

Número 5 - Enero / Junio 2018

REVISTA
DIÁLOGOS EN MERCOSUR

ISSN 0719-7705

DIÁLOGOS EN MERCOSUR
¡AMÉRICA LATINA Y MÁS!



221 B
WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Director

Carlos Túlio da Silva Medeiros

Diálogos en Mercosur, Brasil

Sub Director

Francisco Giraldo Gutiérrez

Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

Editores

Isabela Frade

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alcione Correa Alves

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Universidad de Los Lagos, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Andrés Lora Bombino

Universidad Central Marta Abreu, Cuba

Claudia Lorena Fonseca

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Carlos Túlio da Silva Medeiros

Diálogos en Mercosur, Brasil

Fernando Campos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Francisco Giraldo Gutiérrez

Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Ana Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Eduardo Devés

Universidad de Santiago / Instituto de Estudios Avanzados, Chile

Eduardo Forero

Universidad del Magdalena, Colombia

Graciela Romero Silveira

Universidad de la República, Uruguay

Heloísa Buarque de Hollanda

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Juan Bello Domínguez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lisandro Alvarado

Universidad de Zulia / REO-ALCel, Venezuela

María Alicia Baca Macazana

Organización de Comunidades Aymaras, Quechuas y Amazónicas del Perú, Perú

María Teresa Ferrer Madrazo

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba

Cuerpo Asistente

Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres

221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthon Escudero

221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

221 B Web Sciences, Chile

Portada

Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B Web Sciences, Chile



221 B
WEB SCIENCES

Indización

Revista Diálogos en Mercosur, se encuentra indizada en:





221 B
WEB SCIENCES

ISSN 0719-7705 – Publicación Semestral / Número 5 / Enero – Junio 2018 pp. 191-202

**COORDENADAS DIDÁCTICAS PARA LA DOCENCIA DE POSGRADO.
HACIA LA REVISIÓN DE QUEHACERES ÁULICOS EN LA TRAMA DE REDES ACADÉMICAS**

**DIDACTIC COORDINATES FOR POSTGRADUATE TEACHING.
TOWARDS THE REVISION OF CLASSROOM TASKS IN THE NETWORK
OF ACADEMIC NETWORKS**

Dra. Alicia Olmos

Universidad Católica de Córdoba, Argentina
lichaolmos@gmail.com

Fecha de Recepción: 27 de diciembre de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 12 de febrero de 2018

Resumen

Las prácticas docentes en el trayecto de la formación de profesionales altamente calificados, los posgrados, suelen presentar características comunes en todas las áreas del conocimiento. Entre ellas, podemos focalizar la mirada en las que se refieren a las dificultades para diseñar estrategias de enseñanza que trasciendan las tradicionales -reproductoras de la herencia “catedrática”, con procedimientos escolarizados, instancias presenciales extensas y relaciones interpersonales verticales- y que generen nuevas sinergias entre los participantes de estas ofertas (docentes y dicentes). Es te ensayo propone algunas coordenadas para repensar el diseño y la implementación de trayectos de formación, haciendo énfasis en los posgrados destinados al abordaje de las Ciencias Sociales.

Palabras Claves

Enseñanza Superior – Posgrado – Docencia

Abstract

The teaching practices in the trajectory of the training of highly qualified professionals, postgraduates, usually present common characteristics in all areas of knowledge. Among them, we can focus on those that refer to the difficulties in designing teaching strategies that transcend the traditional -producers of the "academic" inheritance, with schooled procedures, extensive face-to-face instances and vertical interpersonal relationships- and that generate new synergies among the participants of these offers (teachers and students). This essay proposes some coordinates to rethink the design and implementation of training paths, emphasizing the postgraduate programs aimed at addressing the Social Sciences.

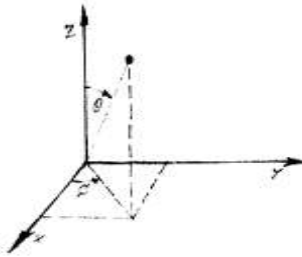
Keywords

Higher Education – Postgraduate – Teaching

Introducción

La enseñanza en los ámbitos académicos de educación superior, especialmente en los trayectos de posgrado, parece ser una práctica que se desarrolla sin mayores dificultades. No obstante, los resultados en términos de cantidad de egresados, por ejemplo, estarían marcando algunos contratiempos.

