



RIDUNAJ
Repositorio Institucional
Digital UNAJ



Universidad Nacional
ARTURO JAURETCHE

Tesis de Posgrado

Cáceres, Nicolás Federico

Prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación para docentes universitarios

2025

*Instituto de Ciencias Sociales y
Administración*

*Carrera: Especialización en Docencia
Universitaria*



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons.
Atribución – No comercial – Compartir igual 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Documento descargado de RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Cita recomendada:

Cáceres, N. F. (2025) *Prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación para docentes universitarios* [Trabajo final de especialización, Universidad Nacional Arturo Jauretche].

<https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/3352>

Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899.



UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Prácticas de enseñanza en un dispositivo
de formación para docentes universitarios



Autor: Lic. Nicolás Cáceres

Directora: Dra. Ileana Ramirez

Mayo, 2025

Trabajo Final Integrador

Prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación para docentes universitarios.

Resumen

El trabajo tiene como objetivo general comprender las prácticas de enseñanza de docentes formadoras. Para ello, nos centramos en el análisis de un dispositivo de formación específico, denominado Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria, desarrollado en el contexto de un Programa de Formación Docente Continua, gestionado por una universidad pública en la región nordeste del país.

Realizamos un estudio de carácter cualitativo en tanto nos preocupaba acceder a las formas de significación que las participantes habían construido sobre sus propias prácticas. Adoptamos una metodología de estudio de caso, utilizamos como técnica de recolección de la información la entrevista semiestructurada y lo complementamos con documentaciones que sirvieron como apoyaturas.

Los hallazgos evidencian las particularidades que adquieren estas prácticas de enseñanza desde el perfil de las docentes, investigadoras del CONICET, en torno a decisiones sobre el contenido y la naturaleza disciplinar de la investigación educativa; la relación teoría y práctica en un entorno virtual, asentada en ciertos recursos y con ciertos materiales diseñados para tal finalidad; y por último la relevancia que adquieren la comunicación y la evaluación en términos procesuales para sostener trayectorias de formación y garantizar la calidad de la propuesta.

Palabras clave

Práctica de enseñanza; Formación Docente; Dispositivo de formación; Docencia Universitaria.

Tabla de Contenidos

Introducción	p.04
Capítulo I	
Problema de Indagación.....	p. 07
Marco referencial.....	p.09
La formación docente continua en la Universidad.....	p.09
Las prácticas de enseñanza.....	p.14
Dispositivos de formación docente.....	p.17
Capítulo II	
Estrategia metodológica.....	p.21
Capítulo III	
Acerca del dispositivo de formación.....	p.25
La docencia y el territorio.....	p.28
El pensar la clase y la construcción metodológica en las prácticas de enseñanza.....	p.33
Capítulo IV	
Conclusiones.....	p.47
Referencias Bibliográficas.....	p.51
Anexos.....	
Anexo A- Documento marco (PFDC, RES-890/23).....	p.57
Anexo B- Aprobación de la Diplomatura Superior (RES- 133/24).....	p.57
Anexo C- Protocolo de entrevista	p.58
Anexo D- Desgrabación. Entrevista N° 1.....	p.60
Anexo E- Desgrabación. Entrevista N° 2.....	p.66
Anexo F- Desgrabación. Entrevista N° 3.....	p.71
Anexo G- Desgrabación. Entrevista N°4.....	p.76

Introducción

El trabajo se basa en el análisis de prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación en el marco de un Programa de Formación Continua para docentes en una universidad pública de Argentina. La intención es acercarse a los elementos pedagógicos y didácticos que componen dichas prácticas y a las significaciones que le otorgan las propias protagonistas.

Partimos de comprender la relevancia de la temática en el marco de las discusiones y políticas acerca de la profesionalización docente en la Universidad, reconociendo las diferentes estrategias institucionales que se ponen en juego para desarrollar este aspecto de manera central. Tal como lo sostiene Vezub (2011) la formación de los docentes es un proceso de larga duración que atraviesa distintas etapas y se construye en diversos ámbitos, “supone tanto la asimilación / construcción de conocimientos teóricos, de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares, como también un contacto progresivo con la práctica, atravesado por dispositivos específicos para su análisis y reflexión, que implique además el rescate de la experiencia, de las representaciones previas (biografía escolar) y de los saberes construidos en el transcurso de la trayectoria profesional” (p.117)

En esta oportunidad retomamos un caso, surgido de la propia experiencia profesional, en el que se ha diseñado e implementado un dispositivo de formación para docentes universitarios en pos de brindarles herramientas teórico-metodológicas del campo de la investigación educativa para repensar sus propias prácticas docentes de manera situada. Creemos que la recuperación de la experiencia de las docentes formadoras nos permitirá pensar elementos centrales que configuran esas prácticas y constituirá un insumo valioso para fortalecer estas iniciativas.

En consonancia con lo anterior, nos propusimos como objetivos: comprender las prácticas de enseñanza de docentes formadoras en un dispositivo de formación para docentes universitarios; describir las características del dispositivo de formación en relación a sus fines, modalidades y tipo de estrategias implementadas; y analizar las decisiones pedagógicas y didácticas que desarrollan las docentes en el dispositivo de formación.

Nuestro acercamiento metodológico fue de carácter cualitativo y exploratorio, nos interesó acercarnos a los modos de comprensión y a los significados que las docentes otorgan a sus acciones. Para ello recurrimos principalmente a entrevistas de carácter semiestructuradas y luego las analizamos integrando los referentes teóricos, y las categorías emergentes que a nuestro entender nos posibilitaron avanzar en la comprensión del objeto de estudio.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: el capítulo I ofrece una presentación del problema de indagación y sus grandes marcos referenciales de abordaje; el capítulo II

presenta la estrategia metodológica del estudio; el capítulo III, los resultados y las discusiones; y por último el capítulo IV las conclusiones con los principales puntos del trabajo realizado.



CAPÍTULO I

Capítulo I

Problema de indagación

La presente indagación se inscribe en un proyecto mayor denominado “*Estudio sobre la formación docente continua. Definiciones, alcances y desafíos a partir de la creación del Programa de Formación Docente Continua en la Universidad Nacional del Nordeste*”, acreditado ante la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE (PI 23H007; Res. N° 1146/23). El mismo se propone describir y comprender de manera reflexiva y analítica, los procesos y sentidos construidos en torno a la formación docente continua en la universidad.

La problemática de investigación en este caso, busca indagar cómo se construye la práctica de enseñanza en un dispositivo de formación dependiente del Programa de Formación Docente Continua de la UNNE. Nos centraremos en las experiencias de un grupo de docentes que han diseñado y desarrollado un dispositivo de formación para docentes expertos.

Lo que intentamos vislumbrar es cómo se configuran esas prácticas porque suponemos que ellas están delineadas por la particularidad del dispositivo de formación y son readaptadas en función del trabajo con las colegas formadoras, con las y los cursantes, y con sus propios recorridos como profesionales del campo en estudio. Buscamos acercarnos a la especificidad del entramado institucional que la configura, los sujetos de la formación, en este caso docentes expertos, y centralmente las decisiones pedagógicas y didácticas que las formadoras han adoptado y desarrollado, como expertas en su campo (todas ellas cuentan con formación doctoral) en este escenario particular.

En este trabajo nos guiamos por los siguientes interrogantes: ¿Qué características posee el dispositivo de formación? ¿Cómo se construyen las prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación? ¿Cómo se configura el aspecto metodológico de las prácticas de enseñanza?

En consonancia con lo anterior, definimos los siguientes **objetivos**:

General:

- Comprender las prácticas de enseñanza de docentes formadoras en un dispositivo de formación para docentes universitarios.

Específicos:

- Describir las características del dispositivo de formación en relación a sus fines, modalidades y tipo de estrategias implementadas.

- Analizar las decisiones pedagógicas y didácticas que desarrollan las docentes en el dispositivo de formación.

En relación al contexto del estudio, el dispositivo de formación analizado se desarrolló en el marco del Programa de Formación Docente Continua (PFDC) de la Universidad Nacional del Nordeste. La UNNE es una universidad pública y gratuita fundada en 1956 sobre la base de un proyecto de carácter regional, conformada por 11 unidades académicas centrales, con tres campus ubicados en las ciudades capitales de Corrientes y Resistencia (Chaco) en el Nordeste argentino.

En su historia, producto de una impronta evaluativa iniciada en el año 1993, la UNNE comienza a delinear la creación de Programas Centrales con el objetivo de intervenir en las problemáticas detectadas en las diferentes áreas y grupos de trabajo de la Universidad. En ese escenario el Programa de Formación Docente Continua asumió la misión de revalorizar la función docente, redimensionar su lugar en el conjunto de funciones de la universidad y crear condiciones para concretar en el aula lo proyectado en los nuevos planes de estudios (Resolución N° 690/98 C.S.).

La resolución marco de regulación del PFDC 890/23 (Ver Anexo A) del Consejo Superior de la UNNE señala la intención de que el programa contribuya a construir una política de **profesionalización docente** entendida como la acción de:

Recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados, construyendo un saber que parta de los problemas más detectados en la práctica y de las condiciones institucionales de la organización específica, que a su vez, pueda nutrirse y articularse con el saber experto acumulado, con la teoría y la investigación educativa. (Vezub, 2004, p.5).

Con dicho horizonte, el PFDC se dedica a la generación de recorridos formativos de carácter gratuitos para el plantel docente de la Universidad. En los próximos capítulos se brindarán mayores detalles, pero por el momento podemos mencionar que el dispositivo seleccionado se desarrolló durante el año 2024 y tuvo como objetivo el análisis de la propia Práctica Docente Universitaria desde las herramientas de la investigación educativa.

Para finalizar, cabe señalar que el interés por esta temática se plantea desde este lugar por el doble recorrido profesional, como integrante del equipo del Programa de Formación Docente Continua (PFDC) y como integrante del proyecto de investigación, estos espacios motivaron en parte la realización de la carrera. Por lo tanto, esta instancia constituye una posibilidad de reflexión sobre estas prácticas de enseñanza. Asimismo, la

generación de estos conocimientos ayuda a comprender de allí su relevancia y actualidad en el campo de la docencia universitaria.

Marco referencial

1. La formación docente continua en la Universidad

Comprender los procesos relacionados con la formación de los docentes universitarios requiere, a su vez, analizar las transformaciones que experimentan las instituciones universitarias. De acuerdo con Morandi (2022), el contexto universitario argentino en general, no ha podido desarrollar una visión pedagógica y de política académica que permitiese evitar la fragmentación temática y el carácter poco sistemático de la formación de los docentes universitarios.

En la Universidad tradicionalmente la formación docente no ha ocupado un lugar de relevancia como condición para el desempeño en la enseñanza. Reconocidas son las afirmaciones que ilustran esta situación “para enseñar basta con saber la disciplina” y “a enseñar se aprende enseñando”. Ambas dan cuenta de una identidad profesional borrosa del profesor universitario (Zabalza, 2007) y, por ende, el desconocimiento o negación de corpus de saberes específicos que se necesitan aprender como ocurre con toda profesión.

Las políticas de desarrollo profesional docente, plantean la necesidad de la formación pedagógica y didáctica para profesionales que ejercen la docencia universitaria a partir de una base de conocimiento disciplinar diferente. Lo anterior comienza a ser planteado fuertemente en Argentina a partir de los años 90 con el surgimiento del «Estado-evaluador» (De Vincenzi, 2012), inicialmente con los procesos de acreditación de carreras y con un renovado interés por la evaluación en 2010, en el marco de las discusiones y de la consecuente aprobación del Convenio Colectivo del Trabajo (CCT) y la definición de la carrera docente en la docencia universitaria (Rodera y Walker, 2023)

La declaración mundial de la UNESCO titulada, “Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción” de 1998 en su artículo 10, y la sanción de la ley de Educación Superior de Argentina (LES N° 24.521/95) en su artículo 37, representan dos hitos fundamentales, en tanto ambos señalan la relevancia que adquiere el perfeccionamiento docente y la responsabilidad que deberían asumir las instituciones universitarias en el tema. Esto ha sido tramitado por las instituciones de maneras diferenciales aunque en general se pueden reconocer dos grandes estrategias no excluyentes, las carreras de especialización en docencia universitaria y/o la creación de programas de capacitación del personal docente en áreas pedagógicas y didácticas a nivel central.

Las áreas de capacitación son múltiples y tienen que ver en parte con que como fue estudiado a lo largo de la carrera, la educación superior atraviesa múltiples transformaciones y dentro de las cuales se pueden observar ciertas tendencias como: la expansión del nivel educativo; la inclusión de sectores sociales previamente marginados; la creciente virtualización; la internacionalización de las propuestas de formación; y la pretensión de vinculación territorial de la Universidad con su contexto, entre otras.

En la actualidad de acuerdo con Suasnabar (2023) los escenarios de la educación superior, tanto a nivel global, nacional y regional, se diversifican y complejizan en simultáneo a las limitadas capacidades estatales de conducción y de orientación del sector, pese al predominio de la regulación estatal. Los derroteros actuales no implican hoy solamente “mirar” la realidad o “acercarse” a ella, sino que en cambio pensar una transformación en las instituciones universitarias demanda realizar “un abordaje, que permita revisar y desnaturalizar nuestras prácticas, así como reflexionar sobre las implicancias de nuestra tarea” (Elsegood y Carivenc, 2020, p. 06).

Como señala Grinberg (2022) los “nuevos” modos de ser docente se han construido basados en las nociones de autogestión y empoderamiento, constituyendo un trabajo desubjetivado e individualizado, lo que afecta la posibilidad de transformación. El escenario se complejiza a partir de las desigualdades estructurales y socio-territoriales (Fanelli, 2014; Lamarra et.al, 2016) de nuestras sociedades; y el cuestionamiento operado sobre los efectos formativos de la universidad, en sus dimensiones disciplinares y de competencias profesionales (Follari; 2010).

Entendemos entonces de allí la relevancia de la formación de los docentes. Comprendemos este campo como un proceso de larga duración que atraviesa distintas etapas y se construye en diversos ámbitos, “supone tanto la asimilación / construcción de conocimientos teóricos, de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares, como también un contacto progresivo con la práctica, atravesado por dispositivos específicos para su análisis y reflexión, que implique además el rescate de la experiencia, de las representaciones previas (biografía escolar) y de los saberes construidos en el transcurso de la trayectoria profesional” (Vezub, 2011, p.117)

En dicho escenario la representación de la formación docente como una “varita mágica” (Birgin, 2012) sobre los problemas educativos es una visión que poco aporta al estudio de la complejidad de los temas aquí tratados, en tanto, reduce las posibilidades de transformación de los sistemas educativos a la acción individual de los sujetos enseñantes. En cambio creemos pertinente la postura de la autora en tanto entendemos que:

La formación docente es parte de un complejo entramado de políticas docentes. La agenda de esas políticas incluye la formación, la carrera, las condiciones laborales,

la participación, entre otras. Todas ellas se entraman. Es difícil hacer una delimitación precisa, ya que ellas son, por un lado, parte de las políticas educativas, pero por otro lado están intersectadas con otras, como las políticas del Estado o el empleo (p.15)

Abordar la formación pedagógica de los docentes universitarios supone revisar y analizar el *de trás de escena* (Finkelstein et.al, 2022) de los proyectos políticos que lo sostienen, con el propósito de poner en cuestión los fundamentos que los sustentan y sus modos de implementación. Poner en tensión los contenidos y formatos de dicha formación es necesario por cuanto reflejan posiciones, elecciones y demandas para configurar el ejercicio docente frente a las regulaciones normativas, las tradiciones académicas y las emergencias disciplinares.

Sobre el contexto universitario argentino nos interesa mencionar lo siguiente. Por un lado, la construcción de la docencia universitaria como segunda profesión (Souto, 2019), ha significado en general, que el ejercicio de la práctica profesional sea desarrollada por personas sin la formación específica en el campo educativo. La identidad de las y los enseñantes esta enraizada en una práctica profesional de base donde la docencia universitaria constituye un agregado que en sí mismo y en solitario no modifica los patrones estructurales de su propia formación para comprender su tarea como docente.

En torno a lo previo, es importante advertir que a lo largo del tiempo, la formación docente continua ha recibido diferentes denominaciones: perfeccionamiento, formación permanente, capacitación, actualización, reciclaje, formación en servicio, desarrollo profesional, etc. (Vezub, 2004). Este cambio de términos obedece a revisiones sucesivas sobre todo, en torno al papel que se pretende que tenga la formación en servicio en la mejora de los sistemas educativos.

Si bien no nos interesa aquí abordar la cuestión nominal, es necesario tener presente que cada “modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente.” (Aramburuzabala et.al, 2013, p.347). Cada modelo implica una posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes (Vezub, 2013), y a su vez la definición de unos “perfiles docentes” que expresan un conjunto de rasgos esperables en el desempeño de los profesores (Alliaud y Vezub, 2014)

Siguiendo la perspectiva de Finocchio y Legarralde (2006) los dispositivos de formación docente continua varían por su impacto, su alcance, la horizontalidad o verticalidad que proponen en torno del saber docente, su flexibilidad y replicabilidad y los

recursos que ponen en juego. Asimismo, los dispositivos pueden estar al servicio del cumplimiento de propósitos específicos coyunturales de política educativa o articularse con procesos más estructurales de institucionalización de la formación docente continua.

Independientemente del modelo y de los dispositivos generados para tal fin, el eje central de estas acciones esta relacionada con la formación. Siguiendo a Marta Souto (2019) la formación esta vinculada al desarrollo de capacidades en el sujeto, opera como una dinámica de transformación personal y profesional en relación a los conocimientos y a la relación con los otros. La formación docente atraviesa una serie de fases (Alliaud, 2003) constituidas por: la biografía escolar, la formación profesional o "inicial" (que al considerar la biografía escolar dejaría de ser tal) y la socialización profesional. Esto nos permite pensar a su vez en el entramado complejo que representa la formación de sentidos sobre la docencia más allá de las instancias institucionales específicas.

En lo concerniente a la formación continua, Lipman (2012) sostiene que la misma es un dispositivo que se configura como una relación pedagógica entre adultos. Esto significa pensar en "el destinatario como un trabajador- por lo tanto, sujeto de derechos- que ha hecho una opción profesional ligada a la transmisión del saber y la inscripción social de niños y jóvenes, y a quien le caben responsabilidades" (p. 139). Entonces la construcción del escenario pedagógico recorre en estos casos singularidades devenidas del nivel de formación, de la situación de los sujetos, y de las participación de los docentes en el entramado institucional y social más amplio.

Avanzar sobre el estudio de este campo plantea la necesidad de una comprensión de las diferentes tradiciones docentes (Diker y Terigi, 1997) y de los diferentes modelos pedagógicos, que aunque en muchas ocasiones están basados en dos perspectivas antagónicas, en la realidad coexisten. Vezub (2004) señala dos modelos: uno denominado carencial-remedial-instrumental, que procura ofrecer herramientas técnicas para solucionar los "déficits" de los docentes; y por otro, el enfoque basado en la formación docente como un proceso de larga duración que debe propiciar el desarrollo autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica por parte de los profesores.

En relación a lo anterior, Marcela Ickowicz (2004) identifica en la Universidad al menos dos modelos formativos: **1. Modelo Artesanal**, que se realiza en el propio contexto de la producción, siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollan los demás aprendizajes. Y por otro lado el denominado **2. Modelo Escolar**, aquél cuya formación se caracteriza por definir el recorrido que realizará el aspirante, de modo previo a su ingreso e independientemente de él, con un tiempo preestablecido y un número preciso de asignaturas en las que se sistematizan y ajustan unos conocimientos determinados, es en definitiva, la formación que se da por fuera de los espacios de producción.

