

Experiencia de formación en análisis de las prácticas de enseñanza con docentes universitario/as dentro de un entorno virtual*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a2>

Cecilia Durantini

Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina

ceciliadurantini@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7473-4977>

RESUMEN

La formación de docentes universitarios constituye un área en crecimiento. Este artículo presenta la propuesta pedagógica y el dispositivo didáctico del Seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza en la Universidad de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, modalidad a distancia. El propósito es considerar su potencial formativo y los procesos desplegados en profesionales con desempeño docente. Mediante un abordaje por aproximaciones sucesivas se describe el plan de estudios, programa, actividades y producciones de cursantes desde la pedagogía y didáctica de la formación, psicoanálisis, filosofía posestructuralista y sociología de la educación. Las conclusiones identifican claves del dispositivo para movilizar las dinámicas formativas: enmarcación de la relación pedagógica y clasificación entre los conocimientos en juego; articulaciones entre trabajo individual, en pequeños grupos y en el grupo total; y pluralidad de voces, devoluciones docentes y encuentros intersubjetivos. También reflexionan sobre cualidades de los movimientos formativos en constitución y transformación recíproca y diversificada. Finalmente, se plantean intersecciones entre los campos disciplinares y profesionales de origen, las prácticas de enseñanza universitaria, y el campo pedagógico, y esbozan desafíos sobre la elucidación del dispositivo con horizonte en el proyecto educativo.

Palabras clave: formación de docentes; método pedagógico; innovación pedagógica; curso de posgrado; modelo educativo.

* Cómo citar: Durantini, C. (2023). Experiencia de formación en análisis de las prácticas de enseñanza, con docentes universitario/as, dentro de un entorno virtual. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 29-45. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a2>

Recibido: 1 de mayo de 2022.

Aprobado: 12 de julio de 2022.

Training Experience in the Analysis of Teaching Practices with University Professors within a Virtual Environment

ABSTRACT

The training of university professors is a growing field. This article presents the pedagogical proposal and the didactic device of the Seminar on Analysis of Teaching Practices at the University of the Master's Degree in University Teaching at the University of Buenos Aires, in a distance learning format. The purpose is to consider its formative potential and the processes deployed in professionals with teaching experience. Through an approach of successive approximations, the curriculum, program, activities, and student productions are described from the perspective of pedagogy, didactics of training, psychoanalysis, post-structuralist philosophy, and sociology of education. The conclusions identify key aspects of the device to mobilize formative dynamics: framing the pedagogical relationship and classification of the knowledge at stake, articulations between individual work, small group work, and the whole group, and plurality of voices, teacher feedback, and intersubjective encounters. They also reflect on the qualities of formative movements in reciprocal and diversified constitution and transformation. Finally, intersections are proposed between disciplinary and professional fields of origin, university teaching practices, and the pedagogical field, and challenges are outlined regarding the elucidation of the device with a horizon in the educational project.

Keywords: teacher training; pedagogical method; pedagogical innovation; postgraduate course; educational model.

Experiência de formação na análise das práticas de ensino com professores universitários dentro de um ambiente virtual

RESUMO

A formação de professores universitários é uma área em crescimento. Este artigo apresenta a proposta pedagógica e o dispositivo didático do Seminário de Análise das Práticas de Ensino na Universidade do Mestrado em Docência Universitária da Universidade de Buenos Aires, na modalidade a distância. O objetivo é considerar seu potencial formativo e os processos desenvolvidos em profissionais com experiência docente. Através de uma abordagem por aproximações sucessivas, descreve-se o plano de estudos, programa, atividades e produções dos participantes a partir da pedagogia e didática da formação, psicanálise, filosofia pós-estruturalista e sociologia da educação. As conclusões identificam aspectos-chave do dispositivo para mobilizar as dinâmicas formativas: enquadramento da relação pedagógica e classificação dos conhecimentos em jogo; articulações entre trabalho individual, em pequenos grupos e no grupo total; e pluralidade de vozes, feedback dos professores e encontros intersubjetivos. Também refletem sobre as qualidades dos movimentos formativos em constituição e transformação recíproca e diversificada. Por fim, são propostas interseções entre os campos disciplinares e profissionais de origem, as práticas de ensino universitário e o campo pedagógico, e são delineados desafios sobre a elucidação do dispositivo com foco no projeto educativo.

Palavras-chave: formação de professores; método pedagógico; inovação pedagógica; curso de pós-graduação; modelo educacional.

Introducción

La formación de docentes universitarios constituye un área de interés relativamente reciente con perspectivas de crecimiento tanto a nivel investigativo como académico. Las revisiones de la literatura (Montes Pacheco et al., 2017; Bedacarratx, 2021; Bolívar Osorio, 2021) incluyen entre las principales temáticas abordadas: los procesos y el trayecto de la formación para el ejercicio profesional, la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar, los saberes generados en el desempeño del rol, las articulaciones del recorrido personal y la realidad subjetiva con los contextos socio-institucionales, y los dispositivos de reflexión sobre la práctica.

