

# Formar-se para la enseñanza en las universidades Aportes desde experiencias en posgrado\*

---

*Gloria E. Edelstein*

Las reflexiones presentadas en este texto tendrán como punto de anclaje las experiencias que tuve la posibilidad de realizar, a raíz de mi participación como profesora responsable de seminarios en diversas universidades nacionales.

El tema nuclear alrededor del cual han girado estas propuestas de formación es el de las prácticas de la enseñanza en la universidad, los procesos de intervención e investigación asociados a ellas. Problemática que se constituye con el tiempo en un punto de mira privilegiado acerca de los principales desafíos que se plantean hoy a los docentes universitarios que, por lo mismo, requieren ser objeto de análisis en los procesos formativos de posgrados en educación superior. Debo hacer explícito, en tal sentido, que las ideas articuladas a los fines de

\* Parte de las ideas expuestas en el presente capítulo han sido incluidas en conferencias –entre ellas una en la propia Universidad Nacional de La Plata, organizada por la Secretaría Académica de Presidencia– y publicaciones universitarias diversas, en las que se hizo referencia a la temática, particularmente en los dos últimos años. Es en cambio original lo expuesto en el apartado que refiere al Seminario específico a cargo, desarrollado en la Especialización en Docencia Universitaria de la misma casa de estudios, institución que organiza esta producción editorial.

esta exposición estarán sin duda atravesadas por el particular punto de vista que supone mi propia trayectoria profesional orientada, ya hace varias décadas, a la Didáctica y la formación de docentes.<sup>1</sup>

Como parte de esta introducción, se hace necesario también señalar que la formación docente en el ámbito de las universidades remite a dos aristas, ambas en sí mismas complejas y problemáticas. Una de ellas, alude a las prácticas docentes en las propias universidades, en sus diferentes Facultades, Institutos, Departamentos y carreras. La otra, a la formación que las universidades ofrecen para el desempeño profesional en la docencia en otros niveles y modalidades del sistema educativo. Los dos ámbitos comparten, por cierto, planos de problematización, pero se diferencian en otros que requieren un tratamiento específico. No se nos escapa la importancia y urgencia de interpelar y analizar las propuestas y prácticas en las dos direcciones, sin embargo, en este caso nos restringiremos a esbozar algunas líneas de tratamiento posible respecto de la docencia universitaria en el grado y, en correspondencia, la formación necesaria para ello, dada la inscripción de esta publicación como una labor de comunicación-divulgación de los desarrollos en el marco del posgrado mencionado.<sup>2</sup>

## **A modo de contextualización**

Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad, supone considerar las condiciones histórico-sociales en que dichas prácticas se producen. Argentina, al igual que otros países en Latinoamérica, afronta desde los 90 (siglo XX), en el marco de los procesos de globalización-internacionalización y reformas educati-

<sup>1</sup> En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, en la Especialización en Docencia Universitaria en el Taller de Investigación e Intervención en la Práctica Docente Universitaria, que desde el 2008 hasta el año 2013 ha concretado varias reediciones, en respuesta a las diversas cohortes que se fueron abriendo atentas a las expectativas generadas entre académicos de diferentes Facultades.

<sup>2</sup> Si bien el análisis de problemáticas toma como referencia la docencia en las universidades, en el apartado en que se exponen específicamente los aportes del Seminario-Taller a cargo, en tanto la disciplina de referencia es la Didáctica General, se establecen permanentemente vínculos con la enseñanza en otros niveles y modalidades del sistema educativo en Argentina y los aportes teórico-metodológicos son transferibles a los mismos.

vas en el mundo, el desafío de producir importantes cambios en sus universidades. Cambios sustanciales y controvertidos que plantean como factor decisivo el desafío de concretar transformaciones en las políticas, vinculadas entre otras cuestiones al gobierno, la organización, administración y financiamiento. En ese marco, cobra fuerza, a su vez, la necesidad de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico y por ende el desempeño y la formación del profesorado. Es decir, producir un giro acorde a las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que como profesionales les cabe desempeñar a los docentes tanto con relación al núcleo de su trabajo –la enseñanza– como las que devienen de sus compromisos institucionales y sociales más amplios.

Enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin requerimientos de una formación específica. Asociada a procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, solo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, resultando impensable que fuera necesario, en su despliegue, imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos.

Cabe mencionar, y personalmente no puedo ignorarlo pues he sido testigo y parte de procesos en tal sentido, que ya por los años 70 –primera mitad de la década– del pasado siglo, previos al proceso de la dictadura militar en argentina, se esbozaban algunos debates en relación a esta problemática y se generaban incipientes proyectos en respuesta a la misma. No obstante, cabe señalarlo, alentadoras iniciativas se vieron interrumpidas, como tantas, por el oscurantismo y clausura en el pensamiento impuestos con la intervención a las universidades, destino común a tantas instituciones de la república.

Con la recuperación democrática vuelven a cobrar vida proyectos interrumpidos, aunque en las universidades más afectadas los esfuerzos se orientan en los comienzos, prioritariamente, a recomponer la vida institucional en cuyo marco el grado reclama el aporte de lo mejor de la masa crítica disponible. Ello se traduce en cierta

postergación en lo inherente a posgrados, de importante desarrollo en otras universidades latinoamericanas con procesos diferentes en sus instituciones, más allá de haber atravesado experiencias político-ideológicas similares.

Quizás por ello, el interrogante: “¿qué docente para las universidades?” cobra especial visibilidad en Argentina desde la última década del siglo pasado a partir de una fuerte interpelación a las prácticas de quienes ejercen la docencia en las instituciones de educación superior. Ello no es producto del azar. Los inconmensurables y aceleradísimos cambios en la producción y circulación de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes, las tecnologías han puesto en tensión las formas de acceso a los saberes requeridos para la investigación y a su recepción, y el desempeño profesional en las más diversas facetas de la actividad humana, particularmente cuando se concretan en instituciones cuyo mandato social específico es la producción y difusión de conocimientos a la vez que hacerse cargo de procesos de formación.

Junto a este factor determinante, por la índole de estas prácticas, podrían mencionarse múltiples motivos que complejizan los procesos de transmisión en las universidades. Entre ellos importa destacar el fenómeno de la masificación que, en muchas universidades y para un número significativo de sus carreras, produce un giro en la configuración de la relación docente-alumno en términos porcentuales. Giro que tiene su expresión objetivable en las cifras indicativas del número de alumnos por cargo docente, de indudables connotaciones subjetivas en esta relación por las consecuentes dificultades para llevar adelante mediaciones desde la enseñanza que posibiliten procesos interactivos de calidad. Procesos que resulten, efectivamente, facilitadores de la apropiación por los alumnos de aprendizajes prioritarios en sus trayectos curriculares.

Otra nota saliente deviene de la diversidad social y cultural que se registra en la población que accede a las universidades, más allá de una aparente homogeneidad que declaran ciertos discursos. En las aulas, cotidianamente, se observan las más variadas formas de manifestación de la segmentación que todavía caracteriza a nuestro sistema educativo, según los territorios y sectores de procedencia del estudiantado, la heterogeneidad en sus trayectorias formativas y de

vida. Expresión también de la complejidad de las prácticas en las que el docente interviene, por cuanto reclaman el diseño de propuestas innovadoras para la enseñanza, acordes a estas realidades.

Un rasgo que quizás merece ser especialmente considerado es el que deviene de lo que algunos autores (como Becher, 1992; Furlán y Pasillas, 1989, entre otros), dedicados específicamente al estudio de las universidades y, en ellas, de los académicos, han dado en llamar la *profesión académica*. Este concepto alude a la situación de graduados que, una vez obtenidas sus titulaciones, no ejercen la profesión para la que fueron formados más allá del espacio universitario, sino que desarrollan toda su trayectoria profesional y laboral en las propias universidades. Aun en el supuesto de la probable dedicación a la investigación en ciertos casos, la mayoría concreta su carrera en una especialidad a partir de la obtención de cargos docentes —son en general muy escasos los exclusivos para investigación— por lo que la enseñanza se torna, al margen de sus intereses prioritarios, en actividad nuclear. Sin considerar en términos de positividad o negatividad esta característica, de hecho, la docencia en las universidades —en cuanto garante de permanencia— se constituye en pilar de constitución identitaria en lo profesional para un número importante de universitarios. Se explicita o no, esto puede significarse asimismo, al menos en términos conjeturales, como una clave de interpretación de esta tendencia a una creciente interpelación a las prácticas de enseñanza, una mayor valorización de la docencia y la formación necesaria para la misma también en las universidades. En particular, atento a los procesos de categorización y evaluación de desempeño que comienzan a requerir información respecto de esta dimensión.