En su trabajo de Maestría y retomado en su tesis doctoral, Ickowisz (2016) sostiene algunos resultados en relación a rasgos centrales de la formación del docente universitario. Entre ellos destaca los siguientes espacios formativos:

- La *cátedra* es el espacio donde acontece la formación docente. Sede de grupos académicos -la cátedra-, reúne a profesores de distintas trayectorias de formación para la realización del trabajo universitario y genera un modelo formativo con rasgos típicos del artesanado en cuanto a formación y transmisión del oficio. Es allí donde los jóvenes profesionales o principiantes aprenden a enseñar al lado de un maestro conocedor de una disciplina y sus modos de transmisión.
- Del interés por lo disciplinario al *interés por el oficio docente*. El interés por la enseñanza es signficada por los profesores como un descubrimiento producto de la experiencia en el ejercicio de la práctica misma. En los inicios de su práctica docente son los contenidos disciplinares el foco de su preocupación y atención y a medida que afianza la experiencia es que descubre interés en transformar, modificar unos conocimientos que ya domina y es recién entonces que busca una formación más específica.
- Etapas o momentos en el *proceso de formación* de los profesores en la docencia. La reconstrucción de sus historias de formación permitió elaborar distintas etapas, el pasaje de una a otra lo marcan aquellas circunstancias que producen un cambio de posición interna y/o externa. Con este criterio fueron identificados cuatro etapas o momentos en sus trayectorias de formación: el ingreso; el descubrimiento; la búsqueda de reconocimiento institucional, y la última, la formación de los herederos. Como ideal típico.

Del somero recorrido planteado interesa destacar que la docencia es una práctica profesional específica que requiere necesariamente conocimientos y habilidades propias de procesos de formación sistemáticos. La docencia universitaria constituye un caso puntual donde dicha formación no es requerida de manera excluyente pero conforma cada vez más un requerimiento en los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad educativa.

Este escenario plantea el desafío de visitar y a la vez imaginar nuevas formas para los modelos de formación docente en la universidad que apunten a la construcción de un sujeto profesional autónomo y reflexivo (Vezub, 2004), en el marco de transformaciones institucionales, subjetivas y de políticas públicas que forman parte de las posibilidades y limitaciones de transformación del sistema de educación superior y de sus prácticas concretas.

2. Las prácticas de enseñanza.

Hemos puesto de manifiesto en el apartado previo algunas discusiones alrededor de la formación docente en la universidad para pensar la especificidad del contexto que regula las prácticas de enseñanza que pretendemos abordar. Ahora bien se nos presenta un problema y se refiere a tratar de clarificar los sentidos que en este trabajo adquieren dos categorías centrales: formación y prácticas de enseñanza.

Reconocemos al respecto cierto eclecticismo, en cuanto ambas nociones aparentemente han sido trabajadas clásicamente desde disciplinas diferentes y construidas como objetos de estudio radicalmente opuestos. No pretendemos saldar todas las impugnaciones posibles a sus diferencias y similitudes, ya que ello sobrepasa la intención y los medios de este estudio, pero si queremos brindar unos marcos de lectura de nuestra posición al respecto.

Partamos de entender que enseñar y formar son conceptos distintos, traducen procesos y lógicas diferenciales. La perspectiva psicosociológica clásica, ha entendido que las prácticas de enseñanza y de formación expresan campos de acción diversos. La enseñanza remitiría solamente a la transmisión del conocimiento por parte de un docente desde el dominio disciplinar, y la formación en cambio ofrecería mediaciones como un conjunto de actos de filiación y reconocimiento para construirse como sujeto, y ello daría como resultado unas actividades propias del formador o formadora diferente de las del docente (Souto, 2003)

Deberíamos pensar entonces cuál es la particularidad de este último, entendiendo que ello dependerá del contexto de su utilización y de los sujetos que estén involucrados en unas acciones y finalidades singulares. En nuestro caso nos interesa señalar que la formación de formadores como campo particular se dirige a quienes tienen a su cargo la función de formar a todos aquellos que en distintos ámbitos y niveles cumplen funciones de formación, uno de esos campos es la docencia. Nuestro trabajo retoma este campo donde a partir de un Programa institucional de Formación Docente Continua destinado a profesores universitarios, se genera un dispositivo de formación para trabajar sobre la práctica docente universitaria como su objeto de estudio.

En ese escenario hablar de formador o formadora, supone asumir un concepto de alta dispersión semántica, al que hay que restringir. Marta Souto (1995) sostiene que los formadores de los formadores generalmente son profesionales que en su carrera han logrado por su experiencia, sus conocimientos, la posibilidad de brindar asistencia pedagógica específica a otros formadores. El formador en este caso será asociado a un

docente que con experiencia y con conocimientos especializados en un área del conocimiento puede desempeñarse en ciertas áreas de su especialidad.

En el caso de la formación docente continua asumimos que “la Formación de Formadores incluye todas aquellas actividades y procesos de formación encaminados a capacitar a los formadores en el conocimiento y competencia pedagógica y/o especializada” (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 32). De acuerdo a estos autores la figura del formador/a en general encuentra su autoridad pedagógica en la validación que recibe por su dominio disciplinar de manera central, aunque también deben ser considerados otros factores de orden institucional y de prestigio laboral y académico.

Nos situamos entonces en el campo de la formación de formadores, como aquel espacio donde se desarrollan procesos tendientes a la adquisición de ciertas competencias específicas de un campo profesional, en este caso la docencia universitaria. A su vez entendemos al formador de formadores como el o la profesional que acompaña este proceso desde un saber que lo convierte en conocedor del mismo.

Si bien no se ignoran las diferentes tradiciones al respecto de la enseñanza y la formación, creemos que se pueden conciliar en tanto expresan dos niveles relacionados en este trabajo: un nivel más macro donde la formación docente representa un proceso de mediación para la construcción y reconstrucción de conocimientos a partir de la experiencia y de la trayectoria profesional (Vezub, 2011) del sujeto en formación; y donde en este caso nuestro objeto de estudio se enfoca en algo más micro en ese marco, que es pensar las prácticas de enseñanza de las docentes en un dispositivo de formación puntual.

Advertimos al lector o lectora en este sentido que creemos que existen distinciones desde las elecciones que se utilicen para nombrar. No es lo mismo pensar la formación que la formación docente y a su vez la formación continua de docentes universitarios, hemos intentando demarcar unos registros desde los cuales comprendemos este campo y desde el cual abordaremos prácticas de enseñanza en una materialidad particular como es el dispositivo de formación que retomamos.

A partir de ahora nos centraremos alrededor de las prácticas de enseñanza. Tal como lo sostienen Diker y Terigi (1997) la actividad profesional de cualquier docente se apoya en un conjunto de supuestos y reflexiones que orientan la práctica educativa (práctico-artesanal o tradicional; normalizadora-disciplinadora; academicista; concepción tecnológica-eficientista). Ese conjunto de supuestos sostiene la identidad del docente como una combinación de elementos o dimensiones de esos modelos teóricos, y que en definitiva expresan formas y concepciones particulares de encarar las prácticas de enseñanza, es decir aquello que hacemos los docentes cuando enseñamos.

Siguiendo la propuesta de Gloria Edelstein (2000) la enseñanza puede ser comprendida como “una actividad intencional, que pone en juego explícita o implícitamente

distintas racionalidades” (p. 2) El interés del análisis didáctico reside en poner en situación de análisis la intencionalidad y la racionalidad que subyace en cada caso, para develar en lo posible el sentido y orientación de esta práctica.

La práctica de la enseñanza, de acuerdo a Davini (2010) implica tres grandes procesos: la transmisión de un conocimiento; el desarrollo de una capacidad; y la posibilidad de guiar una práctica. Tal como lo sostiene Meirieu (2011) finalmente enseñar es “organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio” (p.24).

La enseñanza como eje central de la formación docente es importante, entre otras cuestiones, porque responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios; y a su vez porque la enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción puntual. Implica una actividad sistemática y metódica, con fases más breves o más largas, y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar (Davini, 2010).

El campo didáctico presenta diversos conceptos que aunque no asimilables poseen conexiones posibles. Steiman (2018) realiza el ejercicio de clarificación sobre conceptos como práctica social, práctica docente, y práctica de enseñanza. En este caso en particular nos referiremos a esta última en tanto es nuestro objeto de estudio. Siguiendo a este autor podemos pensar a la enseñanza como práctica de intervención intencional situada en el contexto de la escolarización y adaptada a la institucionalidad que la inscribe y a las tradiciones que la condensan.

Conviene realizar ciertas menciones alrededor de las prácticas de enseñanza. Para Jorge Steiman (2023) conviene destacar cuatro referencias:

- a. el tomarlas como una totalidad que no admite fragmentaciones en momentos o en procesos parciales;
- b. el considerar que no son neutrales (como otrora consideraba el tecnicismo o más actualmente el discurso político-educativo de la derecha) sino que presuponen una intervención ideológica;
- c. el incluir como cuestión central de las mismas los vínculos docente-contenidos o disciplinas de enseñanza;
- d. el particularizarlas en los contextos que dan unos u otros sentidos a las mismas.

Siguiendo con esta perspectiva, de acuerdo con Aiello (2005) construir las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio, supone asumir una postura que, coherentemente con su caracterización, permita lograr una comprensión más completa y profunda de la

particular manera en que el docente despliega su propuesta de enseñanza. Es ya recurrente considerar las prácticas de la enseñanza como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve.

Entonces se hace necesario pensar qué significa el análisis didáctico de prácticas de enseñanza. Siguiendo nuevamente a Steiman (2018) en la relación entre los modos diversos de organizar una clase y el análisis de la propia práctica en el aula, se construye la idea del análisis didáctico de la clase. Interesa pensar particularmente la concreción de las prácticas de la enseñanza, en ese sentido la **clase** es para Edelstein (2011) la actividad situada que tiene como propósito central el trabajo con el conocimiento asentado sobre tres pilares sustantivos: el contenido que es objeto de enseñanza y de aprendizaje, la actividad que se realiza en torno a él y las decisiones que se asumen con relación a éstos.

En el pensar la clase se pone en juego una agenda de clase que ordena, en cierto punto, las acciones que se desarrollarán en cada momento en particular y que se relaciona con la idea de “construcción metodológica” (Forlán, 1986; Edelstein, 1996; Steiman, 2008), en tanto categoría conceptual que sostiene con acierto la idea de las intervenciones secuenciadas de enseñanza. Entonces analizar una práctica de enseñanza remite a hacer explícita y analizable una reflexión en torno a las decisiones asumidas y a la contextualización de los desafíos presentes en los ambientes sociales e institucionales (Davini, 2015) que configuran la propuesta singular de cada profesional en el aula como microcosmos (Edelstein, 2002).

3. Dispositivos de formación docente

La noción de dispositivo tiene múltiples traducciones, si bien Michael Foucault no ofrece una definición del dispositivo en sentido académico estricto, como señala Agamben (2007) el autor sostuvo en general que el dispositivo es:

un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (...) Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. (Foucault, *Dits et écrits*, vol. III, pp. 229 y ss; Citado en Giorgio Agamben 2007)

El concepto ha recibido múltiples variaciones dependiendo de los fines y de sus contextos de utilización. En el ámbito educativo ha encontrado un fructífero desarrollo, y a nivel local ha sido Marta Souto (2019) una de las referencias ineludibles, la autora sostiene que hablar de dispositivo implica ubicarnos en el plano de la acción en un campo del quehacer humano, señala que todo dispositivo dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone a disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin.

Siguiendo los aportes de Souto, un dispositivo de formación implica siempre la combinatoria de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al pasar y participar en ellas realizando distinto tipo de actividades y también permite que los docentes puedan planificar y proyectar la formación compleja de manera articulada. Dispositivo para posibilitar que los sujetos se dispongan a aprender utilizando como herramienta un artificio que conjuga tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales que tienen la función de posibilitar aprendizajes.

De acuerdo con Camilloni (2009) el dispositivo pedagógico, destinado a la puesta en obra de una acción pedagógica, es el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación, y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos. Esas decisiones involucran un trabajo para provocar la reflexión y posible transformación del *habitus profesional* de los enseñantes (Perrenoud, 2011) en tanto, las acciones de formación y las prácticas de enseñanza en el marco de estos dispositivos, pretenden analizar las creencias firmes que portan los docentes, estas certezas son producto de su propia biografía escolar y funcionan como conocimiento tácito y teorías válidas y pragmáticas que construyen la base de su práctica profesional.

Los dispositivos de formación en general son una conjunción de determinados soportes empíricos en los que se plasman experiencias educativas vividas por los sujetos, con formas de trabajo colaborativas que conducen hacia el análisis y la reflexión del material trabajado, apelando a los conocimientos formalizados (conceptos o autores) y saberes de la experiencia pertinentes en cada caso (Alliaud, 2021, p.159). Dispositivos a su vez que deberían proponer el trabajo reflexivo (Souto, 2023) como un modo de transformación de la relación del docente con su propia práctica, con el saber y con su propia constitución subjetiva en tanto sujeto socio-históricamente situado e institucionalmente enmarcado.

Estos dispositivos encuentran modalidades y soportes múltiples, en la actualidad no es menor y por ello merece una mención, su virtualización. Esto ha incrementado de manera exponencial a partir de la pandemia por Covid-19 y se ha instalado como una modalidad en casos predilecta por su flexibilidad y/o facilidad organizativa.

Si bien el uso de las tecnologías es hoy una práctica instalada en los ámbitos educativos es importante advertir como lo hace Liguori (1995) que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo de la enseñanza tienen consecuencias tanto para la práctica docente como para los procesos de aprendizaje. La determinación de estas consecuencias no puede efectuarse sin el análisis de las condiciones políticas y sociales que estructuran a las prácticas. Por lo mismo hay que recordar como planteaba Litwin (reportaje, 2003) que la tecnología educativa tiene que ver con las propuestas de enseñanza que incorporan todos los medios a su alcance, en los contextos que tienen significación, esto es, enmarcada socio-históricamente y en relación con los fines de la enseñanza. En relación a lo anterior, es importante reflexionar sobre los alcances y las limitaciones de la tecnología educativa, en tanto ya no solo constituye un agregado a las prácticas de enseñanza, sino que es ya la propia estructura que delimita las materialidades del dispositivo en tanto organización y desarrollo curricular.

CAPÍTULO II

Capítulo II: Estrategia Metodológica

Tal como señala Sautu (2003), hay tres elementos presentes e interrelacionados en todo proceso de investigación social: teoría, objetivos y metodología. Estos tres elementos deben estar articulados entre sí y no es posible afrontar una investigación sin tener presente la estrecha relación existente entre ellos.

Nos propusimos como objetivo comprender las prácticas de enseñanza de docentes formadoras en un dispositivo de formación para docentes universitarios, y en relación a ello hemos construido, en el capítulo anterior, el marco teórico que fundamenta los recorridos de indagación. A continuación explicamos el encuadre metodológico de nuestras acciones.

En primer lugar hay que considerar que las prácticas de enseñanza en tanto objeto de análisis implican una “reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones así como los supuestos implicados.” (Edelstein, 2000, p.02). Esa naturaleza del problema hace necesario delinear una estrategia metodológica acorde al tipo de procesos y sujetos a estudiar.

La adopción del paradigma cualitativo en esta investigación se fundamenta en la intencionalidad del mismo vinculado al reconocimiento de las voces de las protagonistas sobre el problema de indagación. Pérez Gómez (1996) señala que para comprender la complejidad de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, acceder al mundo conceptual de los individuos en sus comunidades y culturas. Para el autor “éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian” (p.11). De allí que la adopción del paradigma alternativo (Goetz y LeCompte, 1988) no admita la separación del punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben.

Irene Vasilachis (2006) advierte que esas experiencias y perspectivas subjetivas no deben, sin embargo, analizarse de manera aislada respecto de la organización social. En cambio las voces de las protagonistas deben ser consideradas como instancias de la acción social, como actos de habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, convenciones culturales y géneros reconocibles. Las historias personales son, entonces, formas de acción social con sentido, construidas en circunstancias concretas cuya realización tiene lugar en determinados contextos y organizaciones.

Adoptamos en concordancia con ello una estrategia metodológica de estudio por caso. Este tipo de estudios “tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.” (Neiman y Quaranta, 2006, p.218). Los mismos

autores sostienen que el caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social que conforma un tema y/o problema de investigación.

En esta investigación definimos un estudio por *caso intrínseco* (Stake, 1999). La elección del caso es resultado del recorte temático, y el estudio de caso es definido por el interés en el mismo, el acento se ubica en la profundización del conocimiento sobre el objeto. Nos interesó retomar aquí un dispositivo de formación en el marco de un Programa institucional de Formación Docente Continua, con el fin de trabajar sobre las prácticas de enseñanza que las formadoras desarrollan en el mismo. Los criterios que se tuvieron en cuenta tienen que ver esencialmente con: la viabilidad de desarrollo del trabajo; con un criterio de relevancia teórica en tanto estos dispositivos se convierten generalmente en vías privilegiadas para la formación docente universitaria en nuestro contexto; y en relación a su particularidad temática vinculada a la investigación educativa y a los perfiles de las formadoras (investigadoras con grado doctoral)

Un rasgo importante de este tipo de investigaciones es que se caracterizan por la utilización simultánea de diversos métodos y técnicas de recolección de evidencia empírica, por lo cual el trabajo de campo involucra el enfrentamiento a una variedad de fuentes y materiales significativos, cuya combinación brinda riqueza y profundidad a la investigación (Di Virgilio et.al, 2007)

En relación a las técnicas de recolección de la información se priorizo la utilización de la entrevista, en tanto la misma es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples (Pérez Gómez, 1996). La entrevista, entendida “como una situación de interacción social, es similar a una conversación cotidiana pero con ciertos matices: el propósito es generar datos para la investigación” (Di Virgilio et.al, 2007, p.95).

En el trabajo de campo se realizaron entrevistas (4) de carácter semiestructurada a las docentes del dispositivo de formación. Nos interesó profundizar en sus comprensiones en relación a las decisiones pedagógicas y didácticas que realizaron y a los aprendizajes devenidos de sus logros y dificultades. Se dialogó de cuestiones referidas a: las características del dispositivo de formación (estructura, recursos, instancias); decisiones pedagógicas (los sentidos de sus acciones y los fundamentos frente a sus elecciones de estructura, secuencia, propósitos, etc.); y sus decisiones didácticas (el trabajo con el contenido, materiales, entornos virtuales, planificación, actividades, evaluación, etc.). Se puede revisar en los anexos el protocolo utilizado (C), y las desgrabaciones de las mismas (D,E,F,G).

Por otra parte se recurrió a la revisión de documentos como por ejemplo, documentación oficial de organización de la carrera, planificaciones docentes o clases escritas y/o materiales didácticos generados en el dispositivo. Los mismos también han sido elementos valiosos para conocer las formas en las que se materializan las decisiones o fundamentos que realizan las docentes frente a sus elecciones en el desarrollo de sus propuestas.

Para finalizar, una vez realizado el trabajo de campo se procedió a la desgrabación y ordenamiento de la información. De acuerdo con Dabenido (2017) la codificación cualitativa consistiría en una actividad de categorización, clasificación y rotulación de los datos que comienza identificando en los testimonios de entrevista distintos temas, subtemas y conceptos, para luego establecer patrones recurrentes y especificidades de los diferentes casos.

Los datos fueron generados en interacción con los ejes analíticos del marco teórico, involucrando la identificación de categorías conceptuales emergentes del corpus empírico y generando estrategias de triangulación entre dicho material, el marco teórico y el trabajo reflexivo propio, producto del proceso de indagación.



CAPÍTULO III

Capítulo III: Resultados y discusiones

Acerca del dispositivo de formación

El Programa de Formación Docente Continua (PFDC) de la Universidad Nacional del Nordeste, cumple la función de organizar propuestas formativas de posgrado para los docentes universitarios de la UNNE, en diversos campos de la formación pedagógica y didáctica. En el año 2022 se inició un proceso de reestructuración del PFDC, encabezado por quienes asumimos desde ese momento la gestión del mismo como coordinadora y apoyo pedagógico respectivamente.

Durante el año 2023 se llevó a cabo una encuesta de demandas de formación al plantel docente de la universidad. En dicha encuesta una de las preguntas planteaba lo siguiente: ¿En cuál de estas áreas considera necesario capacitarse? Y proponía las siguientes opciones: Curricular; Didáctica General/Específicas; Práctica Docente; Investigación Educativa; Evaluación; Condiciones del trabajo docente en la universidad (CVar, Concursos, Jurado, etc.); y luego una opción libre donde podían definir temáticas en base a sus intereses.