A nivel académico, durante las últimas dos décadas, en las universidades nacionales argentinas, junto a la capacitación continua desde las asesorías pedagógicas, se han expandido los programas de actualización, carreras de especialización y maestría destinados a la formación de docentes universitarios/as. Aunque el modelo artesanal, basado en el aprendizaje del rol mediante la participación en una cátedra y el acompañamiento a un/a docente con experiencia, continúa prevaleciendo. Si bien las/los docentes universitarios son profesionales e investigadores/as con un alto nivel de formación en su especialidad disciplinar, suelen mostrar escaso conocimiento de los aportes de las ciencias de la educación a la enseñanza. A la vez que, los saberes construidos por su participación en campos de prácticas cualitativamente distintos pueden transferirse y entramarse, enriqueciendo y dando complejidad al desempeño de los diferentes roles portados.

Estos rasgos específicos de la docencia universitaria plantean interrogantes acerca de *¿cómo se articulan y tensionan los diferentes modelos y propuestas formativas en el trayecto de los actuales docentes universitarios?, ¿qué tipo de conocimientos y saberes buscan y construyen sobre su enseñanza?, ¿qué interpelaciones y aportes reconocen entre sus prácticas profesionales, sus prácticas de enseñanza y las elaboraciones del campo pedagógico?*

Preguntas que configuran y describen la pluralidad de sentidos emergentes alrededor de una praxis con racionalidad propia que organiza las relaciones educativas y puede comprenderse como resultado de procesos de objetivación y reflexión conjunta (Runge Peña et al., 2018) situados social e históricamente y desafiados por condiciones contingentes (Molina y Linardelli, 2021).

Se trata de cuestiones claves para pensar la formación de un profesional como docente universitario. Ellas han definido los ejes del Seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza en la Universidad, dictado en una carrera académica de posgrado, la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (MDU-UBA), destinada específicamente a docentes universitario/as de universidades públicas, modalidad a distancia.

Este artículo presenta la propuesta pedagógica y el dispositivo didáctico diseñados desde un enfoque reflexivo clínico en un sentido amplio (Ferry, 1997; Souto, 2016) y los procesos movilizados al desarrollarlo para analizar su potencial formativo en profesionales de diferentes disciplinas que se desempeñan como docentes.

En principio, a modo de recaudo metodológico, subrayo la doble cualidad epistemológica de las prácticas de enseñanza en la universidad, como contenido del seminario y como objeto de reflexión de la propia experiencia a cargo del seminario. Mediante aproximaciones sucesivas, abordo los documentos curriculares de la carrera, el programa, actividades y casos trabajados y las producciones de cursantes en el transcurso y final del seminario. Su lectura comprensiva, dirigida a reconstruir los significados atribuidos a los fenómenos desde su interior y desde la mirada de los sujetos involucrados, se combina con una lectura interpretativa y orientada a la reelaboración de las comprensiones generadas con las referencias del marco teórico (Blanchard Laville, 1996).

En primer lugar, doy noticias sobre la oferta académica y caracterizo el campo de la formación en docencia universitaria, como fuente de problemáticas, incluyendo los rasgos distintivos de las prácticas de enseñanza en la universidad. En segundo lugar, ubico institucionalmente la MDU-UBA y presento su plan de estudios, el equipo docente y grupos de cursantes participantes en el seminario. Luego, en tercer lugar, expongo las contribuciones teóricas conceptuales de referencia para el diseño y desarrollo del seminario como para el análisis de su potencial formativo. En cuarto lugar, describo la propuesta pedagógica y dispositivo didáctico, ampliados con intervenciones de los/as participantes. A partir de las lecturas sobre estos materiales, en el quinto lugar, identifico características del dispositivo centrales para movilizar las dinámicas formativas: enmarcación de la relación pedagógica y clasificación entre los conocimientos en juego; articulaciones entre trabajo individual, en pequeños grupos y en el grupo total; pluralidad de voces y devoluciones docentes. También, en el sexto lugar, reflexiono sobre cualidades de los movimientos formativos en relaciones de constitución y transformación recíprocas y diversificadas. Finalmente, en la conclusión, planteo tensiones entre los campos disciplinares y profesionales de origen, las prácticas de enseñanza y docencia universitaria, y el campo pedagógico, y esbozo desafíos pendientes.

1. Enseñanza en la universidad y problemáticas de la formación docente

La formación de docentes universitarios/as constituye un área de interés relativamente reciente con perspectivas de crecimiento. Tradicionalmente, y hasta nuestros días, el modelo prevaleciente en la formación de los/as docentes universitarios continúa siendo el artesanal por vía de la experiencia concreta

dentro de un equipo (Souto, 2019). Es decir, se aprende a enseñar mediante la participación en las cátedras bajo la tutela y orientación de docentes con mayor trayectoria que enseñan, orientan y acompañan según el estilo personal que desarrollaron a través del tiempo y según las modalidades bajo las cuales iniciaron su propio recorrido (Ickowicz, 2009).

