

Razones que justifican la reflexión acerca de lo pedagógico en las carreras de posgrado.

Reasons that justify the reflection on the pedagogical in the postgraduate races

Liliana Sanjurjo¹

Resumen

Las carreras de posgrado en nuestro país y en la región, comienzan a organizarse y multiplicarse a partir de la década de los 90, sobre todo las dedicadas a las Ciencias Sociales en general, a Educación en particular. Debido a la insuficiencia de posgraduados en Educación, desde la década del 2000 en adelante, fui convocada para desarrollar seminarios en diversas carreras de posgrado en el país, para ser jurado o directora de tesis, para constituir comisiones asesoras de carreras en el país y en el extranjero. Coincidiendo con colegas que han pasado tempranamente por experiencias similares, destaco la sensación de incertidumbre que generaban esas tareas, lo que dio lugar a la construcción de diversos espacios de reflexión y socialización de esas prácticas. Esas experiencias han sido altamente subjetivantes en mi propia formación y en la construcción de mis preocupaciones actuales. Mis aportes a la problemática que nos convoca

Summary

Postgraduate careers in our country and the region, begin to organize and multiply from the 90s, especially those dedicated to Social Sciences in general, to Education in particular. Due to the insufficiency of postgraduates in Education, from the 2000s onwards, I was summoned to develop seminars in various postgraduate careers in the country and in abroad. Coinciding with colleagues who have gone through similar experiences early, I highlight the feeling of uncertainty generated by these tasks, which resulted in the construction of various spaces for reflection and socialization of these practices. These experiences have been highly subjective in my own training and in the construction of my current concerns. My contributions to the problema that summons us emerge from these experiences. Reason why the article adopts a purely narrative style in some sections, reflective and analytical in othres, in order to systematize some theoretical and practical contributions.

se desprenden de esas experiencias. Motivo por el cual el artículo adopta un estilo netamente narrativo en algunos tramos, reflexivo y analítico en otros, con la finalidad de sistematizar algunas contribuciones teóricas y prácticas. El análisis se centra en las problemáticas curriculares y didácticas de los posgrados, ya que los estudios cuantitativos y de los factores externos que inciden en el desarrollo de los procesos investigativos y en la finalización de las tesis han sido abundantes en los últimos años; también los referidos específicamente a la escritura académica. Pero son escasos, todavía, los aportes que se focalizan en la construcción y desarrollo de los diseños curriculares y en las prácticas pedagógicas en este nivel. El artículo está organizado en cuatro ítems. El primero está dedicado a analizar el contexto en el que se desarrollan los posgrados en nuestro medio. En el segundo, analizo algunos mitos y creencias que obturan la reflexión acerca de lo pedagógico en los posgrados. A continuación, incluyo la descripción y el análisis de experiencias que personalmente me aportaron a esa reflexión y, por último, intento justificar la validez de contribuir en la construcción de una Pedagogía Doctoral.

Palabras clave: pedagogía doctoral; reflexión; socialización; mitos; creencias; tradiciones

The analysis focuses on the curricular and didactic problems of postgraduates, since quantitative studies and external factors that affect the development of research processes and the completion of theses have been abundant in recent years; also those referred specifically to academic writing. But there are still few contributions that focus on the construction and development of curriculum designs and pedagogical practices at this level. The article is organized into four items. The first is dedicated to analyzing the context in which postgraduate courses are developed in our environment. In the second, I analyze some myths and beliefs that obstruct the reflection about the pedagogical in postgraduate courses. Next, I include the description and analysis of experiences that personally contributed to that reflection and, finally, I try to justify the validity of contributing to the construction of a Doctoral Pedagogy.

Key words: doctoral pedagogy; reflection; socialization; myths; beliefs; traditions

Fecha de recepción: 16/09/2019 Primera Evaluación: 30/11/2019 Segunda Evaluación: -- Fecha de aceptación: 04/12/2019

Introducción

En primer lugar, quiero agradecer la invitación del equipo de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, destacar la oportuna decisión de dedicar un dossier al tema *“Pedagogía(s) Doctorale(s) en clave narrativa. Territorios vitales, colectivos y afectantes del trayecto doctoral en la Educación Superior”* y los objetivos que el equipo se propuso. He compartido y comparto con algunos integrantes del equipo diversos proyectos relacionados con la formación en los posgrados y la preocupación por cómo mejorar las propuestas curriculares y didácticas. Cómo favorecer los procesos formativos –altamente subjetivantes– ha sido motivo de conversaciones, discusiones y experiencias. La convocatoria a sistematizarlas resulta un desafío motivador.