En el procesamiento de las respuestas, llamó la atención el número de elecciones sobre la opción Investigación Educativa, si bien ya se habían realizado cursos de posgrado sobre la temática, esta vez se pretendió elaborar un recorrido de formación de mediana duración que permitiese una mayor profundización y poder ofrecer una formación más completa e integral que un curso de posgrado de manera aislado.

Con esa intención se diseñó, desde la coordinación del PFDC, un dispositivo que reflejó un interés particular sobre la investigación educativa para la práctica docente, entendida como una necesidad de formación en nuestro contexto. La diplomatura superior¹ en *Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria (133/24 CS-UNNE, Ver anexo B)*, asumió una perspectiva general desde la cual el conocimiento y estudio de las herramientas y procesos que la investigación educativa pone a disposición, permitiría avanzar en el reconocimiento de las y los docentes como productores de saberes, mientras que en su construcción se recuperan preguntas y decisiones que se ponen en juego en la propia práctica docente, anclada en un contexto específico.

La Diplomatura se propuso los siguientes objetivos: 1. Propiciar un espacio específico para establecer un diálogo sostenido entre los aportes de la investigación educativa y la práctica docente en el contexto universitario local- regional; 2. Ofrecer un

¹ Un trayecto formativo destinado a la actualización y/o perfeccionamiento en un área temática, que a su vez adquirió en sus actividades curriculares el formato de seminario, en tanto actividad organizada alrededor de una temática o problemática puntual donde el objeto de estudio es profundizado y permite diferentes abordajes (Ordenanza de Posgrado de la UNNE, RES 1075/22 CS- UNNE)

conjunto de herramientas analíticas, conceptuales y empíricas para que colaboren en la reflexión crítica como en la mejora de la propia práctica docente universitaria; y 3. Contribuir a la formación continua de los/as docentes universitarios/as como productores de saberes contextualizados.

La propuesta tuvo como propósito brindar herramientas que enriquezcan el proceso permanente de desarrollo profesional de las y los docentes de la Universidad Nacional del Nordeste, favoreciendo un espacio de formación que permita la revisión crítica de las propias prácticas docentes a partir de un abordaje diferente ante la siguiente pregunta: ¿para qué investigar?

Este trayecto de formación estuvo constituido por cinco seminarios que propusieron un recorrido que incluyó desde el planteo de discusiones en torno a la relación entre docencia universitaria e investigación y avanzó proponiendo herramientas para la construcción de un saber pedagógico a partir de la problematización, categorización, recolección de información y análisis de la propia práctica docente en la universidad. Finalizó con un seminario integrador orientado a la elaboración del trabajo final de la diplomatura.

Gráfico I: Caja Curricular de la Diplomatura

Nº	Denominación de la Actividad
1	Docencia universitaria e investigación: perspectivas epistemológicas en la investigación educativa
2	La construcción del problema: el saber pedagógico
3	Problematización y categorización. Aprender a mirar los acontecimientos para encontrar otras lecturas
4	La práctica docente universitaria y el trabajo de campo: revisiones teórico – metodológicas
5	Seminario final integrador. La escritura en la investigación educativa para el aporte a la práctica docente. La construcción de un saber pedagógico desde la propia práctica.

La diplomatura tuvo una carga horaria total de 160 horas, distribuidas en los cinco (5) seminarios mencionados. Cuatro (4) de ellos fueron de desarrollo conceptual-metodológico y el quinto estuvo destinado a la elaboración del trabajo integrador final (TIF). Cada seminario contó con una carga horaria de 32 hs. reloj de duración, y

abordó diferentes temáticas, discusiones y desarrollos centrales de la investigación educativa, para luego hacer el anclaje en la práctica docente universitaria.

El tiempo de cursado estuvo distribuido en cuatro semanas totales por cada seminario, en dicho tiempo se definió desde la coordinación, la utilización de las tres primeras semanas para el desarrollo conceptual y metodológico, y la cuarta semana estuvo destinada a la realización de la actividad final. Cada docente contó con un espacio sincrónico solicitado por la carrera y las mismas tenían la posibilidad de solicitar un encuentro adicional destinado a tutorías.

El mayor desarrollo de la propuesta se dio de manera asincrónica a través de la plataforma moodle de la Universidad. Una particularidad es que la propuesta contó con una sola aula virtual general, dividida en bloques por cada seminario, dicha decisión pretendió organizar el trayecto del cursante en un espacio específico y mantener en vista el recorrido de los cursantes, tal como se muestra a continuación:



The screenshot shows the Moodle course interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Inicio', 'Área personal', 'Cursos', 'Eventos', and 'Este curso'. A red button labeled 'Activar edición' and a 'Pantalla completa' icon are also visible. The main heading reads 'Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria 2024'. Below the heading, there is a 'genially' logo, a '→ Siguiente' button, and a '...' menu icon. A section titled 'Avisos' contains three items: 'Contrato Pedagógico' with a 'Finalización' dropdown, 'Actividad de Presentación', and 'Enlace de ZOOM (recurrente)'. A vertical scrollbar is on the right side of the page.



En el dispositivo participaron alrededor de 40 cursantes, cuyos campos disciplinares son amplios. Para finalizar con la caracterización general, algo interesante a subrayar en la propuesta es que uno de los requisitos de admisión fue que los cursantes sean docentes de alguna de las Facultades de la Universidad Nacional del Nordeste, con un mínimo de 5 (cinco) años de antigüedad. Si bien todas las propuestas del PFDC están destinadas exclusivamente a docentes de la UNNE, el requisito de antigüedad pretendía garantizar cierto recorrido, de experiencia como docente en el ámbito institucional como insumo necesario para la reflexión sobre la propia práctica.

La docencia y el territorio

Un rasgo importante de las prácticas de enseñanza que estamos abordando, es el perfil de las docentes a cargo de los diferentes seminarios. Las cuatro profesionales se graduaron en su formación de base como profesoras en Ciencias de la Educación, y se han especializado en diferentes áreas del campo. Todas ellas cuentan con formación doctoral en Ciencias Sociales y realizan algún abordaje específico en la investigación educativa.

Como otro aspecto importante todas ellas pertenecen, bajo categorías diferentes, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Sus trayectorias profesionales están marcadas en principio por dedicaciones exclusivas en torno a la investigación y la docencia universitaria aparece con menor extensión en el tiempo.

Al momento de realizarse la convocatoria a la propuesta se tuvo en claro la potencialidad de este conjunto de docentes en relación a su experticia en la investigación educativa, pero se presentó un tema a resolver en el trabajo, que fue pensar el anclaje de

esa experiencia en relación a un objeto en particular como es la práctica docente universitaria.

Entendemos que una primera cuestión que aparece es pensar la relación entre dos territorios: el de la investigación y el de la docencia. Como señalan Aguirre, Porta y Bazán (2018) las experiencias vividas, personales y docentes, constituyen parte de lo que los profesores son, y como tales condicionan la propia práctica docente. Comprender, desde sus propias voces, como ellos mismos viven su trabajo, y tomar esta comprensión como base, puede funcionar como una forma de lectura de sus propias acciones y concepciones.

Para Vaillant (2002) los formadores son profesionales capaces de ejercer la actividad de formación con conocimientos teóricos y prácticos, en un escenario institucional concreto y dirigido a partir de fines específicos. En función de lo anterior nos interesa rescatar algunos elementos, que entendemos, estructuran las formas en que las docentes estudiadas comprenden su rol y en consecuencia las decisiones que toman en sus prácticas de enseñanza.

Reconocidas son las posturas teóricas que señalan al acto educativo y a la enseñanza como un acto político. Acto que se sostiene en relación a la filiación de unos sujetos a unos conocimientos sobre el mundo, y que pone de manifiesto el carácter no neutral de ninguna intervención en el campo de la enseñanza. Asumir desde dicho lugar que las decisiones frente al trabajo expresan unos posicionamientos asentados en tradiciones y concepciones particulares sobre cómo se comprende el trabajo. Desde nuestra perspectiva esta toma de consciencia se hizo explícita cuando una de las docentes manifiesta lo siguiente sobre su práctica de enseñanza:

“Para mi siempre (...) es una práctica política, porque eso que está de esa manera ordenado, puede ser ordenado de otra manera, y quién es que ordena y cuándo es que se ordena así.” (L.F. Comunicación personal, 24 de octubre de 2024)

Pensar el carácter político de la práctica de enseñanza remite a considerarla como el producto de contextos diversos, de experiencias y recorridos vitales y profesionales múltiples. Lo que nos decía esto a nosotros es entender que la conciencia respecto de la posición que asume frente a su práctica, ya no dé por sentado o por natural los caminos que adopta. Esto se pone de manifiesto en los recortes que realizará de su campo disciplinar, en las elecciones y omisiones que sostenga, y en los vínculos que pretenda establecer tanto con el conocimiento como con los cursantes.

Siguiendo con lo anterior, un segundo aspecto, es entender que en la construcción de esa práctica de enseñanza hay un otro. Y la función de acompañar ese proceso de formación nos lleva a preguntarnos entonces ¿Cómo se posicionan estas docentes para

enseñar? ¿Qué pretenden en estas prácticas? Compartimos el testimonio de una de las docentes que nos parece muy interesante para abordar esta dimensión:

“Otra cosa que aprendí es que tenemos muy incorporadas categorías analíticas y descriptivas y nos cuesta mucho la reflexión. Si vos no te haces tiempo para reflexionar no existe la reflexión, estamos muy acostumbrados a incorporar pero cuando te dan la voz o te dan el espacio para digas que pensas de todo eso, no todos tenemos tan claro esa posición. Eso es algo que a mi me interesa, qué espacio te das para la reflexión.” (L.F. Comunicación personal, 24 de octubre de 2024)

En tanto finalidad que se expresa en el momento de la revisión de la propia práctica, no nos parece un dato menor comprender estas intencionalidades y el lugar que se pretende construir para el o la cursante en ese recorrido. También esto es importante porque otra de las docentes nos habló de los espacios de formación como entornos no punitivos, sino más bien como espacios para marcar, sugerir, y acompañar. Si uno piensa desde ese lugar el correlato entre el propio lugar y el que se habilita para el otro o la otra, sin dudas ello revela una posición ética y política al respecto.

Por otra parte, otro aspecto importante en la línea que venimos sosteniendo tiene que ver con la pregunta por el lugar desde el que se construye la práctica de enseñanza, y allí la formación de base de las docentes marca una impronta de su área de especialidad. Una de las docentes lo comunica de la siguiente manera:

“No puedo escindirme de mi práctica de investigación, yo vinculo mucho las modalidades de los procesos que demanda la investigación en términos metodológicos con la finalidad, el para qué. La cuestión del rigor metodológico lo meto siempre en estos cursos porque me parece que es lo más fácil, para mí pero también lo más aclaratorio para el cursante” (M.F. Comunicación personal, 07 de octubre de 2024)

El peso de la disciplina y del recorrido profesional cobran relevancia, allí el territorio de la investigación y el de la docencia se entrecruzan para pensar una forma de trabajo con los sujetos, donde el contenido está marcado fuertemente por la experiencia y las adscripciones teóricas respecto a su campo. Una forma que no es asimilable al interior del grupo de docentes, ni en cualquier contexto, recordemos que en este caso nos encontramos en un dispositivo de formación, generado por un Programa de Formación Docente Continua, que trabaja con docentes universitarios, en un objeto en particular como

es su propia práctica docente en una universidad pública, desde un posible abordaje de la investigación educativa.

En todo ese contexto, estamos trabajando inicialmente alrededor de la construcción del rol docente para situarnos en algunos aspectos sobre cómo piensan sus prácticas de enseñanza las docentes que actúan en este caso como formadoras. Sobre este tema en particular nos interesa destacar unas categorías importantes.

Una característica tiene que ver con la validación de la figura de formación en el manejo del conocimiento especializado, reconocido por las entrevistadas, pero considerando que dicho manejo no implica una posición de superioridad frente al cursante, sino que se plantea como una situación de interacción entre roles y recorridos diferentes. Al respecto una de las docentes comentó:

“Hay un trato de igual a igual, hay un reconocimiento de esa persona que sabe, que es profesional, que ya tiene sus años de experiencia. Eso hace que el otro se posicione distinto, cuando tratas al otro como un igual independientemente de lo que sepa, es distinto. Pero este principio sale porque uno ejercita así la profesión (...) y eso es lo que a mi me enseñó el territorio, el otro sabe cosas distintas a lo que vos sabes, pero sabe” (L.F. Comunicación personal, 24 de octubre de 2024)

De lo anterior se pueden analizar dos aspectos de la figura de la docente formadora. Una primordial, es su validación como experta del campo disciplinar, entendida como un requisito para llevar adelante la práctica pedagógica. Podríamos entender esta función en términos de un acompañamiento, donde la tarea fundamental de quienes cumplen con la función de acompañamiento pedagógico es la de promover en los profesores el análisis reflexivo de su práctica y de los entornos en los que se realiza (Vezub, 2011).

Esta clase de acompañamiento cobra relevancia en la medida en que propone un trabajo de tipo sistemático para interrogar las propias concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes, las necesidades institucionales, entre otras. El acompañamiento pedagógico es para que los sujetos reflexionen sobre sus propias prácticas y como sostiene Imbernón (2007) esto colabore a examinar las teorías implícitas de su profesión, sus esquemas de funcionamiento y actitudes; constituyéndose en un proceso de autoevaluación que oriente el desarrollo personal, profesional e institucional como docentes.

A partir de ese reconocimiento del otro como un sujeto con saberes y experiencias, y de plantear la función de acompañamiento por parte de las docentes, cabría pensar estos elementos como constitutivos de la autoridad pedagógica. En las entrevistas se resaltó en varias oportunidades el trabajo de formación como un *encuentro entre colegas*.

“sobre todo lo que a mi me preocupaba mucho era entender que estaba hablando con colegas que están en la misma instancia que yo, están ejerciendo una misma práctica en el ámbito universitario, entonces mi diálogo para con ellos es más de pares” (S.A. Comunicación personal, 30 de septiembre de 2024)

Considerar el reconocimiento de un colega, debería ser entendido como una particularidad no exclusiva pero tal vez más presente en este tipo de instancias, donde la formación docente continua es un campo específico, donde el sujeto de la educación es un par, un trabajador, un profesional. Entendemos que el conocimiento disciplinar es la base de la validación de esa relación pedagógica, pero la autoridad solo se instituye de manera mutua. En palabras de Gabriela Diker (2008):

No solo tiene que registrarse un reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce, sino que también es necesario que aquel que pronuncia las “palabras de autoridad” ponga en juego el reconocimiento de aquellos a quienes se dirige. Esta es una cuestión de particular importancia en relación con el tema que nos ocupa dado que los alumnos reclaman de distintas maneras ese reconocimiento por parte de los profesores (el reconocimiento de que ellos “cuentan” como destinatarios de su palabra) como base para reconocer a su vez, autoridad en los docentes. Se trata de un reconocimiento no sólo como destinatarios de aquello que se transmite, sino sobre todo, de un reconocimiento como sujetos capaces de modificarlo.” (p.63)

Si bien, considerar la perspectiva de los cursantes al respecto sobrepasa nuestras intenciones, entendemos que es importante pensar dentro de estas prácticas cómo el reconocimiento sobre la voz y la trayectoria de los cursantes, es un puente para la vinculación pedagógica. Vínculos que expresan el trabajo con el conocimiento y las apoyaturas que el docente construye para su apropiación, la constante retroalimentación de lo producido, y la consideración de sus trayectorias profesionales, como elementos necesarios para propiciar un buen clima de aprendizaje desde la enseñanza, fueron aspectos recurrentemente señalados.

Para cerrar, creemos que estas apreciaciones tienen sentido porque como plantea Graciela Frigerio (2024) tal vez sean entretejidos de confianzas las que instalan proximidades y proximidades, y ellas a su vez constituyen el apuntalamiento necesario para que el trabajo intelectual sea posible. Tanto la autoridad como el acompañamiento pedagógico forman parte de la práctica de la enseñanza y operan como condición del encuentro educativo.

Pensar la clase y la metodológico en las prácticas de enseñanza

En el desarrollo del marco referencial hemos expuesto nuestra posición en torno a las prácticas de enseñanza. Retomando a diversos autores y autoras, las definimos como intervenciones secuenciadas diseñadas con el fin de transmitir unos conocimientos y unos saberes prácticos, a sujetos de formación, en marcos institucionales y socio históricos particulares.

En este apartado nos interesa trabajar alrededor de las decisiones que toman las docentes estudiadas en el pensar la clase y hacer foco en relación a la dimensión metodológica de estas prácticas de enseñanza. Pretendemos recuperar a partir de las voces, los procesos implicados en pensar la clase (Steiman, 2020), allí donde el análisis se construye desde la propia práctica como camino de construcción didáctica. Esto tiene que ver con recuperar las decisiones implicadas en un proceso de enseñanza, que trascienden desde la perspectiva que adoptamos con Steiman (2023), los registros comunicables en planificaciones o diseños, sin desmedro de ellos por supuesto.

Partimos de entender que toda intervención de enseñanza implica explícita o implícitamente la interrelación entre una serie de acciones, un conjunto de decisiones y ciertos supuestos que las sostienen (Steiman, 2023). Desde este autor, lo metodológico ha sido conceptualizado en cierta tradición del campo didáctico como una mala palabra, por las limitaciones que implicaría hacia una tradición prescriptiva. Desde otras corrientes teóricas, la perspectiva metodológica, refiere a que nuestro estilo de enseñar es fruto de nuestra historia y, queramos o no, también de nuestra decisión respecto al valor y el lugar en la vida que le damos a los/as otros/as durante el proceso.

Sin entrar en la discusión exhaustiva sobre el tema nos interesa retomar el aporte que realiza la perspectiva metodológica para pensar las prácticas de enseñanza. Señala Edelstein (1996) que “en la superación de la postura instrumental- tecnicista, (...) es significativo tener en cuenta que la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación” (p.79). Un estilo que en la enseñanza es:

particular, es idiosincrásica y es un derivado de la consideración de las particularidades epistemológicas del contenido, de las particularidades sociocognitivas, afectivas y situacionales de los/as alumnos/as, de las particularidades referidas a la intencionalidad del docente, intencionalidad ideológica, política, ética y de las particularidades del contexto socio-histórico e institucional en los que se aprende y se enseña. (Steiman, 2023, p.72)

Desde esa perspectiva, reconocemos que existen muchas categorías que forman parte del análisis didáctico, pero que en nuestro caso no se retomarán todas aquellas que la bibliografía expone, sino que nos centraremos en los aspectos más recurrentes y resaltados por las docentes sobre sus prácticas de enseñanza. Cuando hablamos de organización u ordenamiento de ciertos elementos en las prácticas de enseñanza, nos estamos refiriendo a un plan que expresa decisiones de una docente que configuradas por la propia experiencia, son intermediadas por el contexto institucional inmediato, dando lugar a la delimitación de los contenidos, la progresión de temas y/o actividades, las formas de acompañamiento y evaluación, entre otras.

- **Sobre las particularidades del contenido**

Desde la perspectiva metodológica que señalamos previamente un primer aspecto son las particularidades epistemológicas del contenido, y un primer conjunto de decisiones que se toman en las prácticas de enseñanza, ubicadas en el tiempo “pre-clase”. En este tiempo cobran especial relevancia la interpelación a las decisiones vinculadas con las progresiones del sentido y del formato y con las interrelaciones que se desprenden de las mismas.

En nuestro caso de estudio, hemos explicado previamente que el formato del dispositivo en general fue ideado por parte de las autoridades del Programa de Formación Docente Continua-UNNE, y el lugar de las docentes fue elaborar a partir de esas coordenadas básicas, unos contenidos y unas secuencias de progresión que facilitarán el aprendizaje por parte de las y los cursantes.