Durante las últimas décadas, en las universidades nacionales, junto a los cursos y monitoreos de clases desde las asesorías pedagógicas, se expandieron los programas de actualización, carreras de especialización y maestría destinados a la formación de docentes universitario/as. Entre ellas, las Universidades Nacionales de Catamarca, Centro de la Provincia de Buenos Aires, Patagonia San Juan Bosco, Entre Ríos, Rosario, Salta, Tecnológica Nacional y Tucumán. Otras instituciones ofrecen estudios vinculados con diferentes campos de la educación superior como las Universidades Nacionales de Córdoba, La Pampa, Quilmes, Rosario y Tres de Febrero. Esta línea tiene fuerte desarrollo en América Latina, por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México y el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. En los últimos años crecieron además las propuestas a distancia, destacándose, entre otras, la maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey, y, en España, el máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¿Cómo se articulan y tensionan los diferentes modelos y propuestas formativas en el trayecto de los actuales docentes universitarios?, ¿cómo se entretienen las tradiciones de la comunidad de origen, las tendencias vigentes y las propias referencias?, ¿cuáles preocupaciones e intereses movilizan a docentes en ejercicio al cursado de carreras de posgrado en este campo?, ¿cómo enseñan en sus clases?, ¿qué conocimientos y saberes buscan y construyen sobre sus prácticas?, ¿qué interpelaciones y aportes reconocen entre sus prácticas profesionales, de enseñanza y las elaboraciones del campo pedagógico? De estas preguntas se derivan organizadores del campo de formación para la docencia universitaria.

De acuerdo con Steiman (2018), las prácticas de enseñanza universitarias se hallan bajo la hegemonía de una tradición académica que privilegia el conocimiento disciplinar sobre el pedagógico, la suficiencia del saber disciplinar para enseñar, la aplicación de la teoría a la práctica, la predisposición al aprendizaje y la necesidad y autosuficiencia de “estar” en la clase para lograrlo. A estos elementos se suma la racionalidad inherente a la profesión para la cual se forman, así como las tensiones que surgen con las lógicas disciplinarias que la sustentan. En ese caso cabe observar, según entiendo, las particularidades emergentes cuando la profesión de origen del/la docente difiere de la profesión para la cual enseña, como ocurre con las ciencias básicas dentro de carreras aplicadas.

Para Souto (2019), las particularidades de la enseñanza universitaria remiten a una paradoja constitutiva, a saber, el reconocimiento de la idoneidad del docente para enseñar por su experticia en un conocimiento disciplinar especializado, aunque no sea experto/a en el conocimiento pedagógico necesario para enseñar. El/la docente universitario/a muestra un alto nivel de formación epistemológica, teórica y técnica en su especialidad a la vez que ninguna o escasa formación en las teorías y técnicas que aportan las ciencias de la educación. Como profesional, ha construido un conocimiento en la acción, tácito y dinámico que le permite resolver las situaciones de trabajo e integra una comunidad de prácticos que comparten costumbres, tradiciones, rutinas, modos de hacer y relacionarse con otros, lenguaje, valores, racionalidad y epistemología de la práctica de una profesión desempeñada en marcos institucionales definidos (Schön, 1992).

Desde una propuesta holística, Barbier (2000) plantea que en el desarrollo de una práctica intervienen un conjunto de actividades: actividades operativas de transformación del entorno externo; de pensamiento, que modifican las representaciones sobre las prácticas y se desenvuelven en iteración con ellas; y de comunicación, asociadas a la movilización de signos para influir sobre otros. Los componentes afectivos de placer-displacer que se juegan al interior de cada práctica, señala Barbier (2000), se hallan indisociablemente ligados a la imagen de sí y a la identidad colectiva de ese campo en particular. Un mismo sujeto suele portar múltiples identidades construidas a partir de su participación en campos de prácticas cualitativamente distintos, con potencial de conflicto y enriquecimiento mutuo. De acuerdo con Souto (2019), la identidad del docente universitario/a está configurada por la matriz de la identidad profesional de origen, sin sufrir modificaciones sustanciales.

Estas cuestiones son claves para pensar la formación de un profesional como docente universitario, y han organizado la definición de la propuesta y dispositivo para el Seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza en la Universidad que se presenta aquí.

2. Contexto institucional y curricular de la experiencia en el seminario

La maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (MDU-UBA)¹, se aboca a la formación para la investigación y para el diseño, implementación y evaluación de propuestas a nivel curricular, institucional y de la enseñanza, de los aprendizajes y procesos formativos, y de los proyectos

¹ Maestría en Docencia Universitaria dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de Rectorado, creada en el año 2010, por la Resolución (CS) n. ° 393/2010 (2010) y modificada en el año 2016 mediante la Resolución 6043/16 (2016). Abrió su primera inscripción en el año 2011 y es una de las acciones de formación docente que se realizan en forma conjunta entre la Secretaría de Asuntos Académicos y la Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires (Aduba).

de innovación. Desde su creación en 2010 hasta el año 2019, se dictó exclusivamente para docentes de la UBA, complementando las actividades presenciales con entornos digitales de trabajo. Este proceso de hibridación se aceleró en el contexto de excepcionalidad producto de la pandemia por la Covid-19, y en 2021 abrió la modalidad a distancia, que incorpora a docentes de las universidades públicas de todo el país. Con lo cual se avanza en el propósito de extender el alcance del posgrado e intensificar el uso de las tecnologías para promover la integración de una comunidad de aprendizaje de docentes activa y diversificada. El entorno virtual de la carrera está montado en la plataforma educativa Moodle, donde convive con otros programas de la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad.