Como sabemos, las carreras de posgrado en nuestro país y en la región, comienzan a organizarse y multiplicarse a partir de la década de los 90, sobre todo las dedicadas a las Ciencias Sociales en general, a Educación en particular. Personalmente, me siento implicada y convocada a reflexionar sobre este tema porque mi vida personal y profesional ha estado atravesada por esa situación histórica. Cursé mi doctorado en esa década y fui la primera graduada como Doctora con mención en Ciencias de la Educación de la UNR. No fue tarea sencilla, no solamente por las dificultades compartidas con la mayoría de mis colegas –realizar el doctorado

sin licencia, sin subsidio, con exceso de cargas académicas y familiares–, sino que a ello se agregó la dificultad de que la Universidad, aferrándose al artículo N° 39 de la Ley de Educación Superior –derogado luego por las gestiones de Edith Litwin cuando ocupó el cargo de Coordinadora del Programa Nacional de Formación Docente– ponía reparos para la presentación de mi tesis, a pesar que había sido admitida en la carrera y había aprobado la totalidad del cursado.

Aunque pueda parecer sólo un dato autorreferencial, considero interesante comentarlo, pues muestra algunos hitos históricos en la lucha que debimos dar, docentes dedicados al ejercicio profesional, en contra de tradiciones academicistas y lógicas elitistas en cuanto a los posgrados, superadas en los discursos, pero metidas en los recodos de las prácticas y de las decisiones políticas. Para que se entienda la afirmación anterior, debo recordar que el artículo mencionado volvía atrás en relación al derecho que tenía todo graduado de Nivel Superior de continuar estudios de posgrados. En mi caso personal, era profesora titular concursada en la UNR, dirigía desde hacía tiempo investigaciones y había publicado libros y artículos. Pero dado que, cuando cursé el profesorado, la carrera de Ciencias de la Educación no existía en la Universidad Nacional de Rosario, debí hacerlo en un Instituto de Nivel Superior. Y la Universidad, aún después de derogado el mencionado artículo, siguió manteniendo el criterio que quienes habían cometido “el pecado original” de realizar algún

trayecto formativo de Nivel Superior fuera de esa institución no tenían derecho de cursar carreras de posgrado. Es loable que ese criterio haya sido superado hoy y, tanto la UNR como otras universidades del país, hayan abierto sus puertas para asumir uno de los objetivos previsto en sus estatutos: contribuir con el desarrollo profesional de los docentes de distintos niveles del sistema educativo, a través de propuestas sistemáticas y con reconocimiento académico, como son las distintas ofertas de posgrado. Pero, es destacable que esta situación se debió a las luchas libradas por el reconocimiento de ese derecho.

Debido a la insuficiencia de posgraduados en Educación, desde la década del 2000 en adelante, fui convocada para desarrollar innumerables seminarios en diversas carreras de posgrado en todo el país, para ser jurado de muchísimas tesis y para dirigir otras, para constituir comisiones asesoras de carreras en el país y en el extranjero. Coincidiendo con colegas que han pasado tempranamente por experiencias similares, destaco la sensación de incertidumbre que generaban esas tareas. Motivo por el cual construimos diversos espacios de reflexión y socialización de esas prácticas.

Esas experiencias han sido altamente subjetivantes en mi propia formación y en la construcción de mis preocupaciones actuales. También, derivaron en mi comprometida participación en la elaboración de diversos proyectos de posgrado y en la dirección del equipo de investigación que aborda problemáticas

relacionadas con el tema que nos ocupa. Por otra parte, mi desempeño en el grado ha contribuido a formarme y valorar los enfoques cualitativos en la formación y en la investigación –especialmente los biográfico-narrativos– y a cuestionar los cuantitativos positivistas muy vigentes en ciertos momentos históricos.