Por ello llama la atención lo poco frecuente que resulta encontrar reflexiones y propuestas sobre cómo pensar, en perspectiva didáctica, el diseño e implementación de trayectos de formación de posgrado, en función de los destinatarios y en vinculación con las prácticas profesionales. Es decir, dos coordenadas sustantivas - los sujetos y el desarrollo de conocimientos- en los bocetos del campo de formación de posgrado.



Por otra parte, las redes institucionales que se integran a fin de potenciar las capacidades instaladas en cada una de los centros académicos, marcan el contexto organizativo y administrativo actual. Este es el contexto en donde debemos entender la relación entre coordenadas, posibilitando realizar otros bosquejos.

Este ensayo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones y muchos interrogantes acerca de la docencia de posgrado en el marco de redes interinstitucionales e internacionales, proponiendo algunas coordenadas didáctico-pedagógicas para deliberar en torno a las prácticas docentes durante este tramo de formación.

1. La docencia en los trayectos de formación de posgrado

Los trayectos de formación de posgrado en América Latina, así como en otras latitudes, han crecido a un ritmo incesante en los últimos tiempos. Por diversos motivos relacionados con el avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento¹ la oferta académica es variada tanto en sus contenidos, como en sus metodologías, los resultados y el impacto social logrado.

Según Dávila, la dinámica puesta en marcha en Latinoamérica en relación a los posgrados, se podría caracterizar por presentar, entre otros aspectos, una oferta fragmentada con diferencias en la calidad, financiamiento insuficiente y dificultad para regular el crecimiento de los sistemas, conflictos en la articulación de las tradiciones europeas con la actual influencia estadounidense, sistemas de evaluación y acreditación dominados por la lógica de las Ciencias Exactas y Naturales, hegemonía académica e incompatibilidad con las demandas productivas y sociales. Adicionalmente, considera propio de la oferta de posgrados de estas épocas el crecimiento de la educación transnacional y la configuración de diferentes escenarios en la región, junto con la

¹ Mabel Dávila, Tendencias recientes de los posgrados en América Latina. (Buenos Aires: Teseo - Universidad Abierta Interamericana, 2012), <https://www.uai.edu.ar/investigacion/publicaciones/TESEO/03Davila2012/Tendencias%20recientes%20de%20los%20Posgrados%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf> (consultado el 12 de noviembre de 2017).

integración regional en el marco de los procesos de internacionalización de la Educación Superior.²

En esta dirección, el mencionado autor también comenta experiencias como la de Estados Unidos de Norteamérica donde se ha generado una diversidad de títulos alternativos a los tradicionales, con orientaciones profesionales y académicas variadas.

En relación a la República Argentina, Barsky y Dávila explican que también se puede observar una importante expansión del sistema nacional de posgrados, proceso en el que las maestrías y las especializaciones han sido protagonistas indiscutidas. Los autores exponen que existen discusiones sobre las experiencias a la vez que consideran que no se ha logrado resolver problemas estructurales sustantivos, relativos a la eficiencia y calidad del sistema. En relación a la eficiencia, la inversión realizada y la baja tasa promedio de egresados, implicaría la necesidad de rediseñar la oferta de formación, pensando un sistema nacional de becas para fortalecer las trayectorias de los estudiantes. Respecto a la calidad del sistema, los autores subrayan la tendencia academicista en la que

“el doctorado y la publicación en revistas con referato del sistema internacional (registrada por Scopus) son los dos indicadores restrictivos de calidad, lo que deja fuera del análisis de calidad las prácticas académicas dominantes en las ciencias sociales y humanidades (libros y capítulos de libros como expresión de máxima calidad) y las formas específicas en que se registran los avances del conocimiento en las ciencias aplicadas y en áreas ligadas a las profesiones donde se genera hoy la mayor parte de los avances del conocimiento”³.

Cabe entonces preguntarnos sobre la docencia en la formación de posgrado, como un elemento constitutivo de una oferta cuya calidad está en discusión.

En este sentido, no es habitual encontrar reflexiones y propuestas sobre cómo se diseñan e implementan propuestas de formación de posgrado, que coloquen énfasis en cuestiones didácticas propias de este momento del desarrollo profesional.