Tal reconversión de modelos en vigencia, junto a la redefinición de prácticas que tienden a ser legitimadas en función de los mismos, somete cotidianamente a los universitarios a situaciones que muchas veces no alcanzan a ser discutidas, analizadas y procesadas. Ello deriva, en muchos casos, en la producción de respuestas centradas en coyunturas, sin poder utilizar los mecanismos institucionales para repensar las funciones que le caben como institución pública; proyectarse democrática y socialmente desde una posición de reflexividad crítica en el mediano y largo plazo.

La opción que planteamos en esta dirección es concebir la enseñanza en las universidades desde una intencionalidad: el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, transmisión y apropiación de conocimientos, con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo. Abordaje que requiere explicitar la perspectiva adoptada en la caracterización de la docencia y sus derivaciones en las propuestas de formación.

### **Prácticas docentes en las universidades: desafíos para la formación**

En los debates actuales sobre la cuestión en el marco de este contexto de cambios, de hecho anticipados a nivel internacional, se podrían reconocer tendencias que marcan distancias o proximidades en las representaciones más actuales acerca de la docencia y, por ende, la formación necesaria para ejercerla.

Entre ellas, nos importa destacar aquella que toma distancia de representaciones que plantean, como propósito central para la formación, la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas, que tornen competente, que instrumenten a sujetos para hacerse cargo de ciertos rasgos de la profesión prefigurados, que fundamentalmente le adjudican la tarea de reducción de escala del currículo. Es decir, resolver exclusivamente lo relativo a microintervenciones acordes a la planificación docente, sin la puesta en cuestión de definiciones y decisiones como de supuestos acerca de las mismas asumidos en instancias más abarcativas<sup>3</sup> asociadas a determinadas políticas educativas. Tendencia que pretende formar a alguien que, desde una visión recetarista, sobre la base de una *aggiornada* racionalidad tecnocrática, logre con el tiempo alcanzar las competencias específicas que le permitan, principalmente, resolver metodológicamente la transmisión de ciertos contenidos y dar respuesta a lo rela-

<sup>3</sup> Principalmente las relativas al diseño de planes de estudio, revisión y elaboración de normativas, caracterización de regímenes específicos, configuración de unidades de servicio con sus respectivos alcances y funciones, participación de programas y proyectos de distinto tipo, entre otras.



tivo al microespacio del aula y al desarrollo de clases en diferentes grupos y disciplinas.

Proximidad, en cambio, con aquellas representaciones que admiten en los profesores la capacidad para asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, impredecibilidad, diversidad, problematicidad. Actos asumidos de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias acciones y decisiones, particularmente –algo frecuentemente olvidado– de los efectos que estas provocan en aquellos a quienes van dirigidas. Perspectiva que incide en el pasaje a una formación concebida en dirección al desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo.

Esto significa poner en tela de juicio las capacidades y disposiciones necesarias para quienes ejercen la docencia en la universidad, tanto la idea de idoneidad sostenida exclusivamente en la experiencia, resultado del propio desempeño en el tiempo, como la de experto/experticia, que responde a una lógica fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, economía de esfuerzos y una racionalidad basada en modelos de dominio, en prefiguraciones ideales.

Interpelación de representaciones, modelos, enfoques que allanan el camino para instaurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las prácticas docentes universitarias y, por ende, en la formación acorde a su ejercicio.

Ello implica una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado; es decir, qué se entiende por “conocimiento profesional” y en qué direcciones lo utilizan los profesores para informar sus prácticas. Significa asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente. Por cierto, sobre la base de propiciar al mismo tiempo la oportunidad de desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

El trabajo en comunidades de indagación es de índole social y política, por lo que implica el cuestionamiento de los particulares

vínculos con el conocimiento que tienen lugar en los procesos formativos y el papel que en ellos se asigna a los docentes. Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos, si no se ponen en tensión los rasgos de los dispositivos de formación que producen efectos en la constitución de identidades y prácticas docentes.