La MDU ofrece un plan de estudios semiestructurado en tres ciclos que combinan seminarios teóricos y talleres, obligatorios, a elección y optativos. El primero es introductorio a la historia, didáctica y política universitaria. El siguiente, es específico en áreas como el análisis curricular, el diagnóstico de las situaciones de enseñanza, el diseño de la intervención didáctica y las problemáticas de la evaluación. El tercero, profundiza en el proyecto, avance y escritura de la investigación de tesis.

En el segundo ciclo se ubica el Seminario Análisis de las Prácticas de Enseñanza que, con una duración de cuarenta y ocho horas, tiene por contenidos mínimos la reflexión, el análisis y la investigación de las prácticas de la enseñanza universitaria, sus significados y alcance, perspectivas teóricas y estrategias de indagación y construcción de conocimiento. En la primera cursada² modalidad a distancia recibimos, en pareja pedagógica, a un grupo de veinticinco profesionales docentes en la UBA. En la segunda cursada recibimos a más de ciento cincuenta profesionales de distintos campos disciplinares en funciones como docentes de universidades públicas de nuestro país. En esta ocasión³, se sumaron cuatro tutoras de grupos de cincuenta cursantes cada uno.

3. Aportaciones conceptuales y teóricas

En este apartado doy cuenta de las referencias que fundamentan el diseño y desarrollo de la propuesta pedagógica y el dispositivo didáctico del seminario, así como iluminan la reflexión y comprensión de la experiencia como docente a cargo del mismo espacio.

Desde una didáctica multirreferenciada, Souto (2016) inscribe las prácticas de enseñanza en una red de articulaciones entre condiciones y procesos sociales,

² Equipo docente María Florencia Di Matteo y Cecilia Durantini.

³ Se incorporaron al equipo como tutoras Analía Castillo, Laura Kurland, Vanina Pozzo y María Celeste Vanucci.

institucionales y psicosociales en múltiples interacciones con sus dimensiones instrumentales y psíquicas. Sistemas políticos y materialidades económicas, relaciones de poder y estructuras de control que ordenan la distribución y producción de recursos y conocimiento. Regulaciones comunicacionales, pautas culturales y esquemas de socialización encarnados por grupos en disputa, se entraman resignificando los planes de estudio y programas, la definición de la tarea académica y sus resultados. Configuraciones de clase donde se pone en escena la relación con el saber, las fantasmáticas de la formación y los procesos identificatorios y transferenciales inconscientes.

Marcos normativos, administrativos, académicos, curriculares, didácticos y pedagógicos que, como señala Kaës (2002) desde el psicoanálisis de las instituciones y los grupos, cumplen funciones contractuales mediante la instauración de los sistemas de diferencias y las estructuras de relación y conflicto. Por lo cual, inciden en la regulación y el ordenamiento de los intercambios, los vínculos y las condiciones de realización de la tarea, bajo dinámicas de colisión, antagonismo, correspondencia o neutralización recíprocas.

A la comprensión de estos fenómenos y de sus efectos subjetivantes, también aporta la clásica tesis sociológica de Bernstein (1985) acerca de la transmisión formal del conocimiento como reguladora central de la experiencia, la identidad y las relaciones sociales mediante los principios que organizan los sistemas de mensajes educativos. Es decir, el *currículum* que designa el conocimiento válido, la pedagogía que determina aquello que cuenta como transmisión válida de ese conocimiento y la evaluación que puntúa las realizaciones válidas de ese conocimiento por quien aprende.

Bernstein (1985) ha planteado que el principio de enmarcación define la fuerza de los límites sobre la selección y organización del ritmo, y tiempo de la transmisión en la relación pedagógica; mientras que la clasificación refiere al grado de diferenciación entre los contenidos. De su combinación resultan los códigos del conocimiento educativo que dan forma a la experiencia de los sujetos. Los de tipo agregado muestran una fuerte diferenciación entre clases de conocimiento y posiciones en la relación pedagógica. Estas versiones especializadas se asocian a largos procesos de socialización en la lealtad a un campo disciplinar que se convierte en eje de la identidad. Se restringen así las categorías mixtas que representan una apertura potencial hacia nuevos estilos cognitivos, principios de relación social y fuentes de conocimiento. Por consiguiente, aquellos movimientos tendientes a debilitar los principios de clasificación y enmarcación se perciben como una amenaza a las bases identitarias y al conocimiento "sagrado", y activan la resistencia al cambio.

Desde la pedagogía de la formación de orientación francesa, Ferry (1997) define la formación profesional como la dinámica de un desarrollo personal de búsqueda y encuentro de los mejores modos para ejercer las prácticas de la profesión y de su perfeccionamiento. Si bien el sujeto se forma únicamente por sí mismo y no por otro, solamente lo hace por mediaciones. Entre estas mediaciones incluyen a los formadores, lecturas, actividades y materiales pedagógicos, producciones y el grupo. La propia experiencia también puede operar como mediación solo si se convierte en objeto de reflexión. Es decir, las prácticas profesionales, disciplinares o de enseñanza, en tanto orientadas a otros, no tienen impacto formativo, sino únicamente cuando el sujeto retorna a ellas y efectúa un trabajo sobre sí. Para lo cual se requiere generar situaciones diferenciadas del curso de la práctica donde representar la experiencia vivida para tratar de comprenderla remitiendo a otras vivencias y escenas y anticipando variantes mientras se ponen en juego diferentes mediaciones.

De acuerdo con este enfoque, la reflexión designa un acto de pensamiento centrado en el trabajo sobre sí a partir del retorno sobre lo vivido suspendiendo el juicio y la percepción inmediatos para generar nuevas conceptualizaciones. Interesa subrayar aquí la recursividad de un movimiento de captación que, desde el presente, recrea lo pasado articulando conocimientos, miradas, emociones, criterios y concepciones con proyección a un futuro que resignifica las elaboraciones producidas. A través de este trabajo, plantea Ferry (1997), el sujeto se forma, pasa de forma en forma, desarrolla nuevos modos de significar la realidad, relacionarse con los otros, conocer, desempeñarse y transitar su trayecto profesional.

Por consiguiente, la adquisición de formas reflexivas de práctica conlleva un posicionamiento subjetivo que podría asociarse, siguiendo a Ardoino (2005), a la autorización interna del gesto para ser uno mismo y sostener la acción que se lleva a cabo garantizando la propia responsabilidad en los actos profesionales. En ese sentido, compromete en profundidad la relación con el saber e ineludiblemente la relación con otro, conscientemente y más allá de la propia voluntad. Por eso, este enfoque incorpora un análisis de la implicación a nivel libidinal, psicológico, social e institucional que, siempre con restricciones, contribuya al reconocimiento de qué nos determina y afecta en nuestras prácticas. Se trata de una herramienta transversal a engarzar con otras para promover movimientos de descentración y explicitación, objetivación y subjetivación de las prácticas.

Desde una didáctica multireferencial, Souto (2019) apuesta al trabajo con dispositivos para atender las necesidades y demandas heterogéneas de la formación, dando lugar al devenir del sujeto y el grupo. Su diseño supone establecer el encuadre de tiempo, espacio, personas, enfoques teóricos y técnicos dentro

de cuyas constantes se alternarán, de manera flexible y activa, estrategias de enseñanza, materiales, herramientas, producciones y devoluciones. También requiere definir las lógicas de la combinatoria entre estos componentes para asegurar la coherencia y potencia didáctica del artificio como motor y organizador de los procesos de reflexión y análisis.

A mi modo de entender, el seguimiento de esta perspectiva para el diseño de un dispositivo fundamentado en la pedagogía de la formación y el análisis de la implicación contribuye a su operación como analizador, es decir, provocador y revelador de representaciones subyacentes, modelos establecidos, tradiciones adquiridas, supuestos y pautas compartidos acerca de las prácticas de enseñanza, la identidad profesional y como docente, la universidad. Así como la realización misma del dispositivo demandará generar las condiciones de confianza y seguridad suficientes para promover una comunicación genuina, en términos de Winnicott (2002), aquella que permite a los sujetos distanciarse de las exigencias exteriores y a la vez identificarse y reconocerse en el otro.

Desde una perspectiva institucionalista, Lourau (1970) define el analizador por su potencialidad para revelar la institución, en un sentido amplio, para visibilizar las divisiones establecidas históricamente que se han naturalizado como normas de regulación de las acciones según el lugar ocupado. Este instrumento, sea natural (un suceso ocurrido en la organización o la clase) o artificial (una consigna de escritura del recorrido académico, por ejemplo) cataliza las significaciones y asedia los mensajes, empujando a interrogar una realidad hasta entonces inmovilizada (Lapassade, 1979). Más allá de la materialidad del soporte, su valor depende de la existencia de un sujeto dispuesto a analizar los materiales precipitados en diferentes niveles de significado. Fernández (1994) distingue el nivel de significados sobre las acciones y relaciones con el mundo social e interno, valorados y permitidos; el nivel de lo percibido pero silenciado u omitido, circulante a través del rumor; y el nivel de lo no percibido que alude a las cuestiones negadas y olvidadas emergentes de manera indirecta en perturbaciones del clima institucional o grupal, reacciones individuales o medidas organizativas, por ejemplo. El análisis de estos significados, de las contradicciones y los conflictos dispersos y disimulados por los sistemas de interacciones, es una tarea difícil y siempre limitada, dado que nuestros marcos de significación están sujetos a las mismas dinámicas y resistencias.

4. Propuesta pedagógica

Atendiendo al contexto reseñado y las orientaciones adoptadas, los objetivos centrales del seminario se dirigen a la adquisición de herramientas metodológicas y marcos conceptuales, y al desarrollo y profundización de

las capacidades de reflexión, análisis e investigación sobre las prácticas de enseñanza, para ponerlas en uso en los diferentes ámbitos de desempeño como magísteres. Con estos objetivos, la propuesta se organiza en dos ejes: uno dedicado a la presentación de contribuciones clásicas y actuales para la construcción e indagación epistemológica, conceptual y metodológica de las prácticas de enseñanza en la universidad como campo de estudio; el otro asociado al trabajo con enfoques especialmente valiosos para abordar estas prácticas como un objeto de reflexión con sentido formativo, un objeto de análisis en un área de interrogantes con fines de comprensión, y un objeto de conocimiento desde preocupaciones investigativas y de intervención.