La situación es particularmente interesante puesto que nos posicionaría en el análisis de, por lo menos, algunas aristas de un cuerpo de gran volumen. Por ejemplo, los posgrados suponen una instancia de formación académica profesional a profesionales de los mismos campos de conocimiento, con una trayectoria de formación y de trabajo en la temática de estudio que, en oportunidades, excede ampliamente la de sus formadores. En términos didácticos, esta cuestión nos plantea una serie de interrogantes relacionados al sujeto en formación, al objeto de conocimiento que se aborda, a las estrategias de enseñanza, entre otras cuestiones que hacen a la práctica docente. Esta práctica, según Luna Serrano⁴, estaría siendo subvaluada en relación a la investigación en este ámbito. La autora expresa que se observa dicha desvalorización, puesto que se estaría

² Mabel Dávila, Tendencias recientes... 67.

³ Osvaldo Barsky y Mabel Dávila, “El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos”, Uruguay, <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23/65> (consultado el 12 de noviembre de 2017), 12.

⁴ Edna Luna Serrano, “Evaluación en contexto de la docencia en posgrado”, México, [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005307_\(consultado el 3 de diciembre de 2017\)](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005307_(consultado el 3 de diciembre de 2017)).

sobrevalorando la investigación por sobre la enseñanza. En este sentido, coincidiendo con Barsky y Dávila⁵, explica que la productividad de los docentes de posgrado se mide en función de las publicaciones en revistas catalogadas y la obtención de financiamiento con diversos fines.

Asimismo, puede añadirse que las instancias de formación de posgrado generan cada vez más dinámicas de trabajo en el marco de redes institucionales, las cuales se integran a fin de potenciar las capacidades instaladas en cada una de las instituciones de educación superior. Dichas redes rompen los límites nacionales, adoptan formatos regionales y proponen estrategias de formación comunes. No obstante, las trayectorias de los estudiantes de posgrado tienen características diferentes. Por otra parte, las formas de enseñar en las instituciones de educación superior no son idénticas de un país al otro. Entonces nos preguntarnos ¿cómo pensar la docencia de posgrado en una trama interinstitucional e internacional? ¿Qué coordenadas didácticas podemos pensar para dar unidad a la diversidad sin perder la riqueza de lo diferente?

En nuestro país, la Ley de Educación Superior Nro. 24.521 del año 1995 establece en su artículo 29, inciso c, que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional para crear carreras universitarias de grado y de posgrado. Además, dispone que

“Artículo 39: Para acceder a la formación de posgrado se requiere contar con título universitario de grado. Dicha formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos. Las carreras de posgrado - sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación”.⁶

Teniendo en cuenta la libertad académica expresada en el artículo 33 de esta ley, las resoluciones 1168/97 y 160/11 subrayan que los estándares, pautas e indicadores que se empleen en los procesos de acreditación de carreras de posgrado deben interpretarse atendiendo a que se trata de estándares mínimos; además, en momento de su aplicación deben respetarse los principios de autonomía y libertad de enseñanza y aprendizaje.

Entrelazados estos planteos en este contexto normativo, nos llevan a pensar las prácticas docentes en relación a, por lo menos, tres coordenadas: los sujetos, el desarrollo de conocimientos y la vinculación entre las prácticas profesionales, en el marco de redes académicas interinstitucionales. De ese tema se ocupan los párrafos siguientes.

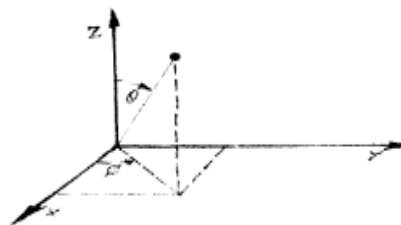
⁵ Osvaldo Barsky y Mabel Dávila, “El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina”, Uruguay, <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23/65> (consultado el 12 de noviembre de 2017).

⁶ Ley de Educación Superior Número 24521/95, (República Argentina: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación, 1995) <https://www.educ.ar/recursos/91820/ley-de-educacion-superior> (consultado el 1 de diciembre de 2017), 4.

2. Ejes de las prácticas docentes

2.1. Los sujetos

Cuando nos referimos a los sujetos que intervienen en una instancia de formación de posgrado, hablamos tanto de quienes participan en calidad de estudiantes como aquellos que ocupan la posición de docentes.



Con el propósito de revisar los diseños de formación de posgrado resulta interesante preguntarnos, en primer lugar, quiénes son los estudiantes de posgrado en nuestras universidades. Más allá de los requisitos de matriculación que claramente exponen todas las universidades, consideramos sustancial tener una idea más acabada de quiénes son, no sólo en términos de certificaciones, sino también cuáles han sido sus trayectorias educativas, sus experiencias y sus proyecciones profesionales, su inserción laboral en el momento de cursado, las exigencias de sus espacios de trabajo en relación a la formación ofrecida, entre otras cuestiones. Conocer al sujeto que está aprendiendo es una tarea ineludible en cualquier espacio de formación, máxime si estamos compartiendo este espacio con profesionales con experiencia en la temática de estudio.