Si bien las docentes contaron con autonomía para desarrollar sus propuestas, es importante considerar que existía un marco común, que intentaba sostener un recorrido y unos modos sistemáticos de trabajo. Una de las docentes nos relato el comienzo del proceso de diseño del dispositivo:

“La organización fue pensada en reuniones previas a que inicie el primer seminario, cuando se lanza la propuesta nosotras habíamos tenido una reunión donde acordamos que el seminario tiene que tener una estructura que sea práctica para ser cursada en un mes, eso significaba para mí presentar documentos que les brinden a los cursantes la posibilidad de tener una presentación del seminario donde puedan entender los objetivos, los contenidos; una clase escrita donde haya un desarrollo teórico y de explicación; bibliografía que acompañara esa clase, etc.” (M.A. Comunicación personal, 09 de octubre de 2024)

Las docentes tuvieron inicialmente la tarea de estructurar el **contenido** del seminario a su cargo. Cada una de ellas tenía un aspecto específico, sobre el cual debía brindar a los cursantes elementos teóricos y metodológicos de la investigación educativa para trabajar sobre sus propias prácticas docentes en la universidad. En términos de objetivos, entre otros, los seminarios propusieron lo siguiente:

- Seminario 1: Proporcionar una formación teórica e instrumental sobre perspectivas epistemológicas y temáticas actuales del campo de la investigación educativa.
- Seminario 2: Identificar y analizar los procesos implicados en la construcción del problema en el contexto de la práctica docente universitaria
- Seminario 3: Identificar conceptos recurrentes/nudos críticos dentro de la propia producción para la construcción de categorías de análisis.
- Seminario 4: Componer modelos de análisis y de reflexión sobre el trabajo de campo que nos interpela y nos afecta como docentes universitarios/as.

Si comprendemos que “pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido” (Feldman, 2015, p.61). Pensar estos objetivos en términos de preocupaciones teóricas también nos habilita luego a entender cómo eso se traduce en un proceso de enseñanza, con unos medios y fines particulares.

Podríamos pensar entonces ¿Cuál es la particularidad del contenido? y ¿Cuáles son las lógicas que se propugnan para su apropiación en este caso? Un elemento que para nosotros es estructurante es el objeto de estudio de la propuesta: la práctica docente universitaria. Una primera aproximación es preguntarse por qué construir un enfoque de formación que vuelva sobre la experiencia de estas prácticas. Bastante se ha escrito al respecto y nos parece oportuno lo que plantean Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010), porque para ellos es central la recuperación de la experiencia, no sólo como objeto de la reflexión sino como su motor:

Decía Hannah Arendt que no es posible pensar sin experiencia personal. Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre, pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o la insatisfacción

de nuestro anterior pensar, necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal es esto: que hay que volver a pensar. (p. 21)

En este punto se conjugan una vez más los dos territorios, el de la investigación y la docencia. La propuesta asume que los sujetos en formación, cuentan con un bagaje de experiencias y saberes, y propone en consecuencia una forma de abordaje distinta desde, marcos teóricos y herramientas que facilita la investigación educativa para acercarse al saber pedagógico que portan los docentes y para analizarlo.

Podríamos plantear también la pregunta por ¿Cómo se da ese abordaje? Y allí nuevamente nos encontramos con las influencias de las trayectorias profesionales de las docentes, porque más allá de los saberes formalizados sobre la investigación educativa, ellas van planteando unos modos de acercamiento particulares en base a sus preocupaciones considerando el objeto de estudio. Así por ejemplo los registros sobre situaciones de la práctica docente son medios privilegiados, donde luego entran a jugar un papel especial las herramientas del campo de la investigación: formulación de preguntas, interpretaciones conceptuales; ejercicios de categorización; registros en base a observación y búsqueda de fuentes; ejercicios de lectura crítica, etc.

El contenido entonces debe ser comprendido en la particularidad del objeto de estudio, y en la unión de territorios entre investigación y docencia, donde las profesionales exhiban sus propios modos de comprender tanto el eje, como el recorrido de la propuesta. En las entrevistas aparece recurrentemente la intención de las docentes de movilizar la mirada de las y los cursantes sobre sus propias prácticas docentes. Es decir que ellos y ellas puedan *ir mirando, delimitando y retomando* desde la rigurosidad del contenido abordado en la propuesta, aspectos de sus propias biografías profesionales para revisar y, a lo mejor, desnaturalizar dichas concepciones.

La práctica docente universitaria constituye el eje central, un tipo de reflexión en particular que pretende *darle voz* a los cursantes. Ese primer clivaje sobre la experiencia de la práctica docente universitaria, se entendió también como un trabajo que intenta movilizar pero siempre con muchos *recaudos*. Comprender que la formación es un momento de interrogación de la propia experiencia que la trasciende, porque intenta involucrar caminos metodológicos más allá del sentido común. Una de las entrevistadas sostiene:

“Pero necesitamos muchas veces para estos ámbitos que son sumamente institucionalizados otros pensamientos que nos desplacen hacia otros lugares. Esto que parece tan cotidiano también puede verse de otra forma, eso es lo que me impulsa a creer que es posible otro lenguaje, otro encuentro, otra dimensión, que está ahí pero

que si a vos te ponen otra lente, otra lectura, otro recurso, cambia” (L.F. Comunicación personal, 24 de octubre de 2024)

La formación adquiere aquí sentido como un trabajo de desplazamiento de posturas y de modos de indagación por parte de los cursantes. Entendiendo además que es un proceso que no podría ser pensado sin una instancia de articulación entre las docentes, para construir un recorrido significativo, se asumen estas prácticas de enseñanza desde un conjunto que debía recuperar los procesos implicados tanto previamente como posteriormente en la propuesta.

Resumidamente, el objeto de estudio, los caminos metodológicos propios de la disciplina, y el reconocimiento de los cursantes como trabajadores y trabajadoras, con todo lo que ello implica, parecen ser los grandes ejes de planteamiento de las propuestas.

- **La relación teoría-práctica**

En la estructura que describimos, cada docente fue definiendo recorridos y combinaciones de acuerdo a sus propios propósitos y contenidos. Una de las recurrencias entre las entrevistadas tenía que ver con la preocupación por la relación entre la teoría y la práctica, o con cómo poder *hacer ver* al otro que posee herramientas y que con adecuada instrumentación podrían ayudar a detectar y mejorar cuestiones de sus prácticas.

Al respecto de la relación teoría y práctica, una de las docentes expresa lo siguiente sobre su práctica de enseñanza:

“trato de tener cuidado respecto de no ir incluyendo una noción que escinda la formación teórica o epistemológica en este caso de lo que es la instrumentación de la actividad de investigación, porque sino es como si lo teórico va por un lado y la práctica por otro lado” (S.A. Comunicación personal, 30 de septiembre de 2024)

Esta relación merece especial atención en cuanto es explícita la intención de desarrollar competencias en los cursantes. Competencias que implican el manejo conceptual y la instrumentación de los recursos metodológicos que la propuesta pone a disposición.

En los casos revisados dicha instrumentación, conceptual y metodológica, se dio a partir de dos instancias, en cada seminario en singular a partir de las actividades; y de manera más global a partir de la secuenciación de todos los seminarios, considerando que cada uno de ellos abordó un elemento diferente e integrado al resto en la propuesta.

Al interior de los seminarios algunas docentes optaron por actividades semanales, esto fue planteado como una estrategia de acompañamiento y de comunicación, pero sobre todo como un modo de secuenciar la introducción de una noción teórica con una habilidad en particular; por otro lado otras docentes optaron por el desarrollo de una sola actividad integradora sin instancias parciales, entendiendo que la *practicidad del dispositivo* debía permitir a las y los cursantes, que son trabajadores, tiempos de lectura y de producción concentrados sin perder de foco el hilo práctico desarrollado previamente en otro seminario, ni desconectado de lo visto teóricamente en el momento.

Por otra parte, la materialización del dispositivo de formación implica ciertos soportes donde las docentes ofrecen un conjunto de herramientas, lecturas, consideraciones y principios que ordenan las decisiones sobre la enseñanza. Una de las herramientas primordiales fue la clase escrita. Este recurso fue utilizado cotidianamente, una de las docentes lo expresó en los siguientes términos:

“Siempre me parece importante en las clases escritas incluir definiciones porque creo que la clase escrita tiene que tener ciertas claridades porque es también en parte el encuentro más directo que se tiene con el estudiantado, y la cuestión de ir articulando siempre el sentido con el que miramos la práctica docente con los aportes de la investigación educativa en esa práctica. Planteaba definiciones teóricas con reflexiones. Eso es lo que más cuesta a veces cómo hacer para construir esas redes temáticas con la economía escrituraria” (S.A. Comunicación personal, 30 de septiembre de 2024)

Las clases escritas tuvieron una modalidad general de *recursos orientadores o facilitadores*. Pudieron adquirir dos formatos, uno de presentación/síntesis de los temas teóricos del seminario (uno general o uno por semana), o de carácter más de acompañamiento en el que se explicitaban orientaciones para las actividades, tanto en la recuperación de lo visto previamente como en la explicación detallada de los requerimientos en las actividades.

Estas clases o guías de lectura, en los términos de Steiman (2008) constituyen un texto narrativo escrito, elaborado por el docente que en forma prosada y a modo de acompañamiento orienta la lectura y se convierte en un recurso de trabajo básicamente individual. Las principales funciones que adquirieron estos materiales fueron: la de contextualizar el texto y/o el autor; identificar los objetivos y secuencias del desarrollo teórico; orientación sobre lo importante y lo accesorio del cuerpo conceptual; y brindar ciertas orientaciones respecto de las actividades. Estos materiales constituyeron los insumos fundamentales para el trabajo de acompañamiento de las docentes porque se

percibían como espacios donde más allá de la asincronía, se proyectaba la presencia de la docente y la orientación sobre los contenidos.

También estos materiales iban intentando acompañar y salvar posibles distancias en relación a las explicaciones y a las actividades, de allí también que se generarán ejemplos, orientaciones detalladas, tips a modo de sugerencias, que permitieran en el trabajo individual la conexión entre ambas dimensiones de una manera dialéctica.

También en este binomio teoría y práctica apareció fuertemente la preocupación por cómo se podía acompañar estos procesos de aprendizajes. Allí el trabajo de acompañamiento y retroalimentación, tuvo además del fin de acreditación, la intención de que el cursante se ubique en el desarrollo de la propuesta y que pueda ir efectivamente adquiriendo destrezas lo más minuciosas posibles para abordar efectivamente los contenidos. El énfasis estuvo en lo que se podía mejorar comprendiendo a su vez las dificultades propias de procesos que no se pueden dar de forma inmediata, pero sí cumplen la función de introducir a los cursantes a un universo posible de abordaje de sus propias prácticas, donde también es necesario reconocer la existencia de intereses diferenciales.

Ahora bien, como sabemos, las racionalidades subyacentes a esas decisiones no se encuentran en estado puro, no es posible encontrar a un docente tipificado idealmente como empirista, crítico-hermenéutico o emancipador. Steiman (2023) señala que la racionalidad es tanto un modo de posicionarse y resolver los desafíos de la enseñanza, como de asumir la comprensión de la propia (futura) práctica de la clase, de allí su relevancia para el análisis didáctico.

No es nuestra intención encasillar los casos en una única y determinada racionalidad. Pero nos permitimos hipotetizar que el carácter político de la práctica docente, los modos de acercamiento teórico y metodológicos sobre el objeto, y el reconocimiento y consideración de los sujetos de aprendizaje, plantean un modo de concebir la formación docente que imprime las decisiones asumidas.

De una manera metafórica, una de las docente expresó lo siguiente:

“Para mí hay cierto correlato en que la investigación, la docencia y la terapia hay un hilo que es que vos nunca ves el producto, vos ves el proceso. Intervenir puntualmente con unas materias, unos contenidos, pero vos después no sabes qué fue. Pero vos tenes que dar todo de vos en ese momento. En ese punto final, que no es el de la formación. Entonces me parecía lo mejor pensar en esto: como transitamos el proceso y como comunicamos el proceso. Qué lenguaje es mejor para cada uno de esos momentos.” (L.F. Comunicación personal, 24 de octubre de 2024)

En conclusión, la formación y práctica de enseñanza en ella, se define por su carácter procesual más que por un resultado tangible. Como expresa la docente previamente mencionada, uno como profesional interviene con determinados contenidos en un momento específico, sin conocer del todo el impacto final de su enseñanza. Sin embargo, esto no disminuye la importancia de su labor, sino que resalta la necesidad de comprometerse plenamente en cada instancia del proceso.

- **Virtualidad y las prácticas de enseñanza**

Siguiendo la propuesta de Steiman (2023) existe otro conjunto de decisiones vinculadas al estar “en clase” y refieren a aquellas decisiones que toman las docentes en la situacionalidad de su práctica de enseñanza. Si bien, no vamos a profundizar en las categorías propuestas por el autor, pensaremos elementos que aparecen como emergentes en estas instancias.

En conjunto con Jorge Steiman (2008) podemos afirmar entonces que el contenido a enseñar, sujeto que lo aprende e intencionalidad, conforman una unidad indisoluble a la hora de pensar en lo metodológico. Esa construcción remite a momentos, propósitos y medios adecuados para promover el aprendizaje por parte de las y los cursantes. Para Cambours (2007) el trabajo intelectual que subyace a la práctica del docente universitario requiere una apropiación de los métodos y conocimientos acumulados en su disciplina que le permita realizar selecciones pertinentes, re-trabajarlos y evaluarlos en su interacción con los sujetos. Por esto mismo ahora lo que nos interesa es pensar en las formas que adopta el recorrido desde el trabajo reflexivo que realizan las entrevistadas sobre sus propias acciones, considerando la categoría de construcción metodológica en estas prácticas de enseñanza.

En primer lugar, una característica particular del dispositivo es que se desarrolló de manera completamente virtual, y de mayor manera asincrónica con algunos encuentros sincrónicos. La educación a distancia como sabemos, es una modalidad educativa que se ha instalado definitivamente a partir de la pandemia y en la actualidad acarrea unos procesos de transformación aparentemente inéditos en las formas de enseñar y aprender. Al respecto una de las docentes sostiene:

“Es un poco lo que nos viene pasando hace ya mucho tiempo, las formas de aprendizajes y los espacios de formación se fueron transformando y quienes venimos llevando esa transformación venimos con nuestras propias formaciones, tal vez un poco más lento. Trato siempre de reconocer cuales son las particularidades que tiene cada uno de los ámbitos, cuáles son las potencialidades y cuáles son las

limitaciones. Y en función de eso una toma decisiones, criterios de organización curricular de la propuesta en general, los recursos, los instrumentos que favorecen más la lógica dentro de la virtualidad” (S.A. Comunicación personal,30 de septiembre de 2024)

Todas las docentes entrevistadas han expresado lo particular y a veces dificultoso de la virtualidad para construir propuestas de enseñanza. La diferencia radical según Steiman (2023) entre la educación presencial y la educación virtual, se asienta sobre los recursos didácticos, ya que el uso de las tecnologías de enseñanza, no afectan el sentido, ni las categorías conceptuales del contenido, ni los desafíos cognitivo-afectivos sino los recursos de los cuales disponemos para presentar las actividades de enseñanza.

Hemos señalado que la mayor parte del dispositivo se desarrolló de manera asincrónica a través de la plataforma moodle de la universidad. Martín et.al (2012) mencionan que las aulas virtuales son dispositivos que combinan un entorno virtual con una propuesta pedagógica y donde los actores de estos procesos educativos juegan nuevos roles. Para estos autores en estas propuestas se favorecen “focos dinámicos”, donde se distribuyen las posibles interacciones y los momentos a lo largo de la propuesta.

En nuestro caso, las mediaciones con las tecnologías propiciaron diferentes formas de encuentros, entre el grupo completo en los sincrónicos, entre docente y cursante en las tareas, y entre estudiantes y estudiantes a partir de ciertas instancias como podcast, presentaciones interactivas, murales padlet, etc. Estos medios tienen valor en la medida en que son apoyaturas para pensar el trabajo con el contenido.

Por otra parte, en la organización de los entornos virtuales las docentes recurrieron a diferentes recursos. Llamaremos recursos didácticos a los medios materiales, instrumentales o tecnológicos que se utilizan como apoyaturas en la enseñanza, con la finalidad de promover mejores situaciones y escenarios de aprendizaje (Steiman, 2008).

- **Plataformas:** sincrónica-Zoom; asincrónica- Moodle Institucional.
- **Soportes de enseñanza:** bibliografía; clases escritas; documentos de orientación de las actividades; documentos de ejemplificación, etc.
- **Comunicación y retroalimentación:** recurso tarea; mensajería interna; correo del aula virtual, chat.

Estos recursos formaron los elementos característicos de las clases y del desarrollo de la cursada. En términos de la enseñanza, esos soportes constituyeron las formas que desplegaron las docentes para desarrollar el contenido, acompañarlo y evaluarlo. El formato y estas particularidades de la educación a la distancia constituyeron las coordenadas

básicas para pensar tanto la producción de los materiales, su extensión y profundidad, como las apoyaturas que los cursantes debían recibir en un entorno de carácter asincrónico mayoritariamente.

La producción de los materiales en este entorno es un aspecto que cobra especial relevancia. Resulta peculiar la experiencia de una de las docentes en su preocupación la dimensión estética de los materiales, la misma expresó lo siguiente:

La primera decisión que tomé fue trabajar con una diseñadora gráfica que me acompañó para trabajar con el aula, todo lo relativo al contenido, los recursos y los instrumentos de evaluación quedaba a mi criterio pero una vez que tenía armada la base se lo enviaba a la diseñadora, lo que hicimos fue elaborar fue por ejemplo producir un audio y con ciertas gráficas acompañar el desarrollo de los contenidos teóricos, armamos una infografía que me parecía interesante para poder producir una síntesis, y acompañaba eso con una clase escrita. Entonces para mi eso es fundamental, la cuestión gráfica también es contenido, no me resulta algo a desatender” (S.A. Comunicación personal,30 de septiembre de 2024)

La variación en los soportes y la construcción atractiva de ello aparece como un aspecto a tener en cuenta, en la medida que se entiende que esto puede generar mayor interés en el cursante y promover su implicación en la propuesta.

Por otra parte, si pasamos a la clase sincrónica, la misma actuó como un *escenario de presentación*. Generalmente se dio al inicio del seminario para presentar la propuesta y también como un mecanismo de acercamiento a los cursantes, por otra parte otras veces se dio hacia el final del seminario para explicar las consignas del trabajo final. Esto se ve ejemplificado en los relatos de tres de las docentes que transcribimos a continuación.

“En el sincrónico tenía que presentar en principio el seminario, hacia dónde vamos, me parecía importante clarificar cómo se organizaba y qué demandas iban a tener en relación a las actividades y después si de desarrollo temático de carácter introductorio porque la profundidad estaba más en el desarrollo de las otras clases.” (S.A. Comunicación personal,30 de septiembre de 2024)

“Lo que hice con la propuesta fue pensar la clase sincrónica primero para que me conozcan, busque que se sientan leídos y después que vean que había una conexión entre los seminarios y dejar explícito el planteo teórico del problema.” (M.F. Comunicación personal, 07 de octubre de 2024)

“Ni hablar de que la virtualidad tiene un montón de complejidades, de hecho yo no la prefiero porque siento que hay una desconexión con el otro que es real. Entonces mi idea en el sincrónico fue no solo aclarar cosas de la clase escrita sino también de tener un contacto más cercano, me equivoque en plantear el encuentro al inicio porque tal vez ellos no tuvieron la oportunidad de leer todo el material que estaba disponible” (M.A. Comunicación personal, 09 de octubre de 2024)

Para intentar evitar esa desconexión algunas docentes prestaron especial atención a las actividades parciales, entendiendo que las lejanías, en sus palabras, de la educación virtual podrían ser reducidas con un contacto más frecuente por medio de las actividades. En relación a las limitaciones de la virtualidad, una de las docentes expresó que las actividades a lo largo del dispositivo adquirieron el carácter individual y esto fue denotado negativamente en unos casos, en parte adjudicado a la virtualidad.

- **Comunicación y evaluación**

Pensábamos previamente en el acompañamiento y en cómo esa dimensión se constituye en un eje transversal del proceso. Ahora bien, ligado a las formas en qué esto se expone podemos retomar dos elementos: la comunicación y la evaluación.