Se inicia con la exploración de modelos y esquemas para el estudio de las prácticas de enseñanza como este objeto complejo, transitando la diferenciación entre prácticas profesionales y de enseñanza, y entre enseñanza, formación y profesionalización hasta considerar la particularidad que les imprime la institución y sus efectos subjetivantes. Luego se describe el paradigma y los enfoques reflexivos en educación destacando la pedagogía de la formación. Para continuar con un ejercicio de análisis de una observación de clase desde el análisis didáctico multirreferenciado. La revisión de los programas y las líneas de investigación actuales en el campo de estudio de las prácticas de enseñanza universitarias se enriquece con un conversatorio entre cursantes y un/a investigadora invitado.

Las actividades se distribuyen en diez semanas con tres encuentros sincrónicos de dos horas y media de duración cada uno. El entorno virtual de aprendizaje se adapta a la propuesta mediante la navegación entre espacios diferenciados para el programa, cronograma y encuadre general del seminario, y la organización de las actividades. Cada unidad temática cuenta con orientaciones del recorrido teórico conceptual y materiales de apoyo a las lecturas, los registros audiovisuales de los encuentros sincrónicos y las comisiones de cursantes coordinadas por sus tutoras para el acompañamiento, seguimiento y retroalimentación a las actividades grupales e individuales mediante diferentes herramientas tecnológicas.

Se trata de promover un posicionamiento reflexivo y crítico que, sostenido en la deconstrucción de semánticas derivadas de la epistemología y técnica de la propia especialidad disciplinar, el cuestionamiento de los diagnósticos consuetudinarios y la interpelación de los marcos referenciales contribuya a una lectura fundamentada y sistemática de las prácticas resignificándolas con los aportes del campo pedagógico y desde el análisis de la implicación.

Con tales propósitos, como equipo docente nos abocamos a las funciones de mediación y sostén atendiendo especialmente a la comprensión de las elaboraciones grupales y personales. El trabajo con la singularidad, de acuerdo

con criterios de pertinencia, relevancia y rigurosidad, se desarrolla a través de señalamientos, preguntas, ampliaciones y profundizaciones teóricas, conceptuales y metodológicas referidas “al caso”. Con esto se busca facilitar su engarce, conjunción y articulación manteniendo la confiabilidad suficiente para que se produzca un intercambio pedagógico significativo. Las intervenciones del equipo también contemplan, por consiguiente, los aspectos técnicos, psicoafectivos y éticos que afectan a la realización de la tarea de los/as cursantes y revisten potencial formativo.

Este enfoque pedagógico ha supuesto, al interior del equipo, generar instrumentos de seguimiento de producciones, usar herramientas colaborativas para validar las comunicaciones, análisis y devoluciones, la revisión crítica de nuestras preconcepciones, temores y marcos referenciales en reuniones grupales, el retorno reflexivo sobre nuestras prácticas y decisiones y el intercambio por rol docente.

5. Dispositivo didáctico

En relaciones de ensamble y soporte mutuo con los fundamentos pedagógicos comentados, el diseño del dispositivo didáctico combina una variedad de micro dispositivos mediante lógicas de profundización y recursividad que los articulan internamente. Para recorrerlos, se ofrecen un conjunto de mediaciones adecuables al proceso personal de aprendizaje a las que se incorporan aquellas que responden a emergentes de la dinámica grupal.

Las lógicas de profundización se secuencian en tres momentos. El primero parte de evocar experiencias y sucesos vividos o registrar percepciones sobre algún motivador. Por ejemplo, las primeras clases dictadas, el video relato de una innovación de cátedra⁴, fotografías de organizaciones universitarias. En el segundo momento se releen los materiales antecedentes desde mediadores como las devoluciones docentes y el intercambio en grupos. El último consiste en una producción individual o grupal aplicando los conceptos teóricos y herramientas de análisis y objetivación indicadas, entre ellas, la segmentación de una clase, la descripción analítica o el resumen de investigación.

El abordaje de cada unidad mediante esta lógica de profundización conlleva una lógica recursiva a nivel de la formación epistémica metodológica, en tanto supone movilizar las competencias del trabajo por aproximaciones sucesivas en proceso de desarrollo. Con lo cual retroalimenta la profundidad en el uso de las herramientas y en la comprensión de los objetos de estudio.

⁴ Se agradece a la profesora magister Marcela Ficcardi de la Universidad Nacional de Cuyo, por su colaboración mediante la elaboración del video relato sobre la innovación de su cátedra.

Se trata de una estrategia de combinatorias replicada para organizar diversas situaciones de aprendizaje, grupos de reflexión, taller de análisis de casos, foro debate y conversatorio orientadas a promover diferentes movimientos. Unos pendulares de interrogación de significados establecidos y apertura de sentidos alternativos sobre las múltiples dimensiones que configuran las prácticas de enseñanza. En conjugación con otros movimientos elaborativos de las experiencias transitadas para facilitar su integración a la historia y dinámica de desarrollo personal y su despliegue en renovadas formas de realizar los diferentes roles de la docencia universitaria.

Las reflexiones de estos y estas profesionales docentes en la producción individual de cierre del seminario revelan el impacto formativo del trabajo desarrollado. Una profesora, al “volver a mirar” la fotografía de su infancia que compartió en el foro de presentación, comenta: “mientras escribo estas líneas pasan por mi recuerdo una cantidad de imágenes, como si fueran fotografías [...] de mi trayectoria educativa y me doy cuenta de que motivan mi práctica diaria desde hace ya veintiún años” (Participante, comunicación personal, 22 de septiembre de 2021). Un profesor señala, tomando los aportes de Steiman (2018) y Ardoino (2005) para analizar sus prácticas de enseñanza:

Dentro de las cursadas de las materias que dicto con otros colegas en mi carrera, predomina una lógica didáctica instrumental aplicada a través de clases magistrales, separada en forma dicotómica de las actividades prácticas, que se manifiesta como arma letal en las evaluaciones con formato de examen. (Comunicación personal, Participante, 15 de octubre de 2021)

Al revisar su implicación, respondiendo a una de las consignas del trabajo final, una joven docente recupera sus impresiones:

He podido notar esta construcción intersubjetiva con gran fuerza en mi propia práctica, pude ver cómo en una misma cursada [...] hay estudiantes que desde el día uno me percibe como el enemigo y otros como un gran partenaire, y al mismo tiempo yo percibo a algunos más permeables y cercanos y a otros distantes o amenazantes, ya por sus gestos, posturas o el lugar donde se sientan. Noté que muchas veces eso interfiere en la comunicación. (Participante, comunicación personal, 20 de diciembre de 2021)

Una docente profesional de la salud elabora sus primeras impresiones frente al seminario interpelando críticamente sus saberes sobre la enseñanza:

Debo reconocer, para empezar este proceso reflexivo, la incomodidad que me generaba trabajar de manera grupal con personas que no conozco [...] Esta incomodidad inicial, basada claramente en un prejuicio y porque no en un miedo, derivó en una idea que me obstaculizaba y desanimaba sobre lo difícil de realizar los trabajos de manera productiva. Pero el intercambio [...] enriqueció y amplió mis recursos y oportunidades. (Participante, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021)

La transferencia del análisis de la implicación como vía de conocimiento es formulada por una joven docente en los siguientes términos:

Durante el seminario, y seguramente a causa de este [...] empecé a escribir algunos lineamientos del trabajo de investigación, y pude reconstruir el camino de recuerdos que construyen mi interés por el objeto de estudio sobre el que estoy trabajando, y puedo volver a mirar de nuevo mi profesión, (diseñadora editorial), mi época de estudiante (en la carrera de diseño gráfico) mi paso por la escuela (y mis intereses en aquella época) y cómo se reconstruyen y me permiten comprender las razones que movilizan mi proyecto actual. (Participante, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021)

6. Resignificaciones de la propuesta pedagógica y el dispositivo didáctico

A partir del análisis y evaluación de las experiencias realizadas, las reflexiones en el equipo docente y las producciones e intercambios con los y las cursantes durante la cursada y en el trabajo final, identificaré características del dispositivo observadas como motores de las dinámicas formativas, y cualidades de especial significancia en éstas que permiten resignificar la propuesta pedagógica del seminario. Unas y otras se entretajan en relaciones de constitución y transformación recíprocas a la vez que despliegan con efectos rizomáticos.

De acuerdo con Deleuze y Guattari (2008), dos principios distintivos del rizoma son el de conexión y heterogeneidad, y el de multiplicidad. Sobre estos conceptos reciben las modificaciones surgidas de la experimentación sobre lo real que inicia, desarrolla o alterna un individuo, una “cosa” o un grupo. Por ejemplo, las plantas, aún con raíces, hacen rizoma con el viento o un insecto. Es decir, se halla, entonces, bajo determinaciones y regímenes muy distintos que cambian su naturaleza y permiten conectar cualquiera de sus puntos con otro. Por eso, no queda capturado por un significante único y continúa por rupturas. Características que dificultan su trasposición a un modelo estructural o genético y lo aproximan a un mapa abierto, cuya cartografía está cruzada por diversos tipos de líneas, segmentarias y sin segmentos, direccionales y dimensionales, fronteras y difusas.

Siguiendo estas coordenadas, es posible decir que el plan de estudios de la MDU, con principios de enmarcación débil en la comunicación pedagógica y la clasificación de contenidos (Bernstein, 1985), extiende los márgenes de trazado de seminarios y talleres. Así, en el seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza combinamos un principio de enmarcación fuerte sobre la secuenciación y el tiempo de comunicación del conocimiento con una clasificación débil entre límites disciplinares y entre el conocimiento “profano”, asociado a los saberes prácticos sobre la enseñanza, y el conocimiento “sagrado” procedente del campo pedagógico.