Así de importante como es saber quiénes están en posición de “aprendiz”, es importante saber quiénes son los docentes de posgrado en nuestras universidades. En general conocemos algunas de sus producciones escritas -condición para que sean enseñantes en estos ámbitos- pero poco sabemos de sus prácticas de enseñanza, de sus experiencias en relación al acompañamiento y al asesoramiento de los colegas que están en la formación de posgrado, de su trabajo en relación a la gestión de las organizaciones no sólo universitarias, ni del impacto de sus producciones académicas en el entorno social. Retomando lo expuesto por Navarro Rodríguez, nos permitimos conjeturar que:

“podrá haber muy buenos investigadores y doctores en el posgrado, pero no sabemos si sean éstos buenos profesores. Y es que el estudiante de posgrado, como cualquier estudiante de otro nivel necesita de un buen profesor, uno que lo apoye a que logre el mejor resultado en el aprendizaje previsto por el currículo, esto independientemente de si su profesor es o no una estrella certificada en la investigación o por un doctorado”.⁷

Complementariamente podríamos preguntarnos por las razones que fundamentan el ingreso a estudios de posgrado en tanto aprendices y/o enseñantes. Sabemos que los estándares desde los que se miden las trayectorias profesionales y la calidad de las ofertas en las universidades se vinculan con las necesidades de profesionalización y/o perfeccionamiento docente de los cuerpos académicos de las universidades.⁸

⁷ Miguel Navarro Rodríguez, “La gestión pedagógica en el posgrado desde la perspectiva de los estudiantes: prácticas y desafíos en una universidad pública”, España, <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/62/61> (consultado el 1 de diciembre de 2017), 12.

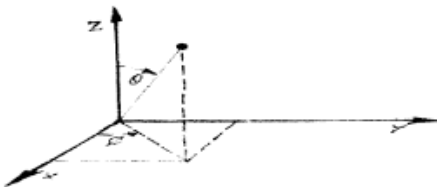
⁸ Sebastián Fuentes, “El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación”, Sorocaba, <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011> (consultado el 11 de noviembre de 2017).

Contradictoriamente, según Pérez Lindo⁹ los docentes que trabajan sólo en la formación de posgrado, no forman parte de las plantas universitarias, ni existen cargos presupuestarios para ellos, lo cual supone que no tienen claustros e implica que no votan. Lo dicho lleva a cuestionar las condiciones laborales en las que se inscribe la práctica profesional de estos trabajadores.

Asimismo, es interesante pensar que la docencia se desarrolla desplegando tres prácticas a lo largo de las instancias formativas previstas en los diseños curriculares: como docentes de seminarios, talleres, ateneos; como directores de proyectos de investigación para la presentación de las tesis y/o como parte de los tribunales evaluadores. ¿Cómo desarrollan sus prácticas de enseñanza en estos momentos? ¿Qué diferencias sustantivas diseñan para compartir un encuentro grupal y uno individual?

En este marco de interpelaciones relacionadas a nuestra formación de posgrado, como síntesis en relación a los sujetos sería interesante preguntarnos finalmente qué esperamos aprender y qué creemos que podemos enseñar. En particular, qué distinciones hacemos cuando planteamos nuestras hipótesis de trabajo, a la hora de planificar las intervenciones didácticas, cuando enseñamos en grado y en posgrado.

2.2. La producción de conocimientos



Siguiendo con la imagen de pensar coordenadas para volver sobre la formación de posgrado, consideramos importante preguntarnos por la producción de conocimientos.

La producción de textos es una de las prácticas en las que más se focaliza la interacción didáctica. Pareciera ser la producción de conocimientos en sí misma, producto acabado y, muchas veces, guardado como parte de un repositorio digital.

Es que la escritura y la edición de diferentes textos para publicar y, en especial, del informe final de la tesis, son requisitos ineludibles para acceder a un título de posgrado, resultado de un largo proceso de investigación y de construcción de conocimientos. Pero qué sucede entonces con la utilidad de los escritos y con la posibilidad de producir flujos de transferencias de conocimientos. Nos estamos preguntando, en definitiva, por su relación con el mundo social, cultural y productivo.

Estos textos ponen en juego supuestos y prácticas para sistematizar información, describir, analizar, explicar y/o comprender objetos de estudios diversos que pueden seleccionarse dentro de ciertos márgenes: los programas de investigación enarbolados por las instituciones académicas, los proyectos de investigación de los equipos de cátedra (de grado), tanto como por las líneas de trabajo determinadas por organismos de financiamiento. Los problemas de investigación entonces se encuentran delimitados por el mismo campo académico en muchas oportunidades. La pertenencia a redes académicas suele ser un plus para abordar cuestiones de alcance regional o global y abonar la

⁹ Augusto Pérez Lindo, "Políticas de posgrados en educación, pedagogía y gestión universitaria. Problemas y perspectivas", Buenos Aires, http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf1.pdf (consultado el 1 de diciembre de 2017).

elaboración de estudios comparados, transferencias de conocimientos, entre otras prácticas académicas.

En esta situación, los sujetos involucrados entablan una relación comunicacional singular. Plantear un problema de investigación que atravesase el campo interdisciplinar y/o disciplinar, ensayar respuestas, escoger estrategias metodológicas, constituyen los primeros desafíos a sortear por parte de quien realiza un trayecto formativo en la educación superior; aún más para quienes se desempeñan en el posgrado. A partir de ese momento, la relación entre el tesista y su director es clave.

El complicado proceso de elaborar una tesis no solamente se lleva a cabo entre tensiones epistemológicas¹⁰, sino que se desarrolla en una compleja trama de vínculos en distintos contextos (académicos, laborales y familiares) totalmente entramados. En el campo de luchas que supone la academia, diría Bourdieu¹¹.

Como decíamos en otro escrito¹², al momento de abordar el acompañamiento en el diseño, implementación y elaboración del trabajo de investigación y del informe final de la tesis, se llevan a la práctica actividades diversas, pero sin volver sobre la posibilidad de generar construcciones reflexivas y vigilantes sobre la producción de conocimiento en el contexto sociohistórico de pertenencia.

En este marco, el trabajo de campo que demanda toda propuesta de formación de posgrado en las ciencias sociales suele enmarcarse en las prácticas desarrolladas en los equipos de investigación constituidos en las instituciones universitarias dentro de lógicas preestablecidas.

En algunos casos, como lo expresa Tello¹³, las elaboraciones suelen presentar cierta superficialidad teórica, epistemológica y metodológica. El argumento remite al papel que juegan las matrices históricas en conjunto con las epistemes de época en la transmisión de los contenidos de la formación, que se legitiman sólo por las costumbres arraigadas en las instituciones y que ocultan una mirada lineal y descriptiva, que conduce a la mentada superficialidad. Se acompaña con la frecuente ausencia de reflexión epistemológica en los procesos de formación de los investigadores y ahuyenta miradas nuevas y de mayor complejidad para el análisis e interpretación de la realidad.

En otros casos, tal como ha señalado Carlino¹⁴, las mayores dificultades en la realización de tesis se observan en estudiantes que realizan su trabajo fuera de un

¹⁰ César Tello, "La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época", Brasil, <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v24i55.2169> (consultado el 1 de diciembre de 2017).

¹¹ Pierre Bourdieu, Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. (Barcelona: Anagrama, 1997), 90.

¹² Silvia Senén González y Alicia Olmos, "¿Pedagogos y/o Politólogos? Formar investigadores en política educativa desde las políticas educativas", España, https://www.academia.edu/33612787/_Pedagogos_y_o_Politic%C3%B3logos_Formar_investigadores_en_pol%C3%ADtica_educativa_desde_las_pol%C3%ADticas_educativas (consultado el 1 de diciembre de 2017).

¹³ César Tello, "La enseñanza de la Política", <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v24i55.2169> (consultado el 1 de diciembre de 2017).

¹⁴ Paula Carlino, "La experiencia de escribir una tesis", Mendoza, <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196> (consultado el 22 de noviembre de 2017).

equipo, que no tienen experiencia en investigación, que disponen de tiempos reducidos para hacer el estudio y carecen de un director dedicado a orientarlos según sus necesidades.

Al respecto, la variable tiempo parece jugar un papel importante. Las condiciones sociales de aprendizaje¹⁵ dificultan la posibilidad de hallar tiempos y espacios para el trabajo académico, tanto para quienes cursan los estudios de posgrado como para los docentes. Estos últimos, realizan la tarea de dirección de trabajos finales en condiciones laborales (poco) definidas, que se acreditan con la mención nominativa en sus curriculum vitæ.