Mis aportes a la problemática que nos convoca se desprenden de esas experiencias. Motivo por el cual el artículo adopta un estilo netamente narrativo en algunos tramos, reflexivo y analítico en otros, con la finalidad de sistematizar algunas contribuciones teóricas y prácticas. El análisis se centra en las problemáticas curriculares y didácticas de los posgrados, ya que los estudios cuantitativos y de los factores externos que inciden en el desarrollo de los procesos investigativos y en la finalización de las tesis han sido abundantes en los últimos años; también los referidos específicamente a la escritura académica. Pero son escasos, todavía, los aportes que se focalizan en la construcción y desarrollo de los diseños curriculares y en las prácticas pedagógicas en este nivel.

Si bien la propuesta se dirige a la construcción de una posible Pedagogía Doctoral, es válido aclarar que incluiré en el análisis a las Maestrías académicas, pues comparten problemáticas comunes con los Doctorados, por cuanto ambos tipos de carreras tienen como objetivos la formación en investigación en campos específicos. Las Especializaciones y Maestrías profesionales tienen otros objetivos; sobre éstas últimas todavía

hay reunida escasa experiencia en el área de las Ciencias Sociales en nuestro país. No obstante, muchas cuestiones relacionadas con la estructuración de los planes de estudio y sobre todo con las propuestas didácticas al interior de los espacios curriculares pueden resultar orientadoras, también, para esas carreras. Me focalizaré, especialmente, en el análisis de los posgrados referidos a Educación.

El artículo está organizado en cuatro ítems. El primero está dedicado a analizar el contexto en el que se desarrollan los posgrados en nuestro medio; en él hago referencia, brevemente, tanto al contexto institucional y normativo como a las características de los estudiantes y docentes. En el segundo, analizo algunos mitos y creencias que obturan la reflexión acerca de lo pedagógico en los posgrados. A continuación, incluyo la descripción y el análisis de experiencias que personalmente me aportaron a esa reflexión y, por último, intento justificar la validez de contribuir en la construcción de una Pedagogía Doctoral.

Contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los posgrados

Si bien sobre este punto se ha realizado muchas investigaciones en los últimos años, de las que se desprenden aportes teóricos interesantes, es necesario hacer algunas referencias relativas a la normativa, a lo curricular, al colectivo docente y a las características del estudiantado, pues ello permite

comprender el surgimiento de inconvenientes y preocupaciones.

En cuanto a los aspectos normativos y curriculares, a partir del amplio despliegue que tuvieron los posgrados en nuestro país, fundamentalmente, en la última década del siglo pasado y la primera de éste, se fue avanzando, significativamente, en acuerdos reguladores que, por una parte, garantizan criterios más o menos comunes. Pero por otra, a veces suponen un encorsetamiento atado a las tradiciones del nivel en las que predominaron los criterios utilizados históricamente para las carreras relacionadas con las ciencias básicas y experimentales, criterios que no siempre respetan la complejidad y especificidad de las carreras relacionadas con las Ciencias Sociales. No obstante, también en la última década se ha avanzado en experiencias alternativas de acompañamiento de los procesos investigativos, a través de formatos curriculares novedosos –jornadas, fórum, talleres diversos, encuentros, tutorías socializadas, entre otros–, en la revisión del rol del director y de la pertinencia de los trabajos solicitados en cada uno de los seminarios y talleres.

Como característica frecuente de los diseños de posgrado, se puede destacar que las maestrías, en general, conservan una estructura de cursada más intensa y que los doctorados, en cambio, prevén mucho más tiempo para el trabajo autónomo o bajo la supervisión del Director. En general, todas las carreras que finalizan con una tesis basada en una investigación depositan muchas

expectativas en la función del Director. Es llamativo que, no obstante, si bien está normada esa función en los reglamentos de las carreras, se prevén escasas o nulas participaciones sistemáticas y formales de los Directores en el desarrollo curricular. Algunas experiencias en marcha, como ser convocarlos a participar en jornadas de socialización de los proyectos, en tutorías socializadas, entre otras, muestran la riqueza y necesidad de esas interacciones. En cuanto a la modalidad de cursado de los Doctorados, son muy variadas las propuestas, pero predomina la exigencia de un núcleo de espacios obligatorios de formación en investigación y epistemología y otras obligaciones curriculares –relacionadas con la temática de la tesis– a definir con el Director y a ser aprobada por las Comisiones Académicas.