En torno a la virtualidad, a la preocupación por sostener un vínculo con los cursantes, la comunicación a través del aula virtual de manera asincrónica, fue uno de los aspectos resaltados frecuentemente. Una de las docentes dice lo siguiente:

“También la comunicación fue mucho por mensajería interna, había mucho esto de “¿profe puede mirar el trabajo?” y eso fue una instancia necesaria porque me pasaba que me mandaban los trabajos y aún habiendo hecho las aclaraciones como por ejemplo que la categoría no es un concepto ponían conceptos, entonces esa es la dificultad de la virtualidad para mi (...) no es lo mismo estar en el aula y quizás hacer el ejercicio en conjunto, hay ahí una distancia que evidentemente yo todavía no estoy pudiendo resolver.” (M.A. Comunicación personal, 09 de octubre de 2024)

El aspecto de la comunicación, como medio para evacuar dudas y sostener el trabajo se complementa con el trabajo de evaluación. De acuerdo con Susana Celman (2004) la construcción de las prácticas evaluativas forma parte de la propuesta didáctica de una cátedra y por lo tanto, incorpora el sentido que sus docentes le otorgan a los procesos del enseñar y el aprender en la universidad. Además Sonia Araujo (2006) plantea que “la

evaluación cobra sentido en el contexto de un proyecto de enseñanza planificado en el currículum formal y realizado en las aulas” (p.05)

Por la asunción del principio pedagógico de acompañar a las y los cursantes, la evaluación constituyó una instancia de retroalimentación constante, donde también se tuvo en cuenta el perfil de los destinatarios y se puso a disposición instancias de acompañamiento para que los cursantes puedan aprender de sus errores, y en ciertos casos reescribir sus producciones parciales.

A lo largo de las propuestas, generalmente se mantuvo un criterio de actividades parciales y una entrega final, y en otros casos se realizó una sola actividad de acreditación. Cada instancia contó con sus respectivas orientaciones y criterios de evaluación, más no se observan instrumentos específicos socializados con el grupo clase. Las docentes expresaron que en cada instancia buscaron sobre todo la retroalimentación con los cursantes y el reconocimiento de lo que hicieron, por eso cobró especial interés la devolución continua del proceso.

El siguiente comentario fue realizado en relación al trabajo de acompañamiento con los cursantes que presentaron dificultades y su respuesta frente al trabajo de la docente, la misma lo describe de la siguiente manera:

“La verdad que super bien, cuando me tomé el trabajo con específicamente estas personas la recepción fue de agradecimiento y de decir me cuesta, hubo mucho mensaje de ese tipo “me cuesta”; “nunca lo había hecho”; “nunca me había formado así, pero me interesa”, entonces hubo buena recepción y sobre todo agradecimiento por la devolución. ” (M.A. Comunicación personal, 09 de octubre de 2024)

En esta parte del proceso, tanto la comunicación como la evaluación, aparecen como elementos fundamentales de las prácticas de enseñanza. Estas decisiones no pueden ser comprendidas por fuera del posicionamiento que cada docente sostiene al respecto, sobre ello nos interesa para finalizar, resaltar la siguiente apreciación:

“Esta idea de que los espacios de reflexión se crean, institucionalmente se tienen que crear, se tienen que habilitar y promover. Vos no vas a reflexionar sobre tu trabajo porque sí. La propuesta del seminario fue que sea un espacio bien concreto donde se tejan los cruces, los entre y los puedas pensar eso que haces y revalorizarlo. Por eso fue muy práctico, tengo todas estas herramientas y ver como yo lo puedo aprovechar. Me tomo el tiempo para revalorizar lo que tengo.” (L.F. Comunicación personal, 24 de octubre de 2024)

Creemos que esta cita presenta de manera resumida un poco el recorrido que se ha propuesto. La intención de generar un dispositivo de formación que habilite el trabajo sobre la propia práctica docente universitaria desde sus experiencias, que se tejan unos caminos metodológicos desde la particularidad de un campo disciplinar como investigación educativa, tienen sentidos solo en un contexto donde la práctica de enseñanza se compone de estas maneras, con unos posicionamientos éticos y políticos, unas decisiones didácticas, y unos modos de andamiar el camino de los cursantes en este contexto institucional y socio histórico particular.



CAPÍTULO IV

Capítulo IV: Conclusiones

El trabajo se propuso como objetivo general comprender las prácticas de enseñanza de docentes formadoras. Para ello, nos centramos en el análisis de un dispositivo de formación específico, desarrollado en el contexto de un Programa de Formación Docente Continua, gestionado por una universidad pública en la región nordeste del país.

Hemos explicado las particularidades que representa el caso de estudio en tanto el mismo se constituyó en el marco de una reestructuración de la política de formación continua del personal docente de la universidad y cuyo resultado fue la construcción de una propuesta formativa de mediano plazo en un área de vacancia, buscando fortalecer los impactos en relación a la calidad de las propuestas.

Esta producción se encaró desde nuestro rol como equipo de gestión de la propuesta y desde la preocupación intelectual por pensar las características de las prácticas de enseñanza en estos escenarios. Fundamentamos teóricamente estas inquietudes dando cuenta de un estado de situación de la formación docente en la universidad como proceso en parte relegado y en parte cada vez más central, en la regulación del trabajo docente y de la calidad educativa. En esa línea planteamos centrar nuestro análisis en torno a prácticas de enseñanza entendidas como intervenciones secuenciadas alrededor de unos conocimientos para ser apropiados por otros, en este caso docentes universitarios. Todo esto en el marco de un dispositivo de formación.

Realizamos un estudio de carácter cualitativo en tanto nos preocupaba acceder a las formas de significación que las participantes habían construido sobre sus propias prácticas. Entendimos que estas voces no solo expresan posiciones individuales sino que al contrario, las historias personales son formas de acción social, construidas en circunstancias concretas cuya realización tiene lugar en determinados contextos y organizaciones.

Adoptamos una metodología de estudio de caso y utilizamos como técnica de recolección de la información la entrevista semiestructurada y lo complementamos con documentaciones que sirvieron como apoyaturas. Del cuerpo empírico recolectado trabajamos en su organización, sistematización y categorización para proceder con el análisis. No nos preocupó la generalización ni la intención de establecer regularidades, sí pensamos en algunas semejanzas y particularidades de cada una de las participantes y las pusimos a dialogar en torno a unos ejes principales que definimos en conjunto con los marcos teóricos elegidos.

En relación a los hallazgos, caracterizamos el dispositivo de formación en primera instancia. El mismo fue ideado inicialmente por la coordinación de la carrera y a partir del trabajo de las cuatro docentes a cargo, asumió unas formas particulares. La propuesta se denominó "Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente

Universitaria”, y pretendió a lo largo de sus seminarios plantear discusiones en torno a la relación entre docencia universitaria e investigación, proponiendo herramientas para la construcción de un saber pedagógico a partir de la problematización, categorización, recolección de información y análisis de la propia práctica docente en la universidad.

El dispositivo en tanto materialidad, se desarrolló de manera virtual. Cuatro seminarios de carácter teórico y práctico, y un seminario de integración final. Se destinaron las tres primeras semanas de cada uno de ellos al desarrollo de los contenidos y la última semana, a la producción del trabajo final de cada seminario. La propuesta contó con al menos un encuentro virtual sincrónico y el resto se desarrolló de manera asincrónica a través de la plataforma moodle de la universidad.

La propuesta fue construida pensando en docentes universitarios con un mínimo de cinco años de antigüedad en su función, y esto estuvo relacionado al objeto de estudio de la propuesta. Se entendió que la experiencia era una condición necesaria para poder comprender y utilizar las herramientas de la investigación educativa en la revisión de dichas prácticas. La intención primordial fue la de motorizar el estudio de esa experiencia a través de unos caminos metodológicos propios de un campo disciplinar.

Por otra parte y sobre todo nos propusimos analizar las decisiones pedagógicas y didácticas que desarrollan las docentes en sus prácticas de enseñanza. Describimos las particularidades del perfil de las docentes en tanto todas, cuentan con formación doctoral en ciencias sociales, y trabajan con mayor dedicación de tiempo como investigadoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Sus trayectorias profesionales están marcadas en principio por dedicaciones exclusivas en torno a la investigación y la docencia universitaria aparece con menor extensión en el tiempo.

De allí partimos para comprender ciertas categorías que hacen a sus formas de concebir sus prácticas de enseñanza. En primer lugar, la atención a dos territorios a ser conciliados: la investigación y la docencia. Las formas en cómo este conjunto de investigadoras se posicionaron frente a sus prácticas de enseñanza y al anclaje que debían realizar sobre el análisis de prácticas docentes en la universidad.

Entendimos que sus trayectorias profesionales y sus prácticas investigativas, hacían parte de las decisiones centrales en relación al contenido, al qué presentar, al cómo desarrollarlo. Ligado esto fuertemente a las intencionalidades de estas prácticas, donde el propósito de promover la reflexión y sostener el acompañamiento se convirtieron en recurrencias señaladas por las entrevistadas.

El reconocimiento de los saberes del otro, de la otra, parece ser un principio pedagógico altamente valorado. Donde a su vez el manejo del conocimiento disciplinar por parte de las docentes es una herramienta que se propone acompañar o andamiar unos procesos y desde allí uno podría reflexionar sobre la construcción de la autoridad como una

posición que es habilitada desde el reconocimiento y la guía, hacia un trabajador/ra, un profesional, un par.

En relación a las decisiones en torno a la enseñanza, adoptamos una perspectiva del análisis didáctico alrededor de la intención de analizar los procesos implicados en el pensar la clase por parte de estas docentes. En consonancia con ello revalorizamos la categoría de construcción metodológica para dar cuenta que en las prácticas de enseñanza hay tres elementos centrales: las particulares epistemológicas del contenido a enseñar; las condiciones cognitivo-afectivas de los sujetos en formación; y las finalidades axiológicas que sostienen las docentes.

Desde ese entramado conceptual, trabajamos sobre las decisiones del tiempo “pre-clase” donde cobran relevancia las definiciones en relación al contenido y a las secuencias de progresión en su propuesta. Y por otro lado un conjunto de aspectos del tiempo “en clase” y que tienen que ver las decisiones docentes en la situacionalidad de sus prácticas de enseñanza.

En relación al contenido de la enseñanza abordamos su especificidad en torno al objeto de estudio y la preocupación por la relación entre la teoría y la práctica en la transmisión de estos conocimientos. Allí nos encontramos con las influencias de las trayectorias profesionales de las docentes, porque más allá de los saberes formalizados sobre la investigación educativa, ellas van planteando unos modos de acercamiento particulares en base a sus preocupaciones considerando el objeto de estudio. Así por ejemplo los registros sobre situaciones de la práctica docente son medios privilegiados, donde luego entran a jugar un papel especial las herramientas del campo de la investigación: formulación de preguntas, interpretaciones conceptuales; ejercicios de categorización; registros en base a observación y búsqueda de fuentes; ejercicios de lectura crítica, etc.

El contenido entonces debe ser comprendido en la particularidad del objeto de estudio, y en la unión de territorios entre investigación y docencia, donde las profesionales exhiban sus propios modos de comprender tanto el eje, como el recorrido de la propuesta.

Por otra parte pensamos en las prácticas de enseñanza las particularidades del entorno virtual de trabajo. Sostuvimos que las especificidades que presenta esta modalidad están marcadas por los recursos tecnológicos que se utilizan para apoyarlas de la enseñanza. Así por ejemplo tanto los soportes sincrónicos (zoom), como los asincrónicos (aula virtual) se convierten en los focos de interacción., cargados de diversos elementos: textos, clases escritas, audios, videos, podcast, presentaciones, etc. Estos materiales constituyeron los insumos fundamentales para el trabajo de acompañamiento de las docentes porque se percibían como espacios donde más allá de la asincronía, se

proyectaba la presencia de la docente y la orientación sobre los contenidos. Y donde curiosamente también la dimensión estética de estos materiales resultó una clave a atender.

Es importante mencionar también, que la virtualidad fue denotada en ocasiones como negativa en relación al predominio del trabajo virtual, donde las docentes perciben esta forma como predominante en este tipo de entornos; y a su vez por momentos cierta desconexión entre la docente y el o la estudiante.

También de manera transversal el par comunicación y evaluación, aparecen como elementos centrales del proceso de enseñanza. La evaluación constituyó una instancia de retroalimentación procesual, donde también se tuvo en cuenta el perfil de los destinatarios y se puso a disposición instancias de acompañamiento para que los cursantes puedan aprender de sus errores, y en ciertos casos reescribir sus producciones parciales. El lenguaje para comunicar esto también fue adoptado desde en lugar de consideración y de corrección para mejorar, y desde la perspectiva de algunos casos, desde el lugar del cursante esto fue bien recibido por el trabajo y la disposición a sostener ese trabajo.

Para finalizar creemos que los aportes realizados son relevantes por cuanto nos permiten avanzar en la comprensión de estas prácticas, fomentarlas y ajustarlas para promover mayores impactos y mejores políticas institucionales. Abordaje que deberá seguir siendo profundizado y puesto en diálogo con otros actores, y con otras dimensiones teóricas.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2007) *¿Qué es un dispositivo?* Éditions Payot & Rivages, París.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Editorial Paidós Educación.
- _____ (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. [Tesis para aspirar al grado de Doctora en Educación]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5 (20), 31-46.
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2).
- Aramburuzabala, P., Hernández - Castilla, R., & Ángel - Uribe, IC (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 345-357.
- Aguirre, J.; Porta, L. y Bazàn, S. (2018) Habitares narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. *Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp 29-44*
- Birgin, A. (2012) La formación, ¿Una varita mágica? En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28). Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2009) Prólogo. En Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; y Sabelli, M. *Transitar la Formación Pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Editorial Paidós.
- Cambours de Donini, A.M. (2008). La enseñanza universitaria. Entre tradiciones y nuevos desafíos. *Revista Diálogos Pedagógicos, Año VI, N° 11, pp. 38-46*
- Celman, S. (2004). Evaluación de aprendizajes universitarios, más allá de la acreditación. *III Jornadas de innovación pedagógica en el aula universitaria*. Universidad Nacional del Sur.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-86). Morata.
- Dabenigno, V. (2017). La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. *Serie Herramientas para la Investigación Social. Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace?*

- Nº 2 (pp.22-71). Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Davini, C. (2010). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Dirección Nacional de Formación e Investigación, Instituto Nacional de Formación Docente; Ministerio de Educación.
- _____ (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111–122. <https://doi.org/10.14201/8875>
- Diker, G. (2008) Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Educación y Humanismo*, No. 15, pp. 58-69. Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Di Virgilio, MM, Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, CM y Plotno, GS (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5 (9), 90-110.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós
- _____ (2002) Problematizar las prácticas de enseñanza. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, v.20, n.02, p.467-482, jul./dez.
- _____ (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila*.
- _____ (1996): Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otras: *Corrientes didácticas contemporáneas (pp-75-90)*. Paidós.
- Esegood, L y Carivenc, L (2020). Curricularizar la extensión universitaria. La integralidad de las funciones: investigación, docencia, extensión. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 030. <https://doi.org/10.24215/24690090e030>
- Fernández Lamarra, N.; Aiello, M; Claverie, J.; García, P.; Grandoli, M.; y Pérez Centeno, C. (2016). El caso argentino: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior. En Didriksson, A. y Moreno, C. (coords.) *Innovando y construyendo el futuro. La Universidad de América Latina y el Caribe: estudios de caso*. Universidad de Guadalajara, México.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006) *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de Estudios de Políticas Educativas.
- Finkelstein, C., Lucarelli, E., Da Cunha, M. I., Collazo, M., Marin, P., & Cascante, N. (2022). Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 230-258. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.542>

- Follari, R. (2010). Curriculum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cadernos de Pesquisa, núm.140*.
- Furlan, A. (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales IZTCALA, UNAM, México.
- Frigerio, G. (2024) Ensayo para pensar con otros. En Lossio, O.; Mántaras, B.; y Perticará, M. (Comps) *Prácticas Universitarias en tiempos de pandemia (pp. 147-158)*. Ediciones UNL.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación, vol. 7, n° 2*.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Grinberg, S. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLASCO; UNSAM.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, N°1, pp.145-152*.
- Ickowicz, M. (2004) La formación de profesores en la Universidad. Avances de investigación sobre trayectos sin formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (pp.13-20), FILO-UBA*.
- Ickowicz, M. (2016) *Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios*. [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires]. FILODIGITAL. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ley 24.521 de 1995. Sanción de la ley de Educación Superior de Argentina. 20 de julio de 1995. Congreso de la Nación Argentina.
- Lipman, L. (2012) Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio (pp.135-162)*. Paidós. Cuestiones de Educación.
- Liguori, L. (1995) Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos. En Litwin, E. (comp.) *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas (pp. 123-150)* Editorial Paidós.

- Litwin, E. (2003) Entrevista: *Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación*. Portal Educ.ar.
- Martin, M. M., González, A. H., Barletta, C. M., y Sadaba, A. I. (2012). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. *VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*
- Meirieu, P (2011) *Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos que elegir en Carta a un joven profesor*. Barcelona: Ed. Graó.
- Morandi, G. (2022). Pedagogía Universitaria y Formación docente: legados, compromisos y desafíos pendientes. En: Morandi, G. y Levy, E. *Formación docente universitaria: un desafío postergado* (pp. 53-104). CLACSO.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.213-238). Editorial Gedisa.
- Peréz Gómez, A. (1996) Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán. A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.115-136) Ediciones Morata. España.
- Perrenoud, P. (2011) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Rodera, J., & Walker, V. S. (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación*, 4(1), 46–72.
- Sautu, R. (2003) *Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación*. Lumiere
- Suasnábar, C. (2023). Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos “glonacales”, la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1), 179-205. doi: 10.54674/ess.v35i1.736
- Souto, M. (2023) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- _____ (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. EISSN 2545-7667 (Vol. XVI No 16 pp. 1-16) DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- _____ (2003) *Desafíos y perspectivas de la formación docente* [Conferencia en calidad de profesora invitada] Congreso Nacional de Formación Docente y además, 5º Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación. Revista Nordeste. Investigación y Ensayos Núm. 19. Resistencia, Chaco, Argentina.

- _____ (1995). *La formación de formadores. Un punto de partida*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Steiman, J. (2023) *Enseñar Didáctica: Recorridos para un Paradigma Propositivo*. Ed. Miño y Dávila.
- _____ (2020) Pensar la clase en la Educación Superior. *Revista Hologramática. Año XVII Número 32, V1 (2020)*, (pp. 133-148). Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ.
- _____ (2018) *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila
- _____ (2008) *Más Didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración: Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción.
- Vasilachis, I. (2006) La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa (pp.23-64)*. Editorial Gedisa.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001) *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación, 6(1)*, 97-124.
- _____ (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE, N° 30. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 109-132)*.
- _____ (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE, N° 22, 3-12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.



ANEXOS

Anexo A:

Resolución N° 890/2023 CS-UNNE Documento Marco del Programa de Formación Docente
Continua <https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Res-890.23.pdf>

Anexo B:

Resolución N° 133/2024 CS-UNNE Creación de la Diplomatura Superior en Investigación
Educativa para la Práctica Docente Universitaria.
<https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Res-133.24CS-DS-InvestigacionEducativa.pdf>

Anexo C: Protocolo de Entrevista

Presentación:

La entrevista se da en el marco de la elaboración del trabajo final integrador correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El título del proyecto es “*Prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación para docentes universitarios*”, nuestra intención entonces es indagar en las prácticas que desarrollan las docentes formadoras en el Programa de Formación Docente Continua.

En este caso el dispositivo de formación es la *Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria*, y por ello la realización de esta entrevista como responsable de uno de los seminarios. Nos interesa conocer particularmente las decisiones pedagógicas y didácticas que se han tomado durante los momentos de planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta, con el objetivo de comprender las singularidades que asume este tipo de prácticas en la formación de docentes universitarios.

En este trabajo nos guiamos por los siguientes interrogantes: ¿Qué características posee el dispositivo de formación? ¿Cómo se construyen las prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación? ¿Cómo se configura el aspecto metodológico de las prácticas de enseñanza?

En consonancia con lo anterior, definimos los siguientes **objetivos**:

General:

- Comprender las prácticas de enseñanza de docentes formadoras en un dispositivo de formación para docentes universitarios.

Específicos:

- Describir las características del dispositivo de formación en relación a sus fines, modalidades y tipo de estrategias implementadas.
- Analizar las decisiones pedagógicas y didácticas que desarrollan las docentes en el dispositivo de formación.

Podrías comentar brevemente tu experiencia en relación a la investigación educativa
Qué funciones desempeñas actualmente en la Universidad
¿Cómo se dio tu incorporación en la diplomatura? ¿Qué te solicitaron?
En qué consistió tu seminario, cuál fue su propósito. Qué te solicitaron desde la coordinación de la carrera y qué decisiones tomaste en el recorte de los temas.

Cómo pensaste la articulación de la investigación educativa con la práctica docente universitaria.

¿Qué tipo de materiales produjiste, qué buscaste comunicar con ellos en tu aula virtual?

¿Cómo fue el desarrollo de la clase sincrónica?

¿Qué actividades les propusiste, qué cuestiones te demandaron en el acompañamiento?

Los destinatarios: ¿Cómo fue trabajar con este perfil de docentes expertos?

¿Qué cuestiones tuviste en cuenta al pensar una propuesta 100% virtual?

Sobre la evaluación, ¿Qué buscaste evaluar en el momento de acreditar el seminario?

¿Qué logros y dificultades encontraste en el seminario en general? ¿A qué crees que se deben?

Pregunta de síntesis: ¿Cuál consideras que es el principal aporte de este seminario a la diplomatura? ¿Por qué?

Anexo D: Desgrabación. Entrevista N° 1

Entrevistada: (S) Docente a cargo del seminario N° 1 del dispositivo de formación.

Fecha: 30 de septiembre de 2024

Presentación de la entrevista:

La entrevista se da en el marco de la elaboración del trabajo final integrador correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El título del proyecto es “*Prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación para docentes universitarios*”, nuestra intención entonces es indagar en las prácticas que desarrollan las docentes formadoras en el Programa de Formación Docente Continua.

En este caso el dispositivo de formación es la *Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria*, y por ello la realización de esta entrevista como responsable de uno de los seminarios. Nos interesa conocer particularmente las decisiones pedagógicas y didácticas que se han tomado durante los momentos de planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta, con el objetivo de comprender las singularidades que asume este tipo de prácticas en la formación de docentes universitarios.

- **Para iniciar te propongo que realices una breve presentación personal.**

Bueno, mi nombre es S.A, soy Doctora en Ciencias Sociales. Tengo toda una formación en ciencias sociales, comencé con la diplomatura, seguí con la especialización y terminé con el doctorado. Mayoritariamente esta formación tiene que ver con mi trayectoria en la investigación, y no tanto con la cuestión de la práctica docente universitaria. En realidad los aportes para la práctica docente yo los suelo hacer de manera aislada y no dentro de una carrera sistemática, entonces voy haciendo cursos de posgrados, algunas capacitaciones que se dicten. Trato de hacer una capacitación o una formación anualmente. Además soy Profesora en Ciencias de la Educación, entonces eso esta siempre presente en mis propuestas docentes, trabajo mucho desde mi formación inicial y creo que aporta mucho en mis propuestas docentes en general.

- **¿Hace cuánto te dedicas a la investigación?**

Comencé mi formación en la investigación desde antes de recibirme como profesora en Ciencias de la Educación. Me recibí en el 2011 y ya en el 2010 estaba en una beca de pregrado, entonces con esa actividad después seguí toda mi carrera de investigación. Y

también por elección profesional de centrar mi carrera en el ámbito universitario. Nunca salí de la universidad y de hecho fui la primer egresada universitaria de mi familia.

Me dedico dentro de la universidad a enseñar investigación educativa en el grado, y no solo educativa porque en el grado se trabajan cuestiones vinculadas con las infancias más allá de los ámbitos educativos, entonces lo miramos también un poco desde lo social. Si bien hay una fuerte vinculación con lo que es la investigación educativa pero no exclusivamente con eso y después a nivel de posgrado trabajo en algunas carreras que no son de ciencias de la educación o del ámbito educativo como la Maestría en Ciencias de la Ingeniería y después también trabajé en el Doctorado en Arquitectura, entonces estoy más centrada en la formación para la metodología de la investigación de un carácter más transdisciplinario, no solo con la cuestión de la investigación educativa, si lo hago pero lo puedo hacer desde otras disciplinas.

- **¿Cómo se da la convocatoria a formar parte de la diplomatura? ¿Qué te propusieron?**

Tiene que ver con mi trabajo y con mi especialización en la formación de la investigación. En la diplomatura me tocó atender más a la epistemología que no es tanto lo metodológico pero que hace parte de ello.

En ese sentido me pidieron pensar como lo epistemológico hace parte de nuestro quehacer de la investigación y la importancia de poder fundamentar las decisiones metodológicas cuando hacemos el proceso de construcción del objeto, entendiéndolo desde esos paradigmas epistemológicos que subyacen a nuestras prácticas. Eso, el abordaje de lo epistemológico.

Tiene que ver también con que la diplomatura no esta centrada solamente en docentes que vengan del campo de la investigación educativa o que tengan vinculación con el campo de las ciencias de la educación, entonces al haber otros campos disciplinares, poder pensar desde lo epistemológico era importante para poder acompañar esos procesos de reflexión sobre la práctica docente en una mirada más transdisciplinar.

- **¿Cómo abordaste la relación entre la investigación educativa y la práctica docente universitaria, desde lo epistemológico?**

Siempre fue volver a la práctica docente, si bien no era mi espacio en el que se debía pensar el objeto, es decir qué nos iba a interesar después atender sobre nuestra propia práctica era necesario volver a eso. Parto de un enfoque de formación, que lo fui construyendo en todo este tiempo, que trata de tener cuidado respecto de no ir incluyendo una noción que escinda la la formación teórica o epistemológica en este caso de lo que es la instrumentación de la actividad de investigación, porque sino es como si lo teórico va por un lado y la práctica por otro lado. Entonces siempre trato de hacer confluir esas dos

grandes esferas que hacen a nuestro hacer científico por medio de diferentes dispositivos de formación que voy implementando.

Para mí era importante pensar lo epistemológico, poder explicitar cuál eran los paradigmas que cada uno de los colegas que estaban participando sostenían respecto de la ciencia porque según esos paradigmas después iban a mirar sus propias prácticas. Poder entonces dilucidarlos, explicitarlos, poder reflexionar en torno a ellos en el sentido de cuáles eran los alcances de cada uno de los paradigmas en los cuales nos inscribimos en la ciencia o en la investigación educativa. Los alcances o los límites son importantes porque después lo trasladamos a nuestra práctica de investigación y miramos a esos objetos a partir de eso. La propuesta era ir viendo que la instrumentación de un enfoque no es algo sencillo, porque siempre aparecen obstáculos epistemológicos a la hora de ir construyendo los sentidos sobre la práctica de investigación.

- Teniendo en ese propósito entonces ¿Qué actividades les propusiste?

Lo primero fue ir viendo de una manera muy básica cómo podemos ir mirando o delimitando qué íbamos a estudiar o qué les interesaba mirar de sus propias prácticas y en algún punto sí ir teniendo algunos recaudos sobre esa construcción. Una vez que ya estaba eso desde lo básico, ahí si fuimos primero a la teoría, había que poder definir cuáles son los paradigmas, a mi me parecía importante decir bueno este es el paradigma positivista, el hermenéutico-interpretativo y el crítico que es el que más busca transformar esas realidades a partir de acciones que nacen en la misma investigación.

Entonces lo primero era que se pueda conocer cuáles eran, y a partir de eso trabajar sobre sus propias preconcepciones sobre la ciencia, la investigación, sobre cómo se piensa la realidad desde una mirada más sociológica y una vez que estaba sobre esa base pensar cual de esos paradigmas era más apropiado para trabajar sobre este objeto. Y si bien hay algunas discusiones al interior de estos paradigmas que son muy radicales, hay diferencias difíciles de acercar, lo que intentaba era que puedan ir fundamentando epistemológicamente sus decisiones en torno a qué iban a estudiar. Todo ese camino era necesario hacerlo a partir de lo que se iba a analizar en concreto.

- ¿Qué observaste en las producciones teniendo en cuenta lo que te propusiste?

Hay realidades heterogéneas, en algunos casos partieron definiendo algunos paradigmas pero al momento de acercarse a su objeto tal vez se dieron cuenta que ese paradigma no era adecuado para ese objeto. Entonces en ese intento que hice para que puedan tener una construcción más crítica sobre los paradigmas, tampoco nunca quise imponer sino mostrar la variedad. En algunos casos se movieron de ese paradigma, en otros se logró una mayor fundamentación, encontraron herramientas para fundamentar sus decisiones.

Después estaban los matices, que se quedaron en el medio, se puede interpretar los significantes pero por ejemplo para poder analizar ciertas cuestiones hay que recurrir a elementos metodológicos que son más propios del positivismo que del hermenéutico, quedaban entre la recuperación de un paradigma con otro.

También es muy propio de la práctica docente que siempre buscamos la transformación, acompañe a algunos estudiantes que asumían el enfoque crítico como aquel que nos iba permitir cambiar la problemática y ahí lo que intenté mostrarles es que el paradigma crítico tiene un sentido mucho más político, de búsqueda de movilización de los actores, en torno a ese paradigma generalmente se proponen proyectos de investigación donde la toma de decisiones sobre qué y cómo estudiar se hacen de forma colectiva, si uno toma ese camino uno tiene que tener claro cuales son los condicionantes que el propio paradigma me demanda respecto de esa actividad científica. Era el cuidado respecto de cuáles eran los sentidos que realmente tenía la búsqueda de transformación de su propia práctica en este paradigma, un trabajo de buscar un punto medio más hacia el paradigma hermenéutico. Y yo no quería moverlos de los paradigmas sino solo mostrarles que ello debe rehuir ciertas condiciones, entenderlos en su sentido más global.

Eran muy heterogéneas las decisiones que se fueron tomando. Algo que también sirvió mucho fue ir haciendo las actividades parciales, porque la virtualidad tiene ciertas lejanías que no siempre permiten la construcción de conocimiento dialógico y sobre todo lo que a mi me preocupaba mucho era entender que estaba hablando con colegas que están en la misma instancia que yo, están ejerciendo una misma práctica en el ámbito universitario, entonces mi diálogo para con ellos es más de pares donde realmente quería acompañar ciertas reflexiones en torno a una formación específica en lo epistemológico dentro de la investigación educativa pero no olvidarme nunca de eso. Esta forma de ir haciendo entregas parciales me permitía orientar y discutir con ellos.

- **En ese sentido ¿Cómo fue el trabajo con este perfil de cursantes? considerando que la convocatoria de la diplomatura era para docentes expertos de la Universidad ¿Cómo te sentiste con eso?**

Lo que hice fue no presuponer cosas. Sabía que había ciertas cuestiones mínimas que ya sabía, por ejemplo que eran colegas míos de otras facultades y que por lo menos tenían la misma antigüedad que yo en la docencia.

Lo que hice en la primera clase fue presentar una encuesta para preguntar qué formación tenían y qué experiencias tienen sobre el desarrollo de la investigación más general, después me fui más a lo específico de la investigación educativa. Ahí me encontré sorpresivamente con que gran parte de los colegas tenían una fuerte formación metodológica en la investigación disciplinar y tenían trayectorias de investigación y entonces eso me decía mucho. Luego en el caso de la investigación educativa sí eran menos los

casos pero había una base que sí manejaban. Fui entendiendo los límites de expectativas con los que me podía encontrar y repensar y repreguntarme a mí misma cuáles sí son los aportes que podía proporcionar a esos colegas podían dialogar conmigo desde otro lugar porque tenían esas experiencias.

- **En ese sentido de los aportes y de tu propuesta ¿Qué modificaciones fuiste realizando a la propuesta?**

Hice modificaciones porque sino se pierde la función de formación. Cuando armo mis propuestas de actividades docentes, me preocupa que cumpla su función, no es lo mismo preparar algo para una maestría en ingeniería, que para trabajar en este caso con colegas que tienen formación en investigación y sobre todo que desarrollan prácticas de investigación educativa. Hay un montón de herramientas que ya tienen, me interesaba provocar la reflexión, acompañar sus procesos de definición de sus propios objetos de estudio y en relación con eso cómo lo mirábamos, con qué, que puedan generar mejores fundamentaciones para los próximos seminarios con cuestiones más instrumentales.

- **Hablando sobre la propuesta ¿Cómo fue tu experiencia con la virtualidad?**

Es un poco lo que nos viene pasando hace ya mucho tiempo, las formas de aprendizajes y los espacios de formación se fueron transformando y quienes venimos llevando esa transformación venimos con nuestras propias formaciones, tal vez un poco más lento. Trato siempre de reconocer cuales son las particularidades que tiene cada uno de los ámbitos, cuáles son las potencialidades y cuáles son las limitaciones. Y en función de eso una toma decisiones, criterios de organización curricular de la propuesta en general, los recursos, los instrumentos que favorecen más la lógica dentro de la virtualidad.

A mi siempre me gusta más la presencialidad pero entiendo el momento en el que estamos y prefiero ir hacia las modificaciones que se tengan que hacer desde mis propias prácticas y pensar que también tiene sus potencialidades la virtualidad.

- **¿Qué materiales diseñaste para tu propuesta?**

La primera decisión que tomé fue trabajar con una diseñadora gráfica que me acompañó para trabajar con el aula, todo lo relativo al contenido, los recursos y los instrumentos de evaluación quedaba a mi criterio pero una vez que tenía armada la base se lo enviaba a la diseñadora, lo que hicimos fue elaborar fue por ejemplo producir un audio y con ciertas gráficas acompañar el desarrollo de los contenidos teóricos, armamos una infografía que me parecía interesante para poder producir una síntesis, y acompañaba eso con una clase escrita. Entonces para mi eso es fundamental, la cuestión gráfica también es contenido, no me resulta algo a desatender. Eso me sirvió muchísimo porque me permitió poner cabeza en la organización curricular.

- **¿Cómo fue el desarrollo de las clases y del encuentro sincrónico?**

Tuvimos una sola al inicio y después hubo un encuentro tutorial. Siempre me parece importante en las clases escritas incluir definiciones porque creo que la clase escrita tiene que tener ciertas claridades porque es también en parte el encuentro más directo que se tiene con el estudiantado, y la cuestión de ir articulando siempre el sentido con el que miramos la práctica docente con los aportes de la investigación educativa en esa práctica. Planteaba definiciones teóricas con reflexiones. Eso es lo que más cuesta a veces cómo hacer para construir esas redes temáticas con la economía escrituraria. También después tenían la bibliografía ampliatoria y las clases tienen mucho de síntesis pero van más allá porque cuando uno escribe una clase propone una superación de lo que dicen los textos por eso plantear la construcción de redes. No es lo mismo escribir una clase para presentar un tema que armar una guía de lectura sobre una bibliografía, eso es otra cosa. Yo armaba una instancia de presentación de temas, textos.

En el sincrónico tenía que presentar en principio el seminario, hacia dónde vamos, me parecía importante clarificar cómo se organizaba y qué demandas iban a tener en relación a las actividades y después si de desarrollo temático de carácter introductorio porque la profundidad estaba más en el desarrollo de las otras clases.

- **Hacia el final del seminario ¿Qué buscaste con la actividad de acreditación?**

Para mí se tiene que ir articulando la formación teórica con la formación instrumental, necesitamos desarrollar destrezas, mis trabajos apuntan hacia eso. Busque por un lado que tengan una definición lo más acercada posibles a los paradigmas en los que se inscribían y cómo esos paradigmas podían después ir siendo puestos en práctica con la delimitación básica de un futuro objeto de estudio sobre su propia práctica docente. Una instancia de definiciones teóricas pero a su vez una instancia práctica.

- **¿Qué logros y qué dificultades identificaste en esa actividad?**

Tiene que ver primero con dificultades de escritura académicas aunque mínimas y por otro lado también la parte de la reflexión epistemológica, había algunas dificultades de cuanto del paradigma se podría identificar en sus alcances. La dificultad era de poder relacionarlo con su propia práctica.

- **Para finalizar ¿Cuál consideras que es el aporte del seminario a la diplomatura?**

Tiene que ver primero con identificar que hay muchas formas de entender a la ciencia, después lo que sucede con los colegas que ya tenían un paso de comprensión con esos temas el aporte era permitir a que se llegue a los próximos seminarios con más avances. Son distintas dependiendo de la situación de cada cursante. No es lo mismo la pregunta que uno puede hacer a objetos de laboratorios, que las preguntas que uno puede hacer sobre uno mismo y sobre escenarios sociales y culturales. Poder ir identificando los

obstáculos epistemológicos o los supuestos que tenemos, se trató de acompañar los inicios del estudio de la propia práctica.

Anexo E: Desgrabación. Entrevista N° 2

Entrevistada: (M) Docente a cargo del seminario N° 2 del dispositivo de formación.

Fecha: 07 de octubre de 2024

Presentación de la entrevista:

La entrevista se da en el marco de la elaboración del trabajo final integrador correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El título del proyecto es "*Prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación para docentes universitarios*", nuestra intención entonces es indagar en las prácticas que desarrollan las docentes formadoras en el Programa de Formación Docente Continua.

En este caso el dispositivo de formación es la *Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria*, y por ello la realización de esta entrevista como responsable de uno de los seminarios. Nos interesa conocer particularmente las decisiones pedagógicas y didácticas que se han tomado durante los momentos de planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta, con el objetivo de comprender las singularidades que asume este tipo de prácticas en la formación de docentes universitarios.

- **Para iniciar te propongo que realices una breve presentación personal.**

Soy Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, desde el año 2011 tuve experiencias de docencia e investigación a través de adscripciones y becas de investigación. Eso fue un plus que contribuye mucho a mi formación, en el 2015 inicie una beca doctoral de CONICET, me doctore en el 2021 y como me gustaba esa área de la investigación hice una especialización y una maestría en metodología de la investigación, me recibí de especialista en 2022 y ahora estoy terminando mi maestría. Integro proyectos de investigación, dirijo becarios, soy profesora titular en una cátedra de metodología de la investigación. Ese es un poco de mi trayectoria.

- **¿Cómo se da la convocatoria a formar parte de la diplomatura? ¿Qué te propusieron?**

Me convocan para formar de la diplomatura que me pareció muy interesante, muy novedosa y seria, confío mucho en la coordinadora del programa porque la conozco hace mucho. La

designación ya fue impuesta, vas a estar en la construcción del problema, y ahí quedé en ese seminario. Me dicen que tengo que hacerme cargo de la construcción del problema con la particularidad de pensar el saber pedagógico, entonces tengo algo en mi trayectoria que intento ser clara conmigo y después con los cursantes, saber diferenciar qué le pedimos y en calidad de qué a los cursantes.

A mi me aclara mucho conocer la propuesta, conocer los destinatarios, conocer el objetivo de la diplomatura y conocer qué quiero hacer yo después en vínculo con eso. Ese es mi modo de trabajo, me meto en la propuesta, veo que quiere la propuesta y veo a los cursantes, y después yo como docente qué hago en ese mar. Entonces yo pensaba que la gente tenía que construir un problema de investigación basados en sus praxis docentes, en todo lo que tienen para recuperar.

Entonces pensaba cómo hacer para recuperar todas estas cuestiones problematizaciones, esa era mi gran duda. Y después una cuestión de ser insistente de ver si mi seminario era el segundo, quien vino antes y quien viene después, porque me cuesta mandarme sola. Siempre considero que mi cursada como las cursadas que vienen antes y después tienen que tener un hilo.

Otra cuestión que priorizo mucho es que todo lo que el estudiante vaya cursando y haciendo le sea significativo para hacer el trabajo final. No lo veo solo por una cuestión de praxis de tiempo sino para que esa propuesta tenga un sentido y un efecto en ese cursante. Un efecto formativo y que el cursante se enganche, entonces ese siempre es mi horizonte.

- **En ese sentido de trabajo coordinado ¿Cómo fue retomar lo anterior?**

Empecé a pensar en el seminario y comienzo hablar con la colega anterior que cuando ejecuto su propuesta casi me vuelvo loca porque ya había ejecutado cuestiones que atendían a mi tema que tenían que ver con la construcción del problema, por ejemplo generar interrogantes o hacer una búsqueda aproximativa de sus intereses, con dos o tres pasos muy importantes que los iba a trabajar. Me robo contenido por así decirlo, me generaba muchas cuestiones, estaba muy enojada desde lo profesional.