En estas condiciones, desde una perspectiva administrativa de los procesos de formación, los plazos de presentación de los avances parciales y de los informes finales no se cumplen de la manera esperada, a la vez que los conocimientos producidos no siempre alcanzan los logros estándares. Los trayectos formativos de posgrado suelen generar más expectativas por sus inicios que por la culminación de los mismos; una situación constante que parece extendida a los diferentes centros de estudios superiores independientemente de la calificación de sus respectivos posgrados.

Los tesisistas también señalan barreras institucionales que dificultan el proceso de tesis: falta de definición sobre qué se espera de una tesis (más allá de algunas pautas formales), escasez de bibliografía, falta de un ámbito de intercambio y seguimiento después de cursados los seminarios, demoras desmedidas en la evaluación de las tesis, entre otras cuestiones.

En este punto podemos cuestionarnos respecto al abordaje de, por ejemplo, la oralidad y la lectura como capacidades fundamentales a recuperar en estas instancias de formación. Los espacios de divulgación, de socialización de los conocimientos producidos, si bien muestran intentos por cambiar las formas de trabajo, siguen estableciendo compartimentos estancos de comunicación unidireccional. La preparación para intervenir en estos espacios en la formación de posgrado es una de las instancias menos atendidas, por lo tanto, que permanece en las más tradicionales y estereotipadas formas de realizarlos.

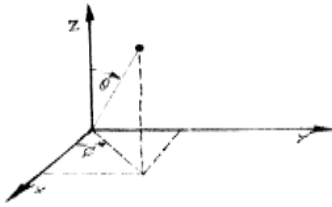
En la actualidad, la virtualización nos pone ante desafíos interesantes, pensándola en términos de estrategia y de contenido, dando lugar a decisiones tecnopedagógicas¹⁶ en pos de favorecer y optimizar esfuerzos docentes y nuevas formas de relación interinstitucional. También nos reta a pensar intervenciones didácticas que tienen a la desprensialización¹⁷ como una de sus características fundamentales: un interlocutor virtualmente conectado, en un espacio no áulico, decidiendo los tiempos que dedicará a atender la exposición de contenidos seleccionados para su formación de posgrado.

¹⁵ Emilio Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007).

¹⁶ Gisela Schwartzman, Favio Tarasow y Mónica Trech, "Educatón: el ejercicio de crear nuevos dispositivos tecnopedagógicos para la educación (y aprender de la experiencia)", Buenos Aires, www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/913.pdf (consultado el 14 de diciembre de 2017).

¹⁷ Claudio Rama, "La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital", México, http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf (consultado el 5 de diciembre de 2017).

2.3. El vínculo entre las prácticas profesionales



Finalmente, la otra coordenada para pensar las propuestas de formación de posgrado es el vínculo entre prácticas profesionales, que nos lleva a preguntarnos sobre el valor otorgado a, por ejemplo, los saberes de los colegas, los espacios laborales en los que tienen lugar las interacciones sobre las que producimos conocimiento, la articulación entre la producción de conocimiento y el entorno socio histórico.

¿Cuánto de lo que saben los estudiantes de posgrado, de sus formas de hacer, de sus experiencias profesionales evaluamos como un rico acervo al cual recurrir para generar anclajes que potencien los aprendizajes? Esta pregunta se redimensiona en el marco de la educación como un bien común gestionado en universidades públicas, por lo cual estos aprendizajes deberían incluir contenidos con significativo impacto social.

Dentro de esta coordenada, podríamos seguir reflexionando, por ejemplo, respecto a cómo recuperamos desde las “actividades áulicas” y en los trabajos finales los saberes previos (y también los actuales) tan importantes en otras instancias del sistema educativo. En función de esos saberes, ¿cómo diseñamos las propuestas de enseñanza para colegas? Estas preguntas nos llevarían a cambiar algunas estrategias, de modo que el mundo profesional y el académico en el que transitan los estudiantes del posgrado no fueran por vías paralelas.