Ambos principios entran en intersección con el enfoque multirreferenciado y de la pedagogía de la formación, graduando el ritmo de progresión para abordar los materiales con diversas herramientas de lectura, conceptualización, reflexión y análisis. Sobre todo, considerando que la objetivación de las prácticas de enseñanza compromete las apoyaturas de la identidad como docente universitario/a dadas, en parte, por la identidad profesional. Esta comunidad de origen donde el sujeto accedió a las tradiciones y reglas de producción y transmisión del conocimiento, las lógicas de desempeño, los “secretos de oficio” y pautas de interacción, y ha construido las significaciones y saberes sobre la enseñanza que acompañan y dan sentido a sus prácticas.

A través de las hojas de ruta que prevén los ciclos de actividades, se van trazando los caminos personales y grupales durante el desarrollo de la tarea, conectándose con analizadores artificiales estratégicamente ubicados en el camino, para luego bifurcarse a partir de los analizadores naturales emergentes en las situaciones sincrónicas y producciones realizadas. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la comprensión de la complejidad de las prácticas de enseñanza y de las dimensiones que las describen y constituyen como campo problemático se pone en movimiento durante la realización de las actividades y a lo largo del seminario. En un proceso de reflexión profunda, estas aproximaciones contribuirían a transformar la relación del sujeto con sus prácticas, así como su relación con el entorno y consigo mismo en su rol profesional.

Conclusiones

Los diversos encuentros y distanciamientos entre el trabajo individual, el grupo en su totalidad, los subgrupos y el grupo más reducido, han funcionado como puntos de apoyo eficaces para visualizar, comparar e interrogar representaciones culturales, mandatos institucionales, mecanismos de socialización, lógicas académicas y profesionales. También han sido útiles para enriquecer, validar y ampliar significados, y para fundamentar críticamente las posturas adoptadas. Estos movimientos se han replicado gracias a la variedad de voces registradas de diferentes maneras. Entre ellas, destacan las devoluciones comunicadas que, debido a su pertinencia en tono y contenido, y a su cercanía en el tiempo, posiblemente han aumentado la confiabilidad de la transmisión, potenciando así sus efectos de resonancia en los individuos y, con ello, el impacto formativo de la experiencia.

Las reflexiones en el equipo del seminario y en los cursantes proporcionan consistencia a la hipótesis de que estos encuentros intersubjetivos, donde se busca el reconocimiento mutuo, se integran a la afiliación preexistente de los sujetos a una comunidad de prácticos/as de la enseñanza en la universidad.

Esta comunidad docente compartida se superpone o atraviesa las respectivas comunidades profesionales, pertenencias políticas e identidades institucionales. A partir de esto, resulta interesante analizar los puntos de contacto, las interrogantes, las tensiones y las posibilidades de escape entre el campo disciplinario y la profesión de origen, el ámbito de las prácticas de enseñanza y la docencia universitaria, así como sus relaciones con el campo pedagógico y los/as pedagogos/as.

Uno de los desafíos didácticos pendientes reside en hacer inteligible el dispositivo. Por un lado, en tanto artificio que hemos creado para generar movimientos y transformaciones con un sentido formativo. Por otro lado, en tanto disposición de potencialidades que se realizan en el aquí y ahora de las situaciones configuradas en las alternativas que se diseñaron como tales y otras emergentes en el suceder.

Inteligibilidad lejana a una descripción ordenada programática y metódicamente para alcanzar objetivos únicos en cuanto no se trata de cristalizar la experiencia singular en el descubrimiento del supuesto plan que la ha determinado. Por el contrario, nos desafiamos a reconstruir el dispositivo en su devenir a través de la reflexión sobre la propia experiencia como mediación. Se trata de convertirlo en un mapa de múltiples escrituras durante el tiempo. A fin de cuentas, su horizonte se halla en el proyecto de praxis, vía la elucidación del hacer, al que instaba Castoriadis (1975).

Agradecimientos

Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires desarrollada en forma conjunta por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires y la Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires.

Referencias

- Arduino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Universidad de Buenos Aires; Novedades Educativas.
- Barbier, J. M. (2000). *El análisis de las prácticas profesionales: cuestiones conceptuales*. L' Harmattan.
- Bedacarratx, V. (2021). Dialéctica de la formación y la práctica docente. Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. *Encuentro Educativo, Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(2), 31-58. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/5209>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 50-71. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Universidad de Buenos Aires; Novedades Educativas.

- Bolívar Osorio, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo, Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), 104-132. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4948>
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas*. Ediciones Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Ickowicz, M. (2009, 7 y 8 de septiembre). *Acerca de la transmisión del oficio de enseñar en la universidad [ponencia]*. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Buenos Aires, Argentina.
- Kaës, R. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës (ed.), *La institución y las instituciones* (pp. 15-67). Ediciones Paidós.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Gedisa.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu Editores.
- Molina, C. y Linardelli, M. F. (2021). Aprender sobre la marcha. Prácticas de docencia universitaria en salud pública en la pandemia por el nuevo coronavirus. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 23-53. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a2>
- Montes Pacheco, L., Caballero Guichard, T. y Miranda Bouille, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2529>
- Runge Peña, A. K., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la Pedagogía en Colombia: Introducción y análisis a algunas de las principales orientaciones teórico-disciplinarias y a los planteamientos de sus autores más representativos*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-16.
- Winnicott, D. (2002). *Realidad y Juego*. Gedisa.