Después pensé qué hago y lo que hice fue ponerme a leer todo, la clase, las consignas, ponerme en situación de como había encarado el seminario y además leí todas las actividades que hicieron los cursantes, porque eso también tengo que es que soy muy obsesiva, quería saber en qué me estaba metiendo, en realidad con qué procesos. Quería ver qué hacía yo porque encima había tomado la mala decisión de hacer la clase sincrónica en la primera semana, si yo sabía que se venía todo esto hubiese usado mi clase sincrónica hacia el final para hacer el cierre, pero bueno ya habíamos agendado una fecha. Me sentí muy incómoda en el modo de trabajo estructuralmente pero igual siempre me acomodo.

Desde ahí hice las lecturas e hice un proceso de resignificación de iniciar el planteo del trabajo con la recuperación de la problemática en función de lo que ellos habían hecho,

entonces iba desarrollando contenido teórico y poniendo ejemplificaciones de ellos, viendo como mostrar que esos avances incipientes en pensar el problema podían seguir complejizándose y eso fue muy provechoso para las y los cursantes porque cazaron rápido la mano y tomaron eso, lo resignificaron para bien. Algo que yo pensaba mucho es como le pido algo nuevo sin que sea lo mismo que ya hicieron, entonces ese fue el desafío y eso hice.

- **¿Cómo pensaste la estructura del seminario?**

Lo que hice con la propuesta fue pensar la clase sincrónica primero para que me conozcan, busque que se sientan leídos y después que vean que había una conexión entre los seminarios y dejar explícito el planteo teórico del problema. Después de eso en la clase empecé a trabajar la construcción de preguntas y de objetivos, pensé una clase escrita con una actividad que les sea significativa, creo que les pedí un mural para que argumenten si las habían resignificado o no después de la clase que dimos, entonces lo que pedí en la actividad es que si tenían una reelaboración o nuevos sentidos a lo que ya habían hecho que lo compartan en el mural. Esa fue la primera actividad.

En la clase dos y tres fuimos al marco teórico, fue una clase escrita y la última de objetivos. En relación al trabajo final después dí una tutoría. En el marco referencial creé un foro, les propuse cuestiones teóricas pero mi trabajo fuerte es que tuvo una retroalimentación que tuve que descargar los trabajos, leer y devolverles en el archivo. Tienes el cursante que viene haciendo los trabajos y después tienes cursantes que es la primera vez que hacen esto, entonces tienes diferentes grados de dificultad. Y en la retroalimentación es donde yo subsano eso y algo que hago mucho porque son cursantes adultos es recordar mucho, en la clase uno dimos esto, ahora vamos a dar esto, para que sigan el hilo siempre tratando de ubicarlos.

En el trabajo del marco teórico no puedo escindirme de mi práctica de investigación, yo vinculo mucho las modalidades de los procesos que demanda la investigación en términos metodológicos con la finalidad, el para qué. La cuestión del rigor metodológico lo meto siempre en estos cursos porque me parece que es lo más fácil, para mí pero también lo más aclaratorio para el cursante. Por ejemplo en esto del marco teórico, intento ser práctica en esto, qué conceptos aparecen en tus preguntas iniciales y en tu relato contextual donde vos presentaste el problema, esos conceptos no tienes que desatenderlos en el marco referencial. No es un a-b-c, pero tienes que hacerlo y al interior de eso sí jugar tu creatividad.

Dentro de esa estructura en donde yo pongo el foco del seminario porque acá estamos construyendo problemas del saber pedagógico, no de investigación, no me interesa a mí construir conocimiento de algo que no saben, en cambio es construir conocimiento sobre mi

propia práctica docente. Ese es mi modo de jugar y regularme para construir las clases, las actividades y demás.

- **¿Qué situaciones encontraste en el cursado?**

El escenario era que había gente que provenía de diferentes contextos profesionales, entonces esta gente quiere que vos le digas qué tienen que hacer y yo intento decirles qué tienen que hacer, entonces el problema es cuando tienen que hacer y ahí les cuesta. El contenido es la cuestión y el cómo se hace.

La primera dificultad tenía que ver con los modos de escribir, de conectar los conceptos, de hacer las preguntas y eso si tiene que ver con la investigación, preguntas que se responden por sí o por no, que no complejizan, preguntas que se pueden responder desde la teoría, preguntas que no te interpelan, esas cuestiones aparecían mucho y sobre todo en las personas de la salud.

A muchos les costó escindirse de que la investigación para construir conocimiento de algo que no se sabe es diferente de la práctica pedagógica donde se construye conocimiento de algo que sí pasamos y donde tenemos que reflexionar sobre ello para construir experiencia en términos de Larrosa. Entonces esa era una de las mayores dificultades.

Después había otras dificultades de terquedad en el sentido de que yo hacia devoluciones y costaba, esos son los menos, uno o dos. Que me costaba incluso en el sincrónico llegar porque se ponían en una posición defensiva y hasta crítica, desde esa actitud, intente siempre basarme en los fundamentos, en los marcos y en los sentidos de las actividades. Esos fueron los principales problemas.

Algo que quiero destacar es que todos los docentes vienen del ámbito de la universidad, es distinto cuando en un curso tenes gente que viene de otras instituciones que no son universidad y ahí hay mucha disparidad y el grupo clase se hace más diverso. Acá si tenes las diversidades disciplinares.

- **¿Cómo fue el trabajo con este perfil de cursantes? considerando que la convocatoria de la diplomatura era para docentes expertos de la Universidad**

¿Cómo te sentiste con eso?

No por el público, pero siempre me ponen muy nerviosa las primeras clases porque no se la reacción del grupo clase. Después de haber transitado cursos con abogados no hay cosa que me asuste al extremo. Calmo mi ansiedad viendo todo lo previo, tratando de conocer a los cursantes de qué disciplinas vienen para pensar ejemplos, casos. Y creo que eso cae muy bien, que los cursantes vean que los tuviste en cuenta, que consideraste sus trayectorias de formación. Entonces yo venía nerviosa por esto y por eso intenté mostrarles una clase que para ellos sea clara y significativa y con eso me calmo.

- **Hablando sobre la propuesta ¿Cómo fue tu experiencia con la virtualidad?**

Lo bueno de la propuesta es que tiene un sincrónico, entonces permite ver la cara de la gente y eso implica ver los cuerpos, lo expresivo, las actitudes. Me parece importante que las actividades virtuales tengan al menos un encuentro virtual sincrónico para que podamos establecer ese vínculo, al menos limitado.

Algo que me limita mucho la virtualidad es el estar ahí arriba de lo están escribiendo, de ese proceso que están pensando, del in situ. Eso me limita mucho porque quiero que trabajen grupalmente, que reflexionen juntos. También me limita en las actividades porque no es lo mismo pensar presencial que virtual y acá tenes que pensar mucho en actividades individuales porque tienen que hacer procesos de pensamiento individuales y todo se queda ahí. No es lo mismo, por eso utilizo mucho el mural, por eso en la clase sincrónica intento dar una devolución general porque se pierde la riqueza de que hizo el otro, de que esta construyendo, el intercambio radica más en docente-alumno y no tanto entre estudiantes. Eso se pierde en la virtualidad.

Pero si le facilita al cursante hacer su proceso individual al menos en sus tiempos.

- **Hacia el final del seminario ¿Qué buscaste con la actividad de acreditación?**

Yo dí una tutoría general sobre el sentido del trabajo final, explique la guía y cada cosa que yo quería en el título, en la justificación, en el planteo de los objetivos, etc. La evaluación final tenía que ver con la conjunción de las actividades que desarrollamos durante el proceso, con la presentación completa del problema. Ahí se notó quién venía haciendo el proceso y quién no, porque mande a rehacer trabajos.

- **Para finalizar ¿Cuál consideras que es el aporte del seminario a la diplomatura?**

Creo que esto lo pienso desde mi director, siempre él decía que es más difícil pensar el proyecto de investigación que pensar la tesis. Pero sí, porque el desafío de un proyecto de investigación es pensar en algo incierto, que tenga coherencia, que pueda resolverse, que no sabes muy bien cómo se va a desarrollar, piensas un poco en un vacío obviamente anclado en un mundo disciplinar, metodológico y demás. Pensar todo eso con una coherencia es muy difícil. El desafío está en pensar el objeto de estudio, acá el desafío está en pensar el problema de tu práctica docente entonces yo siempre digo que pensar el problema, las preguntas y los objetivos es nodal en todo proceso de investigación. Saber qué quieres hacer, qué indagar es fundamental. Ese creo que es el aporte de mi seminario.

En relación al primer seminario también es muy relevante saber donde están parados y si quieren seguir ahí o si quieren moverse y creo que eso es lo más complejo para ciertas personas, saberse ahí, reconocerse en ese lugar y que desde ese lugar piensan, actúan, hacen. Una vez que ellos sepan donde están, desde donde van a leer y escribir, que sepan qué van hacer puedan continuar con el análisis de las categorías, por eso yo apostaba a

concatenación de los seminarios porque creía que era muy necesario para lo que estábamos haciendo.

Anexo F: Desgrabación. Entrevista N° 3

Entrevistada: (MM) Docente a cargo del seminario N° 3 del dispositivo de formación.

Fecha: 09 de octubre de 2024

Presentación de la entrevista:

La entrevista se da en el marco de la elaboración del trabajo final integrador correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El título del proyecto es "*Prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación para docentes universitarios*", nuestra intención entonces es indagar en las prácticas que desarrollan las docentes formadoras en el Programa de Formación Docente Continua.

En este caso el dispositivo de formación es la *Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria*, y por ello la realización de esta entrevista como responsable de uno de los seminarios. Nos interesa conocer particularmente las decisiones pedagógicas y didácticas que se han tomado durante los momentos de planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta, con el objetivo de comprender las singularidades que asume este tipo de prácticas en la formación de docentes universitarios.

- Para iniciar te propongo que realices una breve presentación personal.

Mi nombre es M.A soy profesora en Ciencias de la Educación, me recibí en el 2013. A partir de mi carrera de grado me encuentro con una asignatura que fue Investigación Educativa II con quien fue mi formadora y ella mira una actividad mía que era un mapa conceptual y me dice si no me interesaría presentarme a una beca y le dije bueno pero no sabía nada. Gané eso y dije bueno me gusta esto. Ahí comienza un camino donde me comienzo a presentar a otras becas de grado y posgrado después por alrededor de cinco años, había conocido por otras colegas el CONICET y mi formadora me decía que no, entonces me presenté igual y no gane, me presenté de nuevo y la gane en el 2017. Ya con la beca de iniciación de la UNNE había iniciado mi Doctorado en Ciencias Sociales en la UNER y con CONICET tuve otro tipo de sustento económico para poder concretar mi trabajo de campo. Ahí inicia un camino más profesional en relación a la investigación.

Me doctoré en el 2022 en cotutela con un doctorado en educación en Málaga, España. Después gano una beca postdoctoral de CONICET y simultáneamente ingreso a la carrera

de investigadora como asistente. Fue un camino que se fue haciendo muy de a poco desde hace 11 años.

- **¿Cómo se da la convocatoria a formar parte de la diplomatura? ¿Qué te propusieron?**

Bien, el seminario se llamó “Problematización y categorización: aprender a mirar los acontecimientos para encontrar otras lecturas”, yo estuve presente en toda la conformación de la propuesta de la diplomatura y fue muy conversada con la coordinadora de la carrera frente a una necesidad detectada en la formación docente dentro de la Universidad y tiene que ver también con una propuesta que se viene construyendo hace más de cinco años con el equipo de investigación del que formo parte y que tiene que ver con dentro de la práctica docente cómo estructurar u organizar esa experiencia para poder analizarla y tener herramientas de lectura de eso que nos pasa como docentes.

La idea fue esa construir un espacio que siguiendo la construcción del primer seminario donde se plantea enmarcar epistemológicamente esa práctica docente, y después la problematización in situ de esa práctica, armonizar esas propuestas en un tercer seminario que permita organizarlo, categorizarlo, que permita brindar herramientas de organización y categorización de eso que nos pasa en la práctica docente cotidiana.

Qué implica esa organización y esa categorización, sentarse a pensar no solamente qué pasa en la práctica docente sino qué elementos forman parte de esa práctica y aprender a nombrarlas también. Categorizar no es solo nombrar algo o conceptualizar algo sino hacerlo desde una complejización, una lectura que complejice y que permita profundizar esa lectura de la práctica.

- **¿Cómo organizaste el seminario?**

La organización fue pensada en reuniones previas a que inicie el primer seminario, cuando se lanza la propuesta nosotras habíamos tenido una reunión donde acordamos que el seminario tiene que tener una estructura que sea práctica para ser cursada en un mes, eso significaba para mí presentar documentos que les brinden a los cursantes la posibilidad de tener una presentación del seminario donde puedan entender los objetivos, los contenidos; una clase escrita donde haya un desarrollo teórico y de explicación de lo que para mí como docente de ese seminario implicaba problematizar y categorizar; bibliografía que acompañara esa clase; y después yo decía cómo pensar en la clase escrita para que ellos después lo lleven a la elaboración de un trabajo final, cómo presentar algún tipo de narrativa o discurso que permita entender cómo organizar y categorizar ese escrito propio, entonces ahí retomo las palabras de María Saleme de Burnichon, las palabras de una docente que habla de su vida pero que también habla de su rol como investigadora y de los roles que

ella asume, entonces presento esa propuesta de discurso y la categorizo al mismo tiempo para que ellos puedan tener materializado cuál era el trabajo que se esperaba de ellos.

Después la entrega de un trabajo final donde ellos pudieran organizar todo eso que se estaba pidiendo y la clase sincrónica donde se explicó la actividad. Les propuse solo una actividad que fue la de acreditación, esa fue mi propuesta en términos más prácticos, en un mes donde tampoco hay que bombardear porque yo también he sido estudiante en entornos virtuales y no hay cosa más tediosa que proponer cuatro actividades, que es un montón, entonces yo decía una que condense todo esto que pudimos ver en el sincrónico, que estaba en la clase escrita y que pueda presentar prácticamente lo que se les está pidiendo que es categorizar, por eso yo pensé una sola actividad.

- **¿Cómo fue tu experiencia con la virtualidad?**

Ni hablar de que la virtualidad tiene un montón de complejidades, de hecho yo no la prefiero porque siento que hay una desconexión con el otro que es real. Entonces mi idea en el sincrónico fue no solo aclarar cosas de la clase escrita sino también de tener un contacto más cercano, me equivoque en plantear el encuentro al inicio porque tal vez ellos no tuvieron la oportunidad de leer todo el material que estaba disponible.

- **En ese sentido ¿Cómo fue la comunicación con los cursantes teniendo en cuenta esto que decis de la desconexión?**

Básicamente si podían entregar tarde el trabajo. Bueno yo propuse una segunda instancia de encuentro porque sabía que iba haber dudas, entonces propuse el chat (recurso del aula moodle) y a sorpresa mía se conectaron unas diez personas y las preguntas eran muy concretas, también entendiendo que era un espacio que no permitía mucha elaboración de la exposición. Preguntas concretas y respuestas concretas, preguntaron mucho sobre cuestiones teóricas, el armado de categorías.

También la comunicación fue mucho por mensajería interna, había mucho esto de “¿profe puede mirar el trabajo?” y eso fue una instancia necesaria porque me pasaba que me mandaban los trabajos y aún habiendo hecho las aclaraciones como por ejemplo que la categoría no es un concepto ponían conceptos, entonces esa es la dificultad de la virtualidad para mí, que vos sentís que por más que aclaras un montón de veces y pensas que queda claro, después te das cuenta que no. No es lo mismo estar en el aula y quizás hacer el ejercicio en conjunto, hay ahí una distancia que evidentemente yo todavía no estoy pudiendo resolver.

- **¿Cómo fue el trabajo con este perfil de cursantes? considerando que la convocatoria de la diplomatura era para docentes expertos de la Universidad
¿Cómo te sentiste con eso?**

Aún sabiendo que los cursantes cargaban con todo ese bagaje de conocimiento hay algo que sucede cuando uno es docente que igual sigue colocando al estudiante en un lugar

muy infantil, esto sucede. Más allá que uno sea super experto en un montón de cosas, tampoco creo en la expertez creo que uno aprende todo el tiempo, hay algo que sucede en este tipo de prácticas en las que cumplis roles específicos donde más allá de lo experto y profesional que seas en tu campo, cuando te ponen hacer una tarea te pones en ese lugar de demanda, de querer resolver dudas.

No me surgió esto de pensar que soy una persona más joven que tal vez todos los cursantes, a lo mejor la virtualidad también marca esa distancia porque no es lo mismo estar con los mismos cursantes en la presencialidad donde hay otro tipo de intimidad y de permisos. En este caso no me paso eso, sentí que fue un aprendizaje mutuo, ellos se posicionaron bien en su papel de estudiantes

- **¿Qué logros y dificultades identificaste en el cursado? ¿A qué crees que se deben?**

La intención de la diplomatura también es no ser punitivos con las notas o a mi me pasa eso, entiendo que los espacios de formación son espacios donde uno como docente puede marcar cosas que no le gustan, sugerir y tal vez la nota sea más baja. Muchos de los trabajos que presentaron no entendieron la complejidad que implica categorizar en la investigación. Qué es categorizar, no es poner un concepto. Siento que en próximas propuestas tiene que ser más explícito o más trabajado en relación a qué sí y a qué no. Un 60 o 70% entregó su categorización en términos de conceptos.

- **¿A qué crees que se debe esa dificultad?**

No me puse a pensar en eso, pero creo que la formación en la investigación es compleja. Primero a muchos no les gusta, es así, es tediosa y que también implica una práctica como la escritura y como todo. La práctica investigativa es una práctica compleja que demanda tiempo y los tiempos de una diplomatura no te puede alcanzar, quizás también tiene que ver con los campos disciplinares, con formaciones muy arraigadas, quizá fue una falencia mía, lo trabajamos en el sincrónico, en la clase escrita, armamos incluso una diferenciación de qué es un concepto, qué es una categoría y qué es un nudo crítico, justamente para que se pueda materializar en el trabajo final. Pero creo que hay cuestiones muy arraigadas en la formación de estos perfiles que cursaron la diplomatura que en los tiempos de la propuesta, los cursantes hicieron lo que pudieron.

Mande a rehacer también algunos trabajos pero en instancias previas a la entrega del trabajo final, trabajos que se comunicaban conmigo para ver si estaban bien y no, a ellos si les dí la oportunidad que puedan rehacer y tengan una mejor nota. También vi trabajos que tuvieron muchas dificultades, me acuerdo de dos casos que realmente no entendieron bien la consigna, en esos casos no desaprobé, puse la nota más baja pero si hice una devolución muy extensa y minuciosa de todo lo que faltó y lo que se podía mejorar.

- **¿Cómo fue la recepción de eso?**

La verdad que super bien, cuando me tomé el trabajo con específicamente estas personas la recepción fue de agradecimiento y de decir me cuesta, hubo mucho mensaje de ese tipo “me cuesta”; “nunca lo había hecho”; “nunca me había formado así, pero me interesa”, entonces hubo buena recepción y sobre todo agradecimiento por la devolución.

- **Vos también estás a cargo del seminario final de integración de la diplomatura ¿Qué me puedes comentar de esa propuesta?**

También fue una propuesta hablada antes de que inicie la diplomatura y tenía que ver con algo que veníamos viendo con la coordinadora que tenía que ver con la creatividad en la escritura y la reflexión sobre la escritura, esa es la intención. De hecho el seminario se llama “La escritura en la investigación Educativa para el aporte a la práctica docente. La construcción de un saber pedagógico desde la propia práctica”. La propuesta es esa, retomar cuestiones específicas construidas durante cada uno de los seminarios dándole un tipo de vuelta hacia una reflexión o profundización potente que puedan hacer de lo que les dejó la diplomatura.

Es sentarse a escribir idílicamente en términos creativos, en uno de los documentos que subí tienen tips para la escritura creativa o para organizar la escritura, el seminario está muy centrado en cómo darle forma a todo eso que se fue construyendo desde la escritura y la reflexión. Me centré en pensar que tienen que escribir un trabajo que recopile y que les permita reflexionar, se les pide un trabajo que tenga un hilo conductor desde el primer seminario hasta el cuarto.