Por otra parte, la mayoría de los trayectos de posgrado plantean como objetivo la formación de investigadores (aún en las maestrías profesionales). Recuperando algunos debates que nos proponíamos en otro texto¹⁸, nos parece importante analizar con quiénes o entre quiénes se construye el conocimiento en el campo académico, sosteniendo la necesidad de evitar el trabajo aséptico de laboratorio. Por ejemplo, ubicándonos en el campo de las políticas educativas y teniendo como referencia los espacios de formación en Política Educativa a los que asisten una importante cantidad de integrantes de los cuerpos docentes, técnicos y de supervisión, considerábamos que estos conocimientos se construyen en el espacio cotidiano de la administración pública, junto a otros que entienden y hacen las políticas educativas según propias sus interpretaciones. Asimismo, nos preguntábamos si en estos procesos sólo construimos conocimiento académico o, al pensar este campo de prácticas, pensamos también su implementación. Bajo el supuesto de que existiría una relación entre la formación de posgrado, la enseñanza de la investigación y la transformación/mejora del Estado, considerábamos que construir este tipo de conocimiento es también una forma de construir al Estado. Preguntas todas que podrían redimensionarse con otra: ¿investigar para qué? Para finalizar, y en el contexto de diseños de estudios de posgrado en redes interinstitucionales, sería importante desentrañar el impacto de las diferentes visiones institucionales y diversas territorialidades de las universidades. Miranda y Salto¹⁹, analizan la cooperación académica internacional para estudiantes de grado y posgrado y profesores-

¹⁸ Silvia Senén González y Alicia Olmos, “¿Pedagogos”, https://www.academia.edu/33612787/_Pedagogos_y_o_Politic%C3%B3logos_Formar_investigador_es_en_pol%C3%ADtica_educativa_desde_las_pol%C3%ADticas_educativas (consultado el 1 de diciembre de 2017).

¹⁹ Estela Miranda y Dante Salto, “Cooperación académica internacional: entre la política y la gestión universitaria”, Buenos Aires, http://www.revistaraes.net/revistas/raes4_art2.pdf (consultado el 9 de diciembre de 2017).

investigadores, en su modalidad multilateral, tomando como caso a la Universidad Nacional de Córdoba. Concluyen que se estaría generando un panorama favorable para las acciones de cooperación académica internacional multilateral, tomando en cuenta las valoraciones positivas de los participantes en los dos consorcios de universidades analizados. Claramente, esta conclusión auspicia un futuro fértil a planificar en pos de generar nuevos itinerarios de formación.

3. Reflexiones finales

A lo largo de este ensayo debatimos sobre una serie de interrogantes relacionados a las prácticas docentes que tienen lugar en los trayectos de formación de posgrado en nuestra región. El crecimiento sostenido de las ofertas académicas ha generado una inercia en el ritmo de la apertura de carreras diversas que no siempre se ha acompañado con la reflexión didáctica. Las discusiones pusieron de relieve la cuestión epistemológica descontextualizándola de las de transmisión así como de la producción de conocimientos, como si no estuvieran ligadas. Y esto no es menor, atendiendo sobre todo al campo de las ciencias sociales, que reivindica perspectivas críticas para el análisis del objeto de estudio, pero con estrategias de enseñanza incompatibles.

Lucarelli²⁰ se pregunta sobre si es necesario pensar una Pedagogía para los posgrados que, en un panorama marcado por políticas educativas democratizadoras, deje de lado la mirada empequeñecida de la función de la pedagogía y la didáctica. Entiende que estas ofertas académicas no cuidan de igual manera, “las modalidades que asumen la organización de sus propuestas curriculares y sus prácticas de enseñanza”, en razón de lo cual aboga por una didáctica universitaria fundamentada crítica. Tal vez, ubicarnos en esta perspectiva favorezca procesos creativos y fundamentados en los que podamos pensar nuevos itinerarios de formación. Ramón “Nety” Rodríguez, profesor de Matemática de una escuela secundaria en Cruz del Eje, ciudad del noroeste cordobés, en la República Argentina, solía decirnos que las ecuaciones con tres incógnitas, generan nuevos espacios. La cuestión es poder imaginar situaciones donde tres puntos no estén en la misma línea recta.

Atendiendo a la reflexión sobre las coordenadas didácticas antes mencionadas y sobre los tres tipos de prácticas docentes (en las interacciones grupales “áulicas” -seminarios, talleres, ateneos-; en las individuales -la dirección del trabajo de tesis-; y las de evaluación -participación en tribunales-) consideramos posible diseñar espacios de formación de posgrado cuyo eje sea una instancia de estudio y de trabajo colaborativo. En esa dirección, sería pertinente propiciar la elección y la discusión de estrategias que faciliten y potencien la producción de conocimiento relevante y crítico, entre profesionales interesados en la ciencia como bien común.