Planteamientos que tienen una particular incidencia y derivaciones en las propuestas universitarias —en particular en cuanto a re-colocar el papel de la investigación en sus nexos con los procesos de intervención—, en la discusión sobre los efectos de poder que devienen de investiduras y jerarquías asignadas a prácticas de docencia y de investigación, que interpelan la separación concepción-ejecución y postulan, como contrapartida, la idea de profesorado orientado a la indagación. Desde este punto de mira se apela a la colaboración entre docencia e investigación en el análisis y reflexión, en la construcción de nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñar.

Conjunto de redefiniciones que, no se nos escapa, demandarían para su concreción una gramática organizacional de otro tipo, tanto en los ámbitos de trabajo como de formación. Dejar de lado toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos” que tipifican las culturas del trabajo y perfilan procesos formativos en esta dirección. Así, desde un cuidadoso análisis, dar lugar a nuevas configuraciones en los diseños de propuestas en clara relación con las manifestaciones de las prácticas docentes en la cotidianeidad, según las especificidades del caso.

En esta clave de análisis, es importante advertir el papel que la cultura institucional tiene, así como el de quienes ocupan lugares de gestión, en cuanto a generar condiciones de posibilidad para la reflexión crítica sobre el trabajo docente y las prácticas de enseñanza como uno de sus cometidos principales. Ello solo sería factible en el marco de políticas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, en consecuencia, el fortalecimiento de la posición de los docentes a partir de restituirles una posición pública autorizada.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Por cierto que este planteamiento no se resuelve solo desde la apertura de posgrados y la obtención de titulaciones específicas en la temática, sino que implica el diseño de políticas específicas para la actividad docente en las universidades y en relación a las mismas respecto de sus procesos de formación.



## ¿Qué saberes y conocimientos para estas prácticas, para estas propuestas de formación?

Interpelar los enfoques de formación en relación con nuevas construcciones identitarias para la docencia conmueve, desde los cimientos, la estructura de conocimientos y saberes necesarios. En este sentido, pareciera que todo intento de codificación resulta insuficiente. El estado del debate sobre la cuestión, en diferentes comunidades académicas, resalta la coincidencia en que una pluralidad de conocimientos y saberes es necesaria para la docencia. El interrogante en este sentido pareciera ser cómo se conjugan los distintos conocimientos a la hora de concebir las propuestas de formación. Quizás la idea de mayor fuerza sea la de apuntar a complementariedades creativas entre diferentes saberes y conocimientos y, en la misma clave de interpretación, a una formación que valore las diversas facetas, dimensiones de esta práctica, con conciencia de su complejidad.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción exigen cada vez más profundización sobre la cuestión de los contenidos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios. En las experiencias de producción para la docencia se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, de imaginar posibles diseños para la enseñanza cuando no hay dominio previo acerca de los contenidos. En tal sentido, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza principalmente con dos razones: la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su eventual transformación errónea por efecto de *malas transposiciones*.<sup>5</sup> Más actualmente, la vacancia en cuanto a la incorporación de saberes y conocimientos relacionados con las principales problemáticas de la contemporaneidad.

Estas observaciones, que llevan a profundizar en el máximo nivel posible los desarrollos específicos de cada campo de conocimiento, no significan el principal viraje en términos de requerimientos para ejercer la docencia, en particular en las universidades. Lo que resulta en este sentido realmente diferente es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conoci-

<sup>5</sup> Expresión elaborada por Ives Chevallard, 1997.

mientos propios de cada área o disciplina como contenidos a incorporar en los programas y, a la vez, como prerrequisito para poder avanzar en construcciones didácticas pertinentes. Un planteo de este tipo atiende a procesos cognitivos y metacognitivos, posibilitadores no solo de una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino de su propio cuestionamiento desde una posición de reflexividad crítica. Si un profesor no incorpora estas estrategias en sus procesos de formación, parece difícil que pueda resolverlo en el momento de pensar su enseñanza para otros sujetos.