- **Para finalizar ¿Cuál consideras que es el aporte del seminario a la diplomatura?**

Creo que tiene que ver con los objetivos que se propone el seminario que es sentarse a pensar en la propia práctica lo que llamamos en esta instancia los nudos críticos. Estos nudos son las cosas que nos pasan dentro de la experiencia como docentes y analizar qué pasa ahí, cuál es el contexto, la coyuntura de esa problemática. El nudo crítico te brinda herramientas para complejizar eso, para mí complejizar es sentarse, leerlo, desarmarlo y volverlo a escribir para darle un sentido a lo que estamos haciendo y no actuar en automático. Integralmente la propuesta pero en este caso el seminario tres lo que aporta es la posibilidad de organizar esa experiencia y poder leerla y fundamentarla en un contexto y un saber situado.

Anexo G: Desgrabación. Entrevista N° 4

Entrevistada: (L) Docente a cargo del seminario N° 4 del dispositivo de formación.

Fecha: 24 de octubre de 2024

Presentación de la entrevista:

La entrevista se da en el marco de la elaboración del trabajo final integrador correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El título del proyecto es "*Prácticas de enseñanza en un dispositivo de formación para docentes universitarios*", nuestra intención entonces es indagar en las prácticas que desarrollan las docentes formadoras en el Programa de Formación Docente Continua.

En este caso el dispositivo de formación es la *Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria*, y por ello la realización de esta entrevista como responsable de uno de los seminarios. Nos interesa conocer particularmente las decisiones pedagógicas y didácticas que se han tomado durante los momentos de planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta, con el objetivo de comprender las singularidades que asume este tipo de prácticas en la formación de docentes universitarios.

- Para iniciar te propongo que realices una breve presentación personal.

Pensaba en esto, Ciencias de la Educación me permitió o me permite moverme en un gran continente. Y yo cambié mucho mi forma de moverme, yo comencé estudiando cuando termine el secundario, primero que termine en el 99, un período de mucha pausa y mucho reclamo por parte de la plaza de la dignidad, que no tenía mucha conciencia porque iba a un colegio religioso del centro. Tenía toda una impronta que no era lo de lo público, más allá de que yo vivía en un barrio y tenía otro recorrido que podía hacer que estuviera en el barrio, un barrio sumamente alejado, y en el colegio céntrico.

Eso a mí me permitió siempre estar en dos aguas, me permitió esa habilidad de ser sapo de otro pozo, pero vos tratar de entender por qué sos sapo de otro pozo y entonces yo empecé a estudiar bioquímica y tenía que tener todas las horas dedicadas a estudiar bioquímica, y obviamente no podía porque tenía que trabajar. En ese momento preparaba estudiantes y eso hacía que vos no te dediques completamente a estudiar una carrera universitaria, entonces yo dije no, evidentemente no puedo hacer esto y curse un semestre y dije no, creo que tengo que estudiar otra cosa.

Tengo una hermana que estudió Ciencias de la Educación pero con el plan anterior al 2000, entonces yo sí leía sus apuntes, venía a clases, había ya un repertorio de mi parte que conocía la Facultad de Humanidades mediante mi hermana. Y yo nada que ver, me iba

bien, eran casi todas materias filosóficas. En segundo año entiendo de que venía ciencias de la educación cuando leo el plan de estudios porque había un práctico en Didáctica donde vos lo tenías que analizar, me permitió eso, tener un montón de herramientas para pensar la educación desde lo contextual pero no desde el uno a uno.

Eso me permitió ir moviéndome, fui hacer una adscripción a Antropología, a Formación y Capacitación Profesional, en la licenciatura elegí la orientación de Educación No Formal. Me llevó tres años la escritura de la tesis porque qué hice yo, decidí cruzar educación no formal, formación y capacitación profesional, y contexto de encierro, era una sola cosa donde uno se preguntaba por qué tan grande, por qué tan ambicioso. Pero eso era lo que yo proponía.

Lo que aprendí durante la licenciatura fue a conformar una mesa chica, porque yo durante el grado yo solo participaba si me llamaban o si me decían L. qué opinas de tal cosa. Osino ni participaba, no era alguien que destacara porque quisiera destacar existía porque nunca hice vida de pasillo. Porque yo venía, cursaba, y me iba rajando porque tenía que cumplir con el horario, con los padres, con los estudiantes. Entonces tenía bastante estructurado para poder estudiar y trabajar. Eso fue como un gran desafío y no tenía tiempo para andar por el pasillo o quedarme un rato más, nada de eso me sucedió a mí, no tuve la oportunidad de ser copada como estudiante.

Y eso también me permitió a mí trabajar en otras organizaciones, que me invitaran por ejemplo a un programa de asistencia al suicida y que para mí fue fundamental y lo retomo siempre porque ahí aprendí a escuchar, se trataba de atender llamados telefónicos de gente que se quería suicidar o tenía tendencias suicidas, pero para eso vos tenías que formarte, tenías un día a la semana con psicólogas donde vos como voluntario te formabas, practicabas, estabas ahí. Eso fue fundamental para mí, aprender a escuchar, mira que genial esto qué te dicen, que no te dicen, que preguntar, como preguntar, hasta donde si, hasta donde no. Fue un aprendizaje simultáneo con las últimas materias de quinto año de la carrera, fueron como indicadores de que me gustaba la investigación y que yo quería seguir insistiendo en esa área.

Después me invitaron a formar parte de un proyecto de investigación, dije que sí y ahí empecé a engancharme en esta lógica y después cuando me recibí me llamaron para trabajar en la dirección de articulación de niveles educativos de Rectorado y nunca más salí de la Universidad. Y Articulación en ese espacio estaba además cooperación internacional, y allá atrás en el pasillo había una casita, esa casita era el CES.

Pregunté entonces una vez quiénes son, qué hacen acá. A partir de mi trabajo en la licenciatura yo pienso que no voy a poder trabajar sola, porque trabajaba en la cárcel de mujeres y los docentes que las capacitaban. Sentía que era muy denso para pensarlo de manera solitaria, entonces creía que tenía que ver qué pasa antes de que lleguen a la

cárcel, qué herramientas, qué estrategias de inclusión tenían, para problematizar no cuando ya están ahí sino antes, quién atiende a todo este sector vulnerable antes. Sabía que sola no podía mantener una línea de investigación.

Ahí empecé a presentarme a becas de posgrado y seguí con esa línea por medio de una beca doctoral CONICET, pero no se me ocurre mejor idea que juntarme, casarme, tener un hijo y eso hace que se bifurquen, lo que tenías pensado entre la maestría y el doctorado. Se me fueron acumulando tareas y estudios que si las termine pero no en los plazos que me estaban pidiendo y a su vez le sume como esta parte más personal.

El doctorado lo terminé mucho después, en el 2021. Lo empecé a cursar en el 2012, ahí pareciera como que ese tiempo se pierde pero en realidad te va habilitando a otros recorridos y aprendizajes pero no lo ves ahí, lo entiendes después.

Después de todo eso empecé a trabajar en FADyCC en dos cátedras, metodología de la investigación cultural y Taller de tesis, después llega sociología de la educación y después introducción a las ciencias sociales. Siempre estuve en muchos lugares.

La pandemia para mí fue una bendición porque me permitió sentarme y terminar. Lo que me permitió a mí fue entender mucho, porque en ese trabajo de campo también cambie mucho porque sentarme a conversar, a entrevistar a quienes eran referentes de las organizaciones sociales me permitió a mí no andar por la vida tan prejuiciosa. Pensaba que los análisis sociológicos que se hacen vienen de centros con otras características a las de Corrientes y yo pensaba que no estaba tan de acuerdo con que sea de esta forma o de otra. Esos otros modos que yo veía para mí implicaban otras categorías, por eso para mí la tesis me parte al medio. Yo decía ¡No puedo estar escribiendo esto! Porque era muy de Ciencias Políticas, con muchas categorías muy normativas.

Entró a militar en el feminismo más fuertemente entonces y eso hace que vaya quebrando muchas cuestiones que tenía incorporadas o que me hacen decir que estos lenguajes no me sirven, estas categorías no me sirven. Necesito otras, quiero otras.

También lo que me enseña el territorio es que todas las categorías que tengo o la forma en como me acercaba, hacia que sintiera que hablaba en otra lengua. Ahí comencé a pensar que tenía que hablar de otra forma, preguntar de otra forma. Entendía que no reflejaba toda la riqueza que me contaban los referentes, el análisis no era justo. Y entre que empecé con esta militancia en el feminismo, en ver el territorio, a cuestionar todo ese paradigma tan normativo en cuestionar a quiénes producen conocimiento y qué tipo de conocimiento es el que llega. Todo eso que la tesis se refleje así, todo estructurado sí, pero a partir del capítulo cuatro es otra cosa y esa otra cosa es lo que a mí más me movía que era la cuestión de los afectos.

Y los afectos son ahora mi línea que intentó desarrollar, que son dos dimensiones trabajadas ahora en mi tesis postdoctoral. La dimensión afectiva y la dimensión política en

los referentes sociales de organizaciones territoriales en contextos vulnerables en Corrientes.

Es a partir de ahí y siempre desde el CES se trabajó o se pretendió vincularse con las organizaciones o con los referentes, donde seguíamos el supuesto participativo. La forma de trabajar, la forma de ir al territorio, de recorrer, de presencial, de escuchar, que no es la intención teórico-práctico habitual entonces eso hace que vos tengas otros tiempos y que tengas que considerar y negociar de otra manera el trabajo de campo.

Toda esa experiencia en el CES, en el doctorado, en los cambios de mi vida personal, hacen que vea las instancias de formación de otra manera. Todo esto que yo tenía pensado de los plazos, de las formas, de las instituciones se disuelve. No es, no esta.

No tenía esa pretensión de "Yo quiero ser investigadora", el hacer me fue llevando. Es muy raro decir que soy investigadora porque no hice una carrera, más bien hago investigación. No es que me asignan el rótulo. No es una carrera, vos tenes que ser muy consciente de ese recorrido que estas haciendo. Uno aprende hacer investigación haciendo, no creo que haya instituciones que te avalen.

Hace un tiempo participo de talleres de escritura creativa que me permiten pensar o sentir de otra manera. Reconocer que las instituciones te dan ciertas competencias pero te disminuyen otras. Entendía que necesitamos suavizar el lenguaje, que necesitamos contactarnos de otras maneras y eso hacía que vaya concluyendo en modificar no solo mi formación sino como me expreso.

Y cuando la escucho a Ileana y ella me convoca para el seminario me preguntaba cómo trabajamos el campo y cómo trabajamos la docencia. Otra vez son dos campos, donde vos tenes que buscar el entre, qué hay acá y qué hay acá. Entonces vos le das sentido, coherencia, propósito. Entonces para mí el seminario era ideal.

- **¿Qué te propusiste en el seminario?**

Que sea notorio el entre. Para mí fue muy gratificante y un desafío muy interesante esta cuestión de poder compensar esta parte más poética y narrativa que tengo, para que me colabore a entender muchas de las cuestiones que aparecen en la investigación y en la docencia.

Para mí hay cierto correlato en que la investigación, la docencia y la terapia hay un hilo que es que vos nunca ves el producto, vos ves el proceso. Intervenir puntualmente con una materias, unos contenidos, pero vos después no sabes qué fue. Pero vos tenes que dar todo de vos en ese momento. En ese punto final, que no es el de la formación.

Entonces me parecía lo mejor pensar en esto: como transitamos el proceso y como comunicamos el proceso. Qué lenguaje es mejor para cada uno de esos momentos. Entonces el seminario fue para mí ese momento gratificante de pensar que bueno hablarle a colegas que están en mi misma situación de la universidad, que compartimos ciertos

contextos y donde van haber diferentes propósitos pero se supone que hay algún marco que te regula o hay algún escenario que te contiene, que hace que haya algunas semejanzas pero también diferencias.

Entonces la idea del seminario o el propósito era pensar qué tenemos en común y de diferente, tenemos más prácticas investigativas o tenemos más prácticas docentes. Ahí hay algo que nos regula, nos iguala, nos conecta o ¿No? Para mí siempre la práctica de formación con la práctica de investigación siempre es una práctica política, porque eso que esta de esa manera ordenado puede ser ordenado de otra manera y quién es que ordena y cuándo es que se ordena así. Eso es lo que me permite ver, no se si lo hago tan consciente, pero me entusiasma. Entonces lo que yo tengo que poder hacer es transmitir que es posible otra práctica investigativa, que es posible hacer otra práctica docente y es lo que me lleva a mí. Me gana el entusiasmo y tengo que dosificar.

A mí me interesa la lectura y mucho de todo, pero muchas veces no es claro para el otro, ahí también tengo en cuenta eso. Esas son las decisiones que voy tomando, pensar cuál es mi propósito, a mí no me gusta repetir siempre lo mismo, de que te vale que estén diciendo fulana de tal, sultana, mengana, que ya sabemos que son autoridad. Pero necesitamos muchas veces para estos ámbitos que son sumamente institucionalizados otros pensamientos que nos desplacen hacia otros lugares. Esto que parece tan cotidiano también puede verse de otra forma, eso es lo que me impulsa a creer que es posible otro lenguaje, otro encuentro, otra dimensión, que esta ahí pero que si a vos te ponen otra lente, otra lectura, otro recurso, cambia. Eso hace que tome decisiones, dosifique, clarifique con qué propósito.

- **¿Como trabajaste esa relación del *entre*?**

A mí me ayudó mucho esto de que yo daba taller de tesis y metodología, por lo tanto contenido conceptual tengo bastante incorporado. Ahora, vos como hablas de igual a igual y recuperas eso que tienen, porque tienen. Lo que tenes que hacer es mostrar que tienen esas competencias y que las pueden poner a jugar.

Las decisiones que fui tomando fueron para que ellos visualicen que tienen esas herramientas y que vean que pueden hacer uso de eso, porque si no te muestran que vos tenes esas herramientas pareciese que no las tenes. Quería hacer visible lo que esta invisible.

Como trabajo con personas y ellas tienen un lenguaje, y eso me permite conectarme. Eso hace que me pregunte qué hay, qué subyace en esta práctica investigativa, qué hay de común.

Otra cosa que aprendí es que tenemos muy incorporadas categorías analíticas y descriptivas y nos cuesta mucho la reflexión. Si vos no te haces tiempo para reflexionar no existe la reflexión, estamos muy acostumbrados a incorporar pero cuando te dan la voz o te

dan el espacio para digas que piensas de todo eso, no todos tenemos tan claro esa posición. Eso es algo que a mi me interesa, que espacio te das para la reflexión.

- **¿Cómo te sentiste con el perfil de destinatarios en las actividades que les propusiste?**

Practico el principio de que el otro es igual a mí, pero en condiciones existenciales distintas. Entonces va a saber cosas o va a tener cierto saber hacer, que yo no tengo por que saber y tengo que poder captar en poco tiempo qué sabe y lo tengo que comunicar. Hay un trato de igual a igual, hay un reconocimiento de esa persona que sabe, que es profesional, que ya tiene sus años de experiencia. Eso hace que el otro se posicione distinto, cuando tratas al otro como un igual independientemente de lo que sepa, es distinto. Pero este principio sale porque uno ejercita así la profesión de esa manera, y eso es lo que a mi me enseñó el territorio, el otro sabe cosas distintas a lo que vos sabes, pero sabe.

No se si me interesa tanto que se cierre la actividad y después digo sí porque hay gente que necesita de esos plazos. Esto de ir negociando, ese criterio de la conversación. Como no se el resultado si puedo trabajar durante el proceso, puedo ofrecer herramientas, lecturas, consideraciones y principios, eso es lo que va ordenando. A mi siempre me fue muy práctico el cuadrante de ubicar los discursos, una cosa es como estudiante, otra cosa es como profesor, como profesional, experto, persona, etc. Hay cuadrantes que si se materializan pero en otros vos tenes experticia en esto, no en esto.

Creo que ya hay en mi práctica una habilitación a todos los registros. Nadie es moneda de oro, entonces no todos te van a querer y yo no voy hacer nada para que vos me quieras. Creo que hay cuestiones donde esta bueno explorar, conocer, desplazarse.

- **¿Cómo fue la experiencia con los cursantes?**

Para mí fue muy gratificante. Les propuse cuatro actividades y se mantuvo en un promedio bastante alto. Si yo te mande cuatro actividades, las cuatro actividades voy a leer, y te voy a devolver. No busco el control sino más bien la retroalimentación y el reconocimiento de lo que hiciste.

Uno, les propuse que miren el cuadrante que arme en la clase uno y puse espacios donde uno transcurre y si estaban de acuerdo o no, y si no estaban de acuerdo qué proponían. Había cursantes que modificaron y fueron proponiendo, bueno genial, porque eso implica a vos posicionarte. Eso hacia que vos revises los espacios, tu trayectoria, y puedas poner ahí tu punto.

En el segundo era más bien una actividad de registro, en una semana tenían que registrar qué hacen. Les dí dimensiones, el contexto, el escenario, la institución, las relaciones, los actores, el propósito y les propuse una grilla. Podían usar esa grilla o no, hay gente que uso y gente que no, y pusieron fotos, descripciones en párrafos, hicieron otro uso.

En la tercera fue una actividad de reseña crítica que es algo que me gusta mucho, y que consiste en acercar autores que no son habituales. La reseña crítica hace que vos me digas odié, no entiendo, hasta que digas entendi. Sirve para ampliar el registro de posiciones.

Y la cuarta y última porque no hubo actividad final, era que quería escucharlos. La consigna fue de que en un audio de entre cinco y siete minutos me cuenten el recorrido que hicieron en el seminario, que pudieron observar, que preguntas se hicieron, qué dificultades tuvieron, cuales fueron sus desafíos, que les pareció la última clase, etc. Una versión que recupere las herramientas ya sea de lenguaje, de matrices, de lecturas, de posición.

Cuando vos docente o docenta, vos te entrenas en escuchar, te das cuenta el que te esta verseando o el que realmente hizo el recorrido, porque estructuro, planifico lo que iba a decir, eligió conceptos claves. Y no necesito decir identifica la consigna.

- **¿Por qué no hacer una evaluación final?**

Porque me parecía muchísimo el esfuerzo que hicieron para seguir semana o semana, porque considero que son trabajadores, porque yo también soy docente universitaria entonces se de los plazos. Es reconocer que el otro también es un trabajador y una trabajadora, y entiendo que los cursos de formación son una parte de todo el universo que hay. Entonces en qué colaboraba que exija una actividad final, si podía ver el recorrido y no tener solo una calificación numérica sino más cualitativa.

- **¿Qué logros y dificultades encontraste?**

Hay procesos que no se pueden hacer de forma inmediata. Eso que parece una habilidad en algunos en otros es una competencia que tiene que formarse, y esa competencia no se forma sola. Tiene que ver con la experiencia y tiene que ver con el ejercicio. Entiendo que hay distintos intereses, hay gente que quiere cumplir y tener una certificación y hay gente que se compromete, se entusiasma, propone otra cosa. El desafío es ese para mí, tener consciencia de que vos podés ofrecer pero en ese ofrecimiento no todos pueden tomar lo mismo. Eso hace siempre que sea un desafío, no un obstáculo.

- **¿Cómo fue tu experiencia con la virtualidad?**

Es un desafío, porque vos tenes una coordenadas y tenes que trabajar sobre eso. Una cosa es lo que vos tenes en tu cabeza y otra es como lo materializas, en ese plano tenes que tener en cuenta las coordenadas, para mi el tiempo y el espacio son dos coordenadas para nuestro pensamiento occidental. Entonces no vamos a plantear la revolución en un mes pero sí podemos dar algunas herramientas.

- **¿Cuál crees que es el aporte del seminario a la diplomatura?**

Esta idea de que los espacios de reflexión se crean, institucionalmente se tienen que crear, se tienen que habilitar y promover. Vos no vas a reflexionar sobre tu trabajo porque sí. La propuesta del seminario fue que sea un espacio bien concreto donde se tejan los cruces, los entre y los puedas pensar eso que haces y revalorizarlo. Por eso fue muy práctico, tengo

todas estas herramientas y ver como yo lo puedo aprovechar. Me tomo el tiempo para revalorizar lo que tengo.