento y gestión universitarios; La universidad como institución; Investigación educativa e investigación de la práctica docente.

En consonancia con estos lineamientos, se advierte que el diseño curricular de la carrera incluye entre los diez Seminarios que los cursantes realizan, algunos que problematizan las condiciones políticas, sociales e históricas de la Universidad como institución.

Esta necesidad de brindar elementos para el análisis del contexto, en el que la reflexión sobre la práctica de la enseñanza ocurre, se advierte también en la estructura del trabajo final; que propone para su elaboración una secuencia de capítulos.

El primer capítulo requiere una presentación general que incluya la contextualización del cursante en la Universidad, Facultad, Carrera y estructura curricular. Es decir, una descripción de condiciones institucionales y curriculares en un marco socio-histórico definido. El segundo capítulo supone la contextualización en la cátedra particular de la que forma parte el docente y el plan de estudios respectivo. El tercero presenta la cátedra como caso, e incluye una descripción detallada del equipo docente, de los estudiantes y de la propuesta de trabajo.

En el cuarto, se desarrolla la propuesta de indagación que conlleva el trabajo a partir de la problematización de aspectos de su práctica que realiza el cursante. Este último comprende también el diseño de intervención, que se deriva del análisis realizado a través de todo el proceso. Incluye entonces la selección de un tema que será problematizado, el desarrollo del marco teórico, metodológico, análisis e interpretación de referentes empíricos y elaboración de conclusiones. En estas últimas se fundamenta el nivel propositivo, siempre orientado a mejorar algún aspecto del tema/problema planteado inicialmente.

Se realizó un análisis documental de trabajos finales con el propósito de estudiar el dispositivo creado y propuesto por la carrera como orientación para su realización. Se observó que las indicaciones para la formulación de los capítulos que integran el trabajo, así como la estructura general propuesta, pueden constituir un condicionamiento al proceso de elaboración, que afecta también las decisiones respecto de su escritura. Se advierten una serie de regularidades en los modos de presentación, que distancian las producciones de la posibilidad de dar cuenta de procesos subjetivos e idiosincráticos, fruto de procesos reflexivos realizados individualmente.

Es notable la calidad y jerarquía de gran parte de los trabajos finales, que se distinguen por su solidez fundamentalmente teórica y también práctica.

Aunque no en todos los casos, los trabajos se presentan predominantemente descriptivos, en ocasiones fragmentados, para cumplir con las indicaciones de contenido de los capítulos. Se advierte así que el carácter normativo de las pautas de organización, tiene efectos sobre la estructura, la organización y los aspectos discursivos. Las orientaciones que guían la formulación del trabajo, pueden convertirse en obstáculos que muchas veces dificultan la expresión de la reflexión que el docente realiza sobre su práctica.

La docencia concebida como práctica social históricamente determinada se genera en un tiempo y un espacio concretos y, como toda práctica social, expresa conflictos y contradicciones.

Las formas establecidas y estructuradas del trabajo final como dispositivo de evaluación, no contribuyen a dar cuenta de esa complejidad. Los cursantes se preocupan por dar una imagen acabada y pulida de la problemática abordada y evitan mostrar rasgos de vulnerabilidad o cuestionamiento a cualquier aspecto de su tarea⁶. En este sentido, se advierte un alejamiento entre los propósitos formativos⁷, fuertemente vinculados a una promoción de la reflexión sobre la práctica y la decisión institucional de la carrera de sostener que esa reflexión debe desarrollarse y expresarse al momento de la evaluación.

En este sentido, la cuestión a debatir involucraría dos grandes dimensiones de problemas articulados:

- por un lado, el análisis de las construcciones didácticas necesarias para promover el desarrollo de la reflexión sobre las prácticas, en el transcurso de la carrera. Valorando la opción de no enfatizarla sólo a la finalización del cursado. Situarla al final del proceso y esperar que en esa instancia se articule todo lo aprendido anteriormente, presenta el riesgo de caer en una concepción aplicacionista e instrumental, que Schön critica por ser la manifestación de una epistemología positivista de la práctica.
- por otro lado, la discusión sobre cuál es el sentido que se otorga al Trabajo Final. Aquí cabe la tensión entre dos posibilidades: que el mismo se constituya en ‘dispositivo de evaluación’ o en ‘dispositivo de formación’. Cada una de estas opciones representaría condiciones diferentes en cuanto a los requerimientos y procesos de construcción esperados, resultando un aspecto fundamental el referido a cómo lograr la articulación entre el trabajo final y el recorrido formativo previo.