Si estas postulaciones se constituyen en términos prospectivos, también en propósitos de la formación, esta no puede reducirse al aprendizaje de contenidos disciplinares para ser enseñados; se torna relevante su anclaje en las dinámicas de reflexión de las propias prácticas. Asimismo, hace necesaria la interlocución con investigadores y especialistas en diversas esferas del conocimiento, en relaciones de cooperación genuinas que habiliten procesos de recontextualizar y producir saberes acerca de la enseñanza.

Por lo mismo, formar-se para la enseñanza no puede limitarse al dominio de principios o de técnicas que se aplican, tampoco a un ejercicio aleatorio que se inventa en cada momento o a una estrategia para lograr ciertos resultados; exige ser configurado sobre saberes que necesariamente asocien contenidos de una formación general de corte humanístico, propios del ser universitario, con los específicos del campo disciplinar de pertenencia y aquellos de orden pedagógico-didáctico orientados a la comprensión del acto de enseñar en sus múltiples dimensiones. Saberes que requieren, además, ser organizados teóricamente y puestos en circulación para ser estudiados y debatidos por quienes se preparan para la docencia y por quienes, ya insertos en ella, buscan significados diversos a sus prácticas. Saberes a construir también por los propios docentes que, como intelectuales, debieran participar en su generación y desarrollo en el tiempo. Excluir a profesores de la producción de nuevos conocimientos acerca de la transmisión y relegarlos tan solo a la producción de un discurso reproductivo, sería limitarlos a una función puramente instrumental.



## El Taller\* en esta clave de lectura

En lo que hace a los contenidos, se comienza colocando las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto de estudio para, en esa perspectiva, acoplar a los saberes y conocimientos construidos por los profesores nuevos aportes que les permitan informarse sobre los desarrollos más actuales en la temática. En tal sentido, se esclarecen la complejidad, problematicidad y conflictividad que caracterizan a estas prácticas como prácticas sociales, históricamente determinadas. Se consideran sus notas identitarias en términos genéricos, para luego destacar algunas de las particularidades que las mismas adoptan en el ámbito universitario. En procura de otorgar contenido concreto a la idea de complejidad y atento a la ambigüedad e impredecibilidad que en muchos casos dificultan desentrañar las manifestaciones que situacionalmente surgen como expresiones en la cotidianeidad, se identifican, desde investigaciones diversas, algunas de las posibles claves de indagación a diferentes escalas –macro-, meso- y micro—, incentivando el valor de incursiones puntuales en este sentido.

Se analizan las relaciones forma-contenido en la enseñanza, enfatizando el lugar de lo metodológico en toda propuesta de intervención con fines pedagógico-didácticos. Sobre esa base se ponen en tensión las categorías propias de la *agenda clásica*<sup>6</sup> de la Didáctica y, desde el análisis de situaciones concretas, la necesidad de ampliar el sistema categorial de esta disciplina en función de lograr una visión más comprensiva de las diversas formas de manifestación que las prácticas de la enseñanza adoptan en ámbitos y contextos singulares. Aula, clase, estructura de actividad, tiempos, espacios, escenarios y escenas, agrupamientos, interacciones, clima, estilos, dispositivos y formatos, discurso académico, relaciones saber-poder, materiales, soportes tecnológicos, entre tantos otros conceptos, visibilizan el giro epistemológico y a la vez metodológico que deviene necesario –en las indagaciones didácticas– a fin de transparentar el carácter

\* En la UNLP y en la Especialización en Docencia Universitaria, la unidad curricular a cargo tiene el título de Taller de Investigación e Intervención en la Práctica Docente universitaria, según fuera señalado al inicio.

<sup>6</sup> Expresión acuñada por Edith Litwin y expuesta en sus diversas producciones.

casuístico de las prácticas de la enseñanza en sus resoluciones cotidianas en diferentes disciplinas o áreas de conocimiento.

Un esfuerzo especial requiere el propósito de dar lugar a una ampliación de los registros acerca de estas prácticas que requieren la deconstrucción de esquemas de acción, *habitus*<sup>7</sup> y modelos interiorizados en el largo trayecto por la escolarización por parte de los cursantes. Categorías heredadas configuradoras de representaciones, que delinean formas de pensamiento y acción asociadas a prefiguraciones ideales y, por lo mismo, conducen a contrastar las situaciones objeto de análisis con parámetros formales comunes, donde lo particular y singular es calificado en función de su proximidad o apartamiento de lo estipulado como norma estandarizada.