Bibliografía

Fuentes

Ley de Educación Superior Número 24521/95, República Argentina: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación, 1995, <https://www.educ.ar/recursos/91820/ley-de-educacion-superior> (consultado el 1 de diciembre de 2017).

²⁰ Elisa Lucarelli, “¿Es necesario pensar una Pedagogía para los posgrados?”, Buenos Aires, http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf3.pdf (consultado el 1 de noviembre de 2017), 18.

Libros

Barsky, Osvaldo y Mabel Dávila. “El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos”. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, Vol: 1, (2016), <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23/65> (consultado el 12 de noviembre de 2017).

Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.

Carlino, Paula. “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. *Anales del Instituto de lingüística*, Vol: 24, N° 1 (2005): 41-62. <https://www.academica.org/paula.carlino/196> (consultado el 22 de noviembre de 2017).

Carlino, Paula. “Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado”. En *Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado*, editado por Elvira Narvaja de Arnoux. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2009, 20-42.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, República Argentina. *Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades*. <http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf> (consultado el 2 de noviembre de 2017).

Dávila, Mabel. *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. 1a ed. Buenos Aires: Teseo- Universidad Abierta Interamericana, 2012. <https://www.uai.edu.ar/investigacion/publicaciones/TESEO/03Davila2012/Tendencias%20recientes%20de%20los%20Posgrados%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf> (consultado el 12 de noviembre de 2017).

Fuentes, Sebastián. “El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación”. *Avaliação*, Vol: 21, N° 3 (2016): 859-900. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011> (consultado el 11 de noviembre de 2017).

Lucarelli, Elisa. “¿Es necesario pensar una Pedagogía para los posgrados?”. *Revista Argentina de Educación Superior*, Vol: 1, N° 6 (2013): 27-34. http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf3.pdf (consultado el 1 de noviembre de 2017).

Luna Serrano, Edna. “Evaluación en contexto de la docencia en posgrado”. *REencuentro*, Vol: 1, N° 53 (2008): 75-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005307> (consultado el 3 de diciembre de 2017).

Miranda, Estela y Salto, Dante. “Cooperación académica internacional: entre la política y la gestión universitaria”. *Revista Argentina de Educación Superior*, Vol: 1, N° 4 (2012): 27-43. http://www.revistaraes.net/revistas/raes4_art2.pdf (consultado el 9 de diciembre de 2017).

Navarro Rodríguez, Miguel. “La gestión pedagógica en el posgrado desde la perspectiva de los estudiantes: prácticas y desafíos en una universidad pública”. *Revista Avances en supervisión educativa*, Vol: 1, N° 22 (2014): 18-34. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/62/61> (consultado el 1 de diciembre de 2017).

Pérez Lindo, Augusto. "Políticas de posgrados en educación, pedagogía y gestión universitaria. Problemas y perspectivas". Revista Avances en supervisión educativa, Vol: 1, N° 6 (2013): 9-15. http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf1.pdf consultado el 1 de diciembre de 2017).

Rama, Claudio. La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital. México: UDG Virtual, 2012. http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf (consultado el 5 de diciembre de 2017).

Schwartzman, Gisela, Fabio Tarasow y Mónica Trech. Educatón: el ejercicio de crear nuevos dispositivos tecnopedagógicos para la educación (y aprender de la experiencia). Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 2014. www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/913.pdf (consultado el 14 de diciembre de 2017).

Senén González, Silvia y Olmos, Alicia Eugenia. ¿Pedagogos y/o Políticos? Formar investigadores en política educativa desde las políticas educativas. Cuarto Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. España: Flacso-Universidad de Salamanca, 2017. https://www.academia.edu/33612787/_Pedagogos_y_o_Politic%C3%B3logos_Formar_investigadores_en_pol%C3%ADtica_educativa_desde_las_pol%C3%ADticas_educativas (consultado el 1 de diciembre de 2017).

Tello, César. "La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época". Revista de Educação Pública, Vol: 24, N° 55 (2015): 125-151. <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v24i55.2169> (consultado el 1 de diciembre de 2017).

Tenti Fanfani, Emilio. La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

Para Citar este Artículo:

Olmos, Alicia. Coordenadas didácticas para la docência de posgrados. Hacia la revisión de quehaceres áulicos en la trama de redes académicas. Rev. Dialogos Mercosur. Num. 5. Enero-Junio (2018), ISSN 0719-7705 pp. 191-202.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Diálogos en Mercosur**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Diálogos en Mercosur**.