Cuando hablamos de valorar la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia incluyendo en ella sujetos, situaciones y procesos implicados, es necesario tener en cuenta que, así entendida, excede el marco de lo individual. Requiere diálogo y construcción colaborativa para avanzar en una teoría comprensiva de la enseñanza. En este sentido, surge la pregunta sobre cuáles serían las traducciones curriculares de una genuina preocupación por desarrollar un proceso de formación, que transforme sustantivamente a los profesores, sus modos de pensar y hacer. Entendiendo, además, que los problemas de la práctica docente en la Universidad no son problemas particulares de los profesores, requieren ser construidos como problemas de época y analizados desde un saber pedagógico colectivo.

⁶ Esta afirmación surge del análisis documental de Trabajos Finales de la Especialización en Docencia.

⁷ Se hace referencia aquí a los propósitos formativos del Trabajo Final de la Especialización. En el plan de estudios de la carrera y los protocolos que orientan su realización, se destaca que el logro de procesos reflexivos por parte del cursante constituye el propósito fundamental de la realización de este Trabajo.

Nuevas decisiones curriculares y prácticas reflexivas, en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria

Tal como se analizó en el apartado anterior, a través del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria, el docente debe mostrar que ha llevado adelante un proceso de reflexión sobre sus prácticas docentes; y puede traducir esa reflexión en una producción que constituye el último requisito a cumplimentar para finalizar la carrera. Una alternativa a este dispositivo sería la configuración de un trayecto continuo, desde el inicio de la formación, que logre instalar y sustentar procesos reflexivos sobre las prácticas docentes a través del tiempo; superando los límites de instancias esporádicas de reflexión para que ésta se convierta en un rasgo permanente de profesionalidad.

A juicio de Anijovich (2012) los dispositivos que contribuyen a la formación de docentes reflexivos, siempre y cuando se entienda a la práctica reflexiva como eje estructurante de la formación docente, son los basados en narraciones y aquellos basados en la interacción, porque ofrecen la posibilidad de generar cambios profundos en la enseñanza.

Agrega que entre los dispositivos narrativos se encuentran vinculados a la producción de relatos escritos, como medio de acceder a la experiencia subjetiva de los cursantes. El propósito de estos dispositivos es que puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia, sus conocimientos y creencias. Entre ellos se encuentran las autobiografías y los diarios de formación.

Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares, favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. En este tipo de dispositivos se incluyen talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales y grupales. (p.38)

Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones y experiencias, para que los sujetos se transformen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, desarrollando conocimientos que modifiquen sus marcos interpretativos y de actuación. Sin embargo, su configuración no puede ser independiente de los fundamentos y valores que, la carrera en su conjunto, sostiene.

Desde este punto de vista, es importante considerar cuáles son las preguntas a las que trata de responder la Especialización como discurso curricular. Entre ellas, aparece como cuestión central la pregunta sobre el 'qué', que alude a los criterios de selección de saberes que se ponen en juego, y que invariablemente va acompañada de otros interrogantes, igualmente importantes. Entre ellos Tadeu da Silva (1999) propone considerar: ¿cómo deberían ser las personas?, ¿qué deberían conocer o saber?, ¿cómo se espera que sean transformadas por ese currículo que se ha seleccionado? Intentar responder a estas cuestiones nos lleva a sostener que, al definir una propuesta curricular, de lo que se trata es de preguntarnos sobre la construcción de subjetividades; es en el fondo resolver una cuestión de identidad. Siguiendo al autor⁸, podemos sostener que, en el curso del currículo, terminamos por convertirnos en lo que somos.

8 Tadeu da Silva (1999).

Este autor propone analizar el currículum como “lugar, espacio, territorio (...) es trayectoria, viaje, recorrido (...), es autobiografía: en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad” (Tadeu da Silva, 1999, p.78).

En esta perspectiva, es posible considerar que los discursos y las decisiones curriculares que finalmente se concretan en los planes de estudio; tienen fuertes implicancias en la construcción de la identidad de las profesiones universitarias, afectan sus relaciones con el saber y definen las bases de los alcances y límites de su actividad. El problema de la elaboración de un plan de estudios, no es un tema menor. Aunque será re-interpretado y re-significado por quienes lo vivan; en tanto estructura de posibilidades, tiene fuertes consecuencias en la formación de los profesionales y también en la relación entre ellos y las instituciones sociales.