Las diferencias y relaciones entre las Maestrías académicas y los Doctorados dejan pendiente la discusión acerca de si es necesario el cursado consecutivo de ambas carreras –como lo es en otros países–, si es acreditable parte del cursado de la Maestría para un Doctorado o si deben establecerse otros tipos de articulaciones. Esta discusión adquiere mayor relevancia en los posgrados de Educación, por cuanto se ofrece a docentes de muy diversa formación de grado, muchos de ellos sin formación pedagógica sistemática. Por lo que se espera que el posgrado los inicie o profundice la formación en investigación, pero también los inicie en los temas educativos y/o pedagógicos. Lo que suele resultar una tarea difícil de cumplir en la

escasa cursada que se prevé para el Doctorado. Por otra parte, al tener que iniciar a gran parte de los estudiantes en la “alfabetización pedagógica”, se ofrecen seminarios comunes de formación en las problemáticas pedagógicas en lugar de los que, en los Doctorados, deberían ser electivos de acuerdo a los temas de tesis. Son notables las diferencias entre los cursantes de Doctorados en Educación que previamente han realizado una maestría o una especialización y aquéllos que se inician simultáneamente en los temas pedagógicos y en la investigación. Lo que da cuenta –y así lo expresan los estudiantes– de los procesos subjetivantes que produce el paso por una carrera de posgrado. También se notan esas diferencias –a la hora de defender las tesis– entre quienes han realizado Doctorados con escasa o nula cursada de seminarios en los que se aprenden los procesos investigativos (2) y aquéllos que han cursado varios espacios de esa formación.

Acompañando la proliferación de posgrado se desarrollaron gran cantidad de investigaciones de corte cuantitativo sobre el nivel cuaternario, las que permitieron reunir información relevante sobre el estado de estas carreras en el país (Marquina y Ferreiro, 2015; Fernández Fastuca, 2018; entre otros). Por otra parte, son destacables las investigaciones y lo producido teóricamente acerca de las dificultades que presentan los estudiantes en relación a la escritura académica (Arnoux, Carlino, 2005, 2009; entre otros), sobre las dificultades en la finalización de las

tesis (Villagra, Casas, 2010; entre otros) y acerca de la figura del Director (Hidalgo, Pasarella, 2009; entre otros). Esos estudios y nuestra propia experiencia permiten delinear algunas características del colectivo docente a cargo de los posgrados, de los estudiantes y las principales dificultades con las que se encuentran unos y otros. Además, han mostrado la necesidad de profundizar, a través de investigaciones cualitativas y focalizadas, los aspectos pedagógicos del posgrado.

Un último aspecto a destacar, en relación a la normativa y lo curricular es que, en general, no están previstos dispositivos de articulación y de interacción entre los docentes que desarrollan los diferentes espacios curriculares. Desde el punto de vista pedagógico esto genera una dificultad importante, pues por más que se trate de un diseño curricular muy bien articulado, sabemos que una cuestión es el diseño curricular y otra su desarrollo. La articulación durante el proceso de desarrollo puede mejorar, notablemente, un diseño.

Esta última consideración nos lleva a mencionar algunas condiciones relacionadas con los profesores que se desempeñan en los posgrados. Si bien la normativa para la aprobación de los posgrados ha ido creciendo en exigencias, éstas no fueron acompañadas en la misma medida por políticas de financiamiento. Por lo tanto, gran cantidad de posgrados relacionados con Educación se autofinancian o se desarrollan por extensión de funciones, lo que va en desmedro de la dedicación

que los docentes pueden ofrecer a estas actividades. Pero, las exigencias mencionadas prevén un alto grado de formación del plantel docente. Motivo por el cual, en general, se trata de docentes que no se dedican exclusivamente al posgrado, muy por el contrario, son demandados para múltiples tareas académicas. Esa situación garantiza, por un lado, docentes de alto nivel en la temática a cargo, pero con dificultades de tiempo. Algunos de ellos, incluso, no viven en el mismo lugar en donde se desarrolla la carrera.

Todos esos factores atentan en contra de la posibilidad de prever dispositivos de articulación, como ser reuniones o jornadas, entre los docentes y con los Directores de tesis. En algunas carreras se prevén dispositivos alternativos, tales como reuniones parciales o la presencia en el desarrollo de los seminarios de algún miembro del equipo coordinador, quien es el encargado de llevar a cabo la tarea, más o menos sistemática, de realizar sugerencias, de hacer de entramado entre los distintos desarrollos. Pero, todavía hay casos en los que se convoca a docentes sólo porque reúnen las condiciones formales para serlo, sin garantizar que esté compenetrado del proyecto. Subyace a esta forma de gestionar los posgrados el presupuesto que para garantizar el buen desarrollo de un proyecto pedagógico basta que un equipo de técnicos lo elabore y luego se cuente con docentes formados en cada una de las temáticas.