En este tramo, se incorporan aportes de la perspectiva socio-anropológica y de la narrativa en investigación educativa, como herramientas conceptuales y metodológicas que hacen posible, desde una perspectiva de crítica contextualizada, concretar el análisis y reflexión de las prácticas docentes y de la enseñanza. En esta clave, desde la propuesta formativa, se apuesta a una profesionalización genuina del profesorado, lo que implica básicamente formar a los participantes para constituirse en estudiosos de sus propias enseñanzas. Es decir, en sujetos capaces de producir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza –como integrantes de comunidades de indagación que participan también en la producción de conocimiento profesional– sumándose a otros investigadores y especialistas en la materia.

A partir de estos contenidos, la propuesta como dispositivo de formación va articulando dialécticamente teoría-empiría propiciando niveles de aproximación, inmersión en procesos de lectura y análisis a distintos planos respecto de las prácticas docentes y de la enseñanza. De este modo, se procura, desde una lógica recursiva, hacer foco en diversas problemáticas, dimensiones y niveles de significación respecto del objeto.

Quizás el aspecto más original de la propuesta lo constituya el planteo de ejercicios que permiten concretar experiencias de análisis de situaciones de prácticas de enseñanza. También el de mayor

<sup>7</sup> Categoría acuñada por Pierre Bourdieu, según consta en publicaciones de su autoría, de uso generalizado ya en las ciencias sociales y humanas.

esfuerzo en procura de lograr una articulación forma-contenido al poner en juego las decisiones teórico-metodológicas asumidas. En su elaboración, están ya presentes postulaciones que interpelan ciertos enfoques respecto de la reflexión acerca de ellas; principalmente: la clara delimitación de las situaciones objeto de análisis y, por tanto, de reflexión, significadas como de alta complejidad y con determinaciones múltiples; la apelación a referencias diversas, recuperadas tanto de experiencias de la práctica como de desarrollos teóricos formalizados sobre la base de resultados de investigación y, por último, la conformación de un grupo, espacio colectivo que posibilite, al decir de Bourdieu, el *autosocioanálisis*. Espacio que permita la emergencia de un ámbito deliberativo, de diálogo intersubjetivo y plural, que albergue múltiples voces y, a modo de “foro”, propicie la internalización de una manera diferente de ejercer la crítica entre pares.

Ejercicios de análisis que no se plantean como reconstrucciones lineales, que priorizan líneas de continuidad cronológica, sino que, como memoria de experiencia, interrogan la dimensión episódica de situaciones de práctica, reconociendo ausencias, vacíos, fisuras, rupturas, como también resoluciones favorables, a partir de articular descripción con interpretación. Los principales ejercicios elaborados se recrean y dan lugar a otros, según las particulares circunstancias y los sujetos implicados, sus historias y trayectorias formativas. No se convoca al análisis de las propias prácticas en el punto de partida, sin embargo, todos los ejercicios movilizan la puesta en tensión de las mismas desde el juego de espejos que provocan. Cuando ocurre, como al plantear ejercicios de reconstrucción de la memoria de situaciones vividas por los propios participantes, conscientes de su efecto movilizador de modelos internalizados, el énfasis se coloca, en primera instancia, en las cuestiones de orden metodológico respecto del proceso en el análisis.

Los ejercicios propuestos articulan desde la construcción metodológica las categorías centrales presentadas en los diferentes núcleos conceptuales y, por su secuencia, ofician como bisagras que resignifican los contenidos desarrollados desde la inmersión en las experiencias suscitadas. Así, en niveles de complejidad creciente, permiten hacer foco progresivamente en diversas problemáticas y dimensiones de estudio acerca de las prácticas de enseñanza, a la vez

que posibilitan la instrumentación en un *modus operandi*<sup>8</sup> propuesto como alternativa para su análisis. Cada ejercicio, ofrece, además, posibilidades de múltiples recreaciones, las que se construyen en consonancia con los tiempos disponibles en las propuestas formativas en las que se incluyan.

Así, a las instancias de presentación o profundización teórica sobre los núcleos conceptuales, se integran situaciones de trabajo en aula-taller, alternativa privilegiada<sup>9</sup> que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegiada por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianidad, lo que solo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia. Los conocimientos y categorías previas de los que dispone el sujeto –incluso nociones intuitivas– configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en taller. Esta perspectiva exige, desde el inicio, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas, de que es necesario potenciar las capacidades de problematización, para generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías.

La producción en el Taller, como ejercicio creativo, se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis. Espacio para pensar y pensarse, condición que no surge rápida y mágicamente, sino que demanda un laborioso trabajo, sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que en el campo de la docencia representa la mirada del otro. Dificultad esta que se acrecienta al pretender objetivar los propios puntos de vista, por la tendencia a calificar-descalificar que impone una exigencia de producir cierto efecto de completud en los relatos, frente a los fallos, fracturas, contradicciones. Se hace necesario, en consecuencia, construir un clima que posibilite abrirse a una

<sup>8</sup> Expresión recuperada de P. Bourdieu, utilizada en diversas de sus producciones.

<sup>9</sup> Esto no significa en absoluto desconocer el valor de la incorporación en el marco de la propuesta de otros formatos o resoluciones estratégicas en términos didácticos.



actitud de indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión de situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo. En este marco de trabajo y con este enfoque se incorpora el concepto de reflexión, ya que la recuperación, en términos de memoria de experiencias, se orienta a destacar la necesidad de dimensionar adecuadamente la práctica crítica frente al acto de reflexión. De este modo, superando posiciones objetivistas –que hacen énfasis exclusivamente en la rigurosidad de las descripciones–, interesarse particularmente por encontrar nuevas alternativas de comprensión de las prácticas.

La elaboración de un texto de reconstrucción crítica del acontecer en el Taller es consustancial a la propuesta misma. La idea es que se constituya en memoria de la experiencia a lo largo del recorrido del dispositivo formativo, expresada en una producción escrita que se vaya gestando desde guiones-borradores elaborados en las diferentes instancias que serán re-leídos, re-visados, re-escritos por sus autores. Su realización se plantea desde el punto de partida, a fin de procurar la articulación con las trayectorias formativas y profesionales como vías de anclaje de los ejes conceptuales a trabajar. Las sucesivas instancias de escritura se concretan en subgrupos, con el propósito de lograr procesos de interlocución que enriquezcan el análisis de las temáticas y vivencias suscitadas a partir de los ejercicios, de modo que se amplíen y potencien los procesos de reflexividad crítica.<sup>10</sup>

Se procura así, desde el texto de reconstrucción crítica, lograr una posición de reflexividad crítica sostenida y contextualizada. Ello supone básicamente un desplazamiento de la tendencia a la reproducción en los procesos formativos, para apostar, en cambio, a la generación de producciones escritas originales de modo tal que los participantes puedan incorporar aportes de diferentes autores, de sus pares y, a su vez, asuman el rol de autoría.

Más allá de cierta asociación con la incorporación de *portafolios* en programas de formación de docentes,<sup>11</sup> tiene una fuerte incidencia en la generación de esta idea el planteo de Ángel Pérez Gómez

<sup>10</sup> El concepto de *autosocioanálisis* de Bourdieu constituye indudablemente una referencia en este planteo, en particular su idea sobre la *objetivación del sujeto objetivante*.

<sup>11</sup> Se hace referencia en este caso a la expresión acuñada en Lyons (1999), en particular desde los aportes de Lee Shulmanpp, pp. 44-62.

(1992) respecto de *la reflexión como reconstrucción de la experiencia* que, en definitiva, constituye una referencia clave en los inicios de la elaboración de la propuesta en su conjunto.<sup>12</sup> En el encuadre planteado, optamos por caracterizarla como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva, desde una toma de distancia de la reconstrucción entendida en términos de continuidad cronológica. Por lo mismo, el trabajo reconstructivo se resuelve en forma de espiral dialéctica, en el intento de quebrar la tendencia a la linealidad en la recuperación de ideas, debates y experiencias sustantivas y, por ende, en su expresión-comunicación a través de la escritura.

Estas reconstrucciones se entienden como narrativas que dan cuenta de trayectos singulares que, más allá de volver linealmente sobre las vicisitudes de un recorrido procurando muestras de un avance constatable, se constituyen –desde la búsqueda de trazos que incluyen el recuerdo de lo imprevisible, la perplejidad y los límites– en memoria como saber de la experiencia. Un saber en perspectiva, que asienta sobre el relato y enfatiza la presencia insoslayable de la subjetividad, la contingencia de cada trayecto; movimiento intelectual en el que el sujeto, junto a otros, reencuentra sentidos para su experiencia. Por ello, en lo que hace a este soporte didáctico de la propuesta, se constituyen con el tiempo en una valiosa referencia los aportes de la narrativa, particularmente en sus aplicaciones en la investigación educativa y en el campo de la formación docente.

La tarea de reconstrucción crítica de este modo entendida convoca la memoria, permite pensar de nuevo, alcanzar planos de visibilidad respecto de zonas de opacidad en el estudio de prácticas de la enseñanza. Procura abrir brechas, descubrir posibilidades de movimiento allí donde se imaginaban límites inamovibles. Dar lugar a una relación de conocimiento que habilite a los profesores, en cuanto sujetos concretos, a ensayar modos de comunicar lo vivido más allá de criterios institucionalizados de validez que, como consecuencia, se permitan someter a crítica las autorizaciones, re- visar lo sabido, para abrir así un camino que no solo procure otorgar unidad y sentido a los diferentes registros, sino que identifique ejes de interrogación-problematización, posibilite el reconocimiento de claves de interpreta-

<sup>12</sup> Esta caracterización se encuentra claramente expresada en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992: 398-429 (Cap. XI).



ción, arriesgue otras líneas de pensamiento posible y, quizás también, la apertura de nuevas vías de indagación y producción en la temática.

La decisión de dar lugar a vivencias como parte del desarrollo del Taller, desde los ejercicios de análisis y la elaboración de textos de reconstrucción crítica –opciones orientadas a una mejor comprensión del *modus operandi* presentado como alternativa para el análisis y la generación de conocimientos respecto de las prácticas de la enseñanza– es receptada, cabe señalarlo, activa y entusiastamente por los cursantes, más allá de objetivar las dificultades para configurar con estas herramientas nuevos *habitus* en su quehacer como docentes.

Es en este marco de ideas que he puesto a consideración las principales postulaciones que delinean el encuadre del Taller a cargo, como parte de los insumos necesarios a una formación pedagógico-didáctica –inicial para la mayoría de los participantes– en articulación con saberes y conocimientos propios de una formación general, asociada a las ciencias sociales y humanas –de imprescindible integración según se concibe hoy la formación de docentes–, además de la atinente a potenciar los necesarios nexos con una recuperación y desarrollo en profundidad de la formación específica en el propio campo de conocimientos.

Hasta aquí la propuesta formativa, que teórica y metodológicamente apuesta a “la enseñanza de la enseñanza” como perspectiva para una asunción jerarquizada de la docencia en la universidad. Propuesta que se integra al conjunto de seminarios y actividades en el diseño curricular de esta carrera de posgrado, un intento, entre otros posibles, de ofrecer respuestas a las problemáticas planteadas en apartados anteriores de este trabajo.

A manera de cierre, y sobre la base de lo expuesto, destacaría que pareciera estar claro hoy que no se dispone de un diagrama que condense y exponga el conjunto de facetas de una práctica tan compleja como la docencia. No se nos escapa que esto conlleva sus riesgos, tampoco que con ello se gana en libertades que habilitan la construcción de nuevos sentidos para las prácticas docentes en la universidad y los procesos de formación para la misma. Quizás se trate sencillamente de apostar a formar docentes que interpelen sus propias prácticas y se desafíen, parafraseando a María Saleme (1997), *a enseñar más de lo que le enseñaron y tal como lo aprendió...a tocar*

*la raíz problemática de su campo*; hacerlo, en nuestro decir, a partir de constituirse en estudiosos de sus propias enseñanzas, y en ello los posgrados en educación superior tienen una gran tarea que realizar.

## **Bibliografía**

- Becher, T. (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos".  
*Revista Pensamiento Universitario*, Año 1(1), 56-77.
- Bourdieu, P. (1975). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. (Hélène Levesque Dion, trad.). México: Grijalbo.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comps.) (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM.
- Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez Gómez, Á. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- Saleme de Burnichón, M. E. (1997). *Decires*. Argentina: Narvaja Editor-Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.