Con estas concepciones en mente, se puede valorar el sentido de las modificaciones introducidas en el nuevo plan de estudios⁹ de la Especialización en Docencia Universitaria, que están centradas fundamentalmente en la redefinición del Seminario Integrador como dispositivo de formación, con la intención de contribuir además a un mejoramiento de las condiciones de desarrollo de los trabajos finales y de graduación de los cursantes.

Se propone en el nuevo plan que el Seminario Integrador articule los valiosos aportes teóricos y metodológicos del Seminario ‘Investigación educativa e investigación de la práctica docente’, en el desarrollo de ‘tres talleres’, que se ubican curricularmente a lo largo del cursado, con carácter transversal, para alentar los procesos reflexivos desde el inicio de la carrera.

Como unidad curricular el Seminario integrador¹⁰ está compuesto por dos partes, aludiendo a dos grandes momentos en que se articulan procesos de análisis e integración. En sus dos partes incluye tres talleres que se conciben como espacios coordinados entre sí.

Seminario integrador:

Parte I:

Taller de reflexión sobre prácticas de intervención y producción académica

Parte II:

Taller de Análisis de la Práctica Docente

Taller de producción del Trabajo Final

Los talleres que componen el Seminario integrador tienen el propósito de contribuir a los procesos de análisis y reflexión sobre las prácticas docentes en general y a la elaboración del Trabajo Final de la Especialización en particular.

9 Miembros del equipo de Investigación del Proyecto N° 2365, participaron en la elaboración del nuevo plan de estudios de la Especialización en Docencia Universitaria, que fue aprobado por Res. CS N° 382/21.

10 Algunos aspectos que se incluyen en la descripción del Seminario integrador y los tres talleres que lo integran forman parte de la resolución de aprobación del nuevo plan de estudios.

A través de estos dispositivos se contribuirá a orientar a los cursantes de la Especialización en la selección progresiva de problemáticas, que puedan ser objeto de un análisis continuado durante el trayecto formativo, que conduzca a la formulación del Trabajo Final de la carrera.

Así, se postula que este trabajo se construye conceptual y metodológicamente a lo largo de todo el cursado de la carrera.

Los talleres suponen la creación de un espacio de aprendizaje en la búsqueda de una cultura profesional, orientada por una identidad reflexiva y de investigación como disposición permanente. Así, el proceso de formación se considera un procedimiento clínico, que conlleva la construcción de saberes nuevos: capacidades de aprendizaje, observación e intervención.

Como construcción metodológica, a través de los talleres se integrarán las problemáticas analizadas en los diferentes seminarios cursados, articulando instancias de:

- Selección de núcleos problemáticos entendidos como un microuniverso de situaciones interrelacionadas, que demandan interpretación y toma de decisiones.
- Análisis de casos, confrontación de experiencias y debate de enfoques.
- Deliberación y construcción de conocimientos colaborativa.
- Selección de estrategias y dispositivos metodológicos que, enmarcados en la singularidad de cada situación, permitan la construcción de soluciones en un contexto de reflexión en y sobre la acción.
- Construcción de alternativas formativas innovadoras, fundamentadas desde su relevancia social, y la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas, mejorando capacidades de intervención y favoreciendo el desarrollo profesional.

A través del ‘Taller de producción del trabajo final’ se propone el análisis de los recaudos metodológicos y organizativos necesarios para orientar a los cursantes en la construcción del trabajo final, de un modo que no se vea comprometida la expresión de su fuerza formativa y transformadora.

El currículo es un proyecto de formación que va más allá de la definición de un plan de estudios. Éste es una definición en el papel, las decisiones y las acciones de los actores de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad construyen interpretaciones del plan de estudios. (Camilloni, 2017, p.80)

Si bien el nuevo plan aún constituye, al decir de Camilloni, una definición en papel, podría representar una propuesta superadora con respecto al plan anterior, en términos potenciales. Será necesario analizar en el futuro, a través de un nuevo estudio, si se han producido cambios en las prácticas, a partir de estas nuevas opciones curriculares.

El significado de la reflexión en la formación docente

Quizás la síntesis de todo lo que se ha desarrollado hasta aquí, esté contenida en la expresión de Edelstein. La autora plantea que toda propuesta de formación centrada en la reflexión sobre la práctica, debe necesariamente traspasar el nivel del discurso. Esto significa que en la formación continua y también en la formación inicial, se dejen de privilegiar los conocimientos expresados en términos de reglas y principios que adoptan la forma de prescripciones para la acción, para dar lugar al conocimiento práctico, generado por los propios profesores, desde sus prácticas.

Conocimiento práctico, personal, situado, local, relacional, tácito y de oficio, según las denominaciones que se le otorgan en diferentes programas de investigación, fruto de la convergencia de enfoques cognitivo-constructivistas y metodologías preferentemente cualitativas, todos con el denominador común de una revalorización de la práctica y de los prácticos en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza. (Edelstein, 2011, p.63)

Esto también significaría que es necesario un desplazamiento de la investigación, que dejaría de ser 'sobre' los profesores, para pasar a ser 'con' y 'por' los profesores.

...sin el apoyo conceptual, teórico – metodológico de la investigación educativa, como de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, el proceso de socialización del profesorado tiende a reproducir los obstáculos acumulados en la práctica empírica bajo las presiones de las culturas académicas e institucionales dominantes. (Edelstein, 2011, p.29)

Las transformaciones de las prácticas pedagógicas en las aulas de la Universidad, están en estrecha relación con las transformaciones de los profesores y de su formación. Pero no es posible obviar la necesidad de cambios a nivel institucional, que pueden operar sobre todo en el territorio de la formación continua, y que pueden acompañar estas transformaciones en la consolidación de dispositivos de colaboración profesional en espacios colectivos de trabajo.

Ante las resistencias que estas transformaciones provocan y la reticencia a promover la formación docente en la Universidad, Anijovich (2012) nos invita a ampliar el análisis, preguntándonos: ¿Es que la Universidad parece no haberse considerado a sí misma como un lugar en el que pueden plantearse problemas pedagógicos y didácticos?

Como respuesta, es válido el pensamiento de Davini sobre la centralidad de la enseñanza en el contexto universitario, al respecto la autora aporta:

Tal vez podamos afirmar que la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político. Implica siempre un compromiso y una responsabilidad social y del estado con efectos sociales e individuales de largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, y conlleva que los educadores

asuman un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo, en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas. (2015, p.32).

El compromiso con la propia formación conlleva la revalorización del conocimiento entendiendo que no es la práctica en sí misma la que genera saberes sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural.

Reflexionar o debatir sin fundamentarse en determinados conocimientos no nos conducirá muy lejos. La experiencia singular no produce aprendizaje a menos que se conceptualice, vinculada a los conocimientos que la convierten en algo inteligible y la inscriben en una u otra forma de regularidad. (Perrenoud, 2016, p.50)

La responsabilidad del profesor por trabajar en su propia formación excede lo profesional, e incluye dilemas éticos y personales. Una práctica reflexiva no se limita a la acción, también incluye un análisis permanente de las finalidades que la orientan y los valores que la sostienen.

Una postura reflexiva no nos brinda respuestas únicas y definitivas frente a las vicisitudes de la práctica, pero nos ayuda a descubrir y comprender los problemas, encuadrarlos conceptualmente, encontrar alternativas y decidir provisionalmente entre ellas.

Reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones [...], las angustias y las obsesiones [...] Ni narcisismo, ni autodesvalorización, sino un intento de comprender de dónde provienen nuestras relaciones con los demás. (Perrenoud, 2016, p.58)

Bibliografía

Angulo Rasco, J. F. (1989). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. En *Investigación en la Escuela*, Sevilla, 7/1989 [p. 23-35]

Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Bs.As.: Paidós.

Camilloni, A (2017) *Tendencias y formatos en el currículo universitario*. Itinerarios Educativos, (9), 59-87. Recuperado en <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536>

Davini, C.(2015). *La formación en la práctica docente*. Bs.As.: Paidós.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs.As.: Paidós.
- Padilla Gómez, Annette, López Rodríguez del Rey, María Magdalena, & Rodríguez Morales, Alina. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 86-90. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012&lng=es&tlng=es
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2016). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Bs.As.: Noveduc
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte.
- Ungaro, Ana (2020). Interpelar tradiciones y prácticas: El desafío de la Especialización en Docencia Universitaria como política de formación y producción de conocimiento pedagógico sobre la enseñanza en la UNLP. Trabajo final de la Especialización en Gestión de la Educación Superior. Repositorio institucional de la UNLP.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* (Nº 220, diciembre de 1993). Valencia: Fontalba.