En cuanto a los estudiantes que cursan los posgrados relacionados

con Educación, se trata de un colectivo sumamente heterogéneo en muchos aspectos: edades, formación previa, antecedentes en la docencia, motivaciones personales y académicas. Esta heterogeneidad –cuando el docente logra aprovecharla– suele ser una característica que enriquece tanto las prácticas pedagógicas como a los sujetos que participan de ellas. Pero, tal como se señaló más arriba, la gran cantidad de docentes sin formación pedagógica sistemática previa suele ser una dificultad destacada por las investigaciones sobre el tema. Tal como señala Villagra

“... se trata de un colectivo docente conformado en su mayoría por quienes *por primera vez*: a) acceden al conocimiento pedagógico como objeto de estudio; b) abordan una investigación de carácter educativo; c) elaboran una tesis de posgrado y d) encaran la “escritura” de un nuevo género con un lenguaje ajeno al de su campo disciplinar.” (2014: 480)

Además de estas características, específicas de los estudiantes de posgrados relacionados con Educación, comparten con los estudiantes de otros posgrados las incertidumbres que provoca el paso de ser reproductor, enunciador de los enunciados de otro, a ser productor, autor de sus propios enunciados. El proceso que supone el paso de formular una enunciación repetitiva a una enunciación creativa, en relación al tipo de escritura que, en general, desarrollan en el grado, es dificultoso porque cambia el destinatario y el género discursivo y, por ende, el estilo. (Arnoux, Carlino)

Se desprende de todo lo anterior que reducir el análisis de las dificultades a los factores externos a las carreras –falta de tiempo, experiencia en la escritura, sistema exclusivamente credencialista– es cuanto menos simplificador e invisibilizador de los compromisos pedagógicos que supone gestionar y/o desempeñarse como docente en carreras de posgrados.

Mitos y supuestos acerca del aprendizaje en el posgrado, consecuencias en la enseñanza

Las tradiciones pedagógicas aún hoy presentes en el Nivel Superior han sido objeto de innumerables e interesantes análisis. Entendemos por tradiciones:

“configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995: 20).

Tanto la tradición academicista como la artesanal, se han trasladado, casi sin mediación, desde el Nivel Superior al posgrado. El academicismo hace referencia a la creencia que para enseñar bien un contenido sólo hace falta saberlo, sin atender a las dificultades que origina su comprensión para quienes aún no

se lo han apropiado. En general, esta tradición va acompañada por la creencia que la docencia se aprende y se lleva a cabo artesanalmente, sólo a través de la experiencia personal como estudiante o al lado de un docente experimentado. Se trata de un modelo de enseñanza altamente reproductor y acrítico que desvaloriza la formación pedagógica de los docentes. (Sanjurjo, 2017) Tanto la tradición academicista como la artesanal se encuentran metidas en los recodos de las prácticas de las carreras de posgrado, aún en las de Educación.

“La *tradición academicista* pone el acento exclusivamente en el contenido a enseñar, negando la necesidad de formación pedagógica. Se trata, también, de una tradición... con efectos doblemente perjudiciales en las carreras de Educación particularmente, por cuanto promueve la reproducción de modelos acríticamente internalizados”, (Sanjurjo, 2014: 20)

y naturaliza la creencia en la inutilidad de ayuda pedagógica en la enseñanza con adultos. Esta tradición desemboca en una particular concepción epistemológica del contenido a enseñar y en una modalidad de “enseñanza que desconoce los procesos de mediación que se llevan a cabo, tanto durante la enseñanza como durante el aprendizaje. Es decir, que considera que el conocimiento es una entidad (Entel, 1985) que el docente tiene que depositar en el estudiante.” (Sanjurjo, 2014: 20)

Steiman (2019) cruza el concepto de tradiciones con el de mitos –acuñados

sobre todo en la tradición academicista– persistentes en la Educación Superior y a veces agudizados en la Pedagogía Doctoral. En palabras del autor,

“Los mitos, en lo cotidiano, logran una existencia prácticamente invisible, logran hacerse incuestionables y designan sin ocultar, pero deformando o cambiando el sentido. Así los mitos transforman una construcción histórica en una naturaleza universal, universalizándola.

Todas nuestras relaciones sociales están atravesadas por relaciones narrativas. Estos relatos plantean un determinado escenario que atraviesa y referencia los discursos compartidos. En ese cruce de relatos se entraman también casi todos los mitos que compartimos. También las prácticas sociales de las cuales participamos se construyen así sobre los mitos que las designan.” (p. 42)

El primer mito que analiza es el que designa *del puro saber*, haciendo referencia a la convicción que basta con saber el contenido para poder presentarse en la clase sin haber pensado didácticamente la clase, que basta estructurar la clase desde la lógica teórica del contenido a enseñar, lógica que suprime la lógica didáctica. Este mito “se configura asumiendo la profesión docente como una no-profesión y construyendo la práctica de enseñar a partir de la profesión de origen.” (Steiman, 2019:42)

El segundo mito lo denomina *de la sana predisposición*. Se refiere con él al posicionamiento frente a los estudiantes, percibiéndolos “como naturalmente

predispuestos a aprender sin otro tipo de mediaciones necesarias” (p. 43). Se entiende, desde esta lógica, que para comprender basta con atender y escuchar. No se percibe al grupo de estudiantes como tal, por lo que no se reconoce que “hay sujetos con experiencias de vida, estilos cognitivos y formas de apropiación del saber distintas” (p. 43). No se prepara la clase pensando en la multiplicidad de recursos didácticos necesarios para garantizar la apertura de diversas puertas (Litwin, 1997) a la comprensión.

El tercer mito es el *del único ordenamiento posible*, refiriéndose a la creencia que la clase sólo puede ser pensada en términos de secuencia, de “sucesión de actividades en las cuales hay un único ordenamiento: primero debe presentarse la teoría y luego, en caso de haberla, la práctica.” (p. 43) Este mito se asienta en argumentos narrativos acerca de la relación lineal entre teoría y práctica, en donde la teoría siempre precede a la práctica, la que es entendida como mera aplicación. Se desconoce a la práctica como posible fuente de construcción y/o de comprensión de teoría.

El cuarto mito es el de *la autosuficiencia de la clase*, desde el cual se le asigna al discurso docente la característica de verdad única y válida. La clase es el principio y el fin de la comprensión y del aprendizaje. Sólo “requiere del estudio posterior que amplifica la verdad que ya circuló en el aula y alimenta, a la vez, las narrativas que sostienen la primacía del apunte de clase [o el power utilizado] por

sobre los textos” (p. 44).

Podríamos agregar a estos mitos, otros supuestos, creencias, pre-concepciones que suelen obturar el compromiso pedagógico de las prácticas docentes en los posgrados. Una “cuestión obturante de la discusión acerca de la Didáctica en el Nivel Superior [compartida en las prácticas pedagógicas del posgrado] tiene que ver con *pre-concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza* que, aunque insostenibles teóricamente, perduran en las prácticas, tanto áulicas como institucionales y políticas. Creencias tales como que el joven o adulto ya no necesitan ayuda pedagógica, que no tienen ideas previas que obturan la comprensión, que la articulación entre teoría y práctica se produce espontáneamente, inclusive que el aprendizaje depende en gran parte de capacidades innatas, perduran en gran parte del colectivo docente del Nivel Superior” (Sanjurjo, 2014: 21).

Como bien señala Steiman, tanto las tradiciones como los mitos, configuran las prácticas pedagógicas, no las determinan, motivo por el cual es posible reflexionar sobre ellas y modificar los patrones que las rigen. Lo mismo cabe decir en relación a las creencias, supuestos y pre-concepciones.

Experiencias disparadoras de la reflexión acerca de lo pedagógico en los posgrados

Me referiré en este ítem a diversas experiencias académicas de las que he participado activamente y fueron

altamente subjetivantes para mis prácticas pedagógicas en los posgrados. Al referirme a cada una de ellas justificaré su inclusión, haré una breve descripción e intentaré destacar los aportes al tema que nos ocupa.

Residencia Docente

En primer lugar, me referiré a mi desempeño como profesora titular de la cátedra de Residencia Docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR. Relaciono esta experiencia con el tema que nos ocupa pues, en primer lugar, allí comencé a necesitar de los enfoques cualitativos y a construir dispositivos de formación y de análisis de las prácticas que rompieran con las perspectivas positivistas, aplicacionistas e instrumentalistas. Para ello, fue necesario construir dispositivos basados fundamentalmente en los aportes de los enfoques biográfico-narrativos, sustentados en la escritura narrativa y en la socialización, que permitieran tomar la distancia necesaria para objetivar la propia práctica. Tanto las teorías hermenéutico-reflexivas como las críticas fueron los soportes teóricos para armar el proyecto de cátedra e intentar llevar a cabo la experiencia desde posiciones alternativas a las predominantes al momento del inicio de la experiencia.

Por otra parte, tal como lo desarrollaré más adelante, la experiencia de inicio en las prácticas docentes comparten algunas semejanzas con el inicio en las prácticas de investigación: se trata de experiencias en donde se llevan a cabo

procesos alfabetizadores altamente comprometedores y subjetivantes; el estilo de escritura cambia radicalmente de la que, en general, venían utilizando en la carrera de grado, pues pasan de escribir monografías, de parafrasear a autores a una escritura personal y de alta exposición; son experiencias en la que pueden compartir aspectos con compañeros y tutores, pero que en definitiva la responsabilidad es individual; muchos aspectos de los procesos de aprendizaje pueden ser previstos y planificados, pero la complejidad de los procesos deja espacios importantes para la incertidumbre, la improvisación y la creatividad; en ambas situaciones de aprendizaje es fundamental la generación de procesos metacognitivos y reflexivos que permitan aprender de las resoluciones singulares que se fueron tomando.

En la Residencia Docente se pone especial énfasis en dispositivos que son a la vez formativos y de investigación de las prácticas, tales como: la escritura y análisis de la propia biografía escolar, la escritura y análisis de diarios de clases, las entrevistas en profundidad para ayudar a comprender las razones de las decisiones que se tomaron, las entrevistas de explicitación (Vermersch, 1994), los grupos focales, talleres y ateneos de análisis de las prácticas, las observaciones, registros y análisis. Estos dispositivos apuntan al propósito de contribuir en la construcción de una permanente actitud investigativa, lo cual no supone formarlos como investigadores.

Es importante señalar esta distinción por cuanto en los últimos años han circulado propuestas y se han mantenido discusiones acerca de si en los planes de formación docente deben incluirse espacios para la formación en investigación. Personalmente considero que se trata de dos prácticas profesionales muy complejas como para incluirlas en un mismo diseño formativo. Se corre el riesgo de caer en un “como si” que impide la formación en profundidad y deja la sensación de extrema superficialidad. La formación en investigación es el objetivo primordial de las Licenciaturas; la formación en la docencia es el objetivo primordial de los Profesorados. Pero, la práctica docente reflexiva hace necesario el desarrollo de una actitud investigativa, es decir, de inquietud, apertura, pregunta, insatisfacción ante las respuestas simplificadoras, cuestionamiento, observación, rigurosidad en las interpretaciones. Actitudes centrales a desarrollar en las carreras de formación docente, para lo cual se hacen indispensables los dispositivos mencionados más arriba. Comparto con Steiman que “el análisis de la propia práctica no deja de ser un proceso de construcción de conocimiento que se sostiene en los soportes metodológicos de la investigación cualitativa.” (2019:100) Por ello, requiere de una actitud reflexiva que confluye en muchos aspectos con las prácticas de investigación. Coincido con Steiman (2018), cuando toma la siguiente cita;

A veces se promueve la idea de

que es posible enseñar e investigar, argumentando cuestiones que señalan un marcado relajamiento de las dos actividades. Simplificación de las tareas y desconocimiento de las dificultades son las que se esconden tras la idea del docente-investigador de su propia práctica (Pasillas y Furlan, 1988:31).

Por eso comparto, también, que en la Residencia Docente es más pertinente utilizar la categorización teórica de análisis o reflexión de las prácticas que la de investigación de las prácticas.

Seminario de investigación y talleres de tesis

Otra experiencia enriquecedora y movilizante, en relación al tema que nos ocupa, ha sido mi desempeño en diversas actividades académicas en los posgrados como profesora, directora de carreras y de tesis, jurado de tesis y miembro de comisiones académicas (3). Desde esas tan diversas funciones se generaron, por un lado, inquietudes relacionadas con la Pedagogía Doctoral y, por otro, la posibilidad de ir construyendo algunas certidumbres. Me detendré especialmente en mi desempeño como docente tanto en Seminarios de Metodología de la investigación como en los Talleres de tesis.

La primera inquietud que comparto se relaciona con la convicción de que quienes nos desempeñamos en esos espacios deberíamos, por una parte, tener una actitud especial de paciencia, contención y acompañamiento indispensable para asumir la tarea

de alfabetización en los procesos investigativos. Por otra, conocer el lugar que ocupa, el espacio a cargo, en el diseño de la carrera –tanto en lo que se refiere a su estructura formal como en cuanto a su desarrollo real– para poder decidir el enfoque, la adecuación de los contenidos y las actividades que se propondrán. Se trata, también de una inquietud válida para los autores de diseños de Doctorados o Maestrías académicas y para los equipos directivos. Preguntas acerca de en qué espacios se aprenderán los contenidos teóricos y las habilidades prácticas indispensables para la concreción del proyecto y del proceso de investigación, acerca de cuáles de esos espacios se hará cargo del análisis de los enfoques epistemológicos de la investigación, cuáles de lo específicamente metodológico –de la “cocina” de la investigación, de la elaboración del proyecto–, cuáles de lo instrumental, cuáles de revisar los procesos de escritura científica y cuáles iniciarán a los tesisistas en los procesos de análisis de la información reunida, es indispensable para garantizar tanto que no haya reiteraciones innecesarias como que no queden baches importantes durante el cursado.

Quienes hemos participado en alguna de las funciones a las que nos convoca el posgrado, sabemos de las dificultades que se originan en alguna de esas desarticulaciones. Ese cuidado debe ser mayor si adherimos a los enfoques cualitativos, pues la investigación cuantitativa centra casi exclusivamente el proceso en el método

y en los instrumentos. Los enfoques cualitativos sostienen que el principal recurso es el propio investigador, por ello su formación se complejiza. Más allá de que es discutible si puede hacerse investigación que no sea cualitativa –pues en definitiva la investigación siempre supone interpretación de la información por más cuantitativa que ésta sea– asumimos la distinción formal que realizan muchos autores entre estos dos enfoques.

Una segunda inquietud es la relativa a la organización de los talleres de tesis. Para referirme a ellos retomo un escrito que había realizado en el 2005, cuando me desempeñaba como docente del los Talleres de Tesis I y II en la Maestría de Educación Universitaria de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. El trabajo fue escrito a solicitud de la entonces Directora de la carrera, Leonor Bella de Paz, para ser incluido en la revista que se iba a iniciar con trabajos de los docentes. La publicación no se concretó, por lo que el trabajo circuló en mimeo.

El mismo comienza con la justificación de la inclusión de la modalidad de taller en las carreras de posgrado. Al respecto se señala, historiando brevemente el taller como formato curricular, que tradicionalmente y durante mucho tiempo prevaleció una exclusiva manera de concebir la organización y parcelación del contenido dentro de un plan de estudio: las materias, disciplinas o asignaturas; en el caso de los posgrados: el seminario. Llamados de una u otra forma, estos recortes más o menos

extensos, prevén la organización del proyecto de trabajo, tomando como eje el contenido conceptual disciplinar.

En los diseños curriculares de las últimas décadas, se reconoce que esos recortes o parcelas de conocimiento y de actividades dentro de un plan de estudio pueden adoptar distintos formatos, en función de los objetivos que cumplen dentro del diseño. Es por ello que, en la actualidad, los recortes se denominan espacios curriculares y éstos pueden adoptar diversos formatos: *disciplina* cuando el eje articulador del proyecto de trabajo es el contenido conceptual, *laboratorio* cuando el eje es la práctica y la experimentación, *seminario* cuando el eje es la investigación y profundización de alguna temática, *taller* cuando el eje es la producción individual y grupal. En todos los casos el proyecto de trabajo articula diversos componentes: objetivos, contenidos, actividades, evaluación, entre otros. Lo que varía es el eje organizador.

El trabajo en taller supone que, si bien se parte de un proyecto previo, el mismo se concreta a partir del esfuerzo autogestionario y la cooperación. Por ello, se requiere una propuesta clara, a la vez flexible y compartida, con un mutuo compromiso de cumplimiento. En el taller se articulan dialécticamente teoría y práctica y se persigue el aprendizaje de procesos. Se espera, entonces, que el taller sea el tiempo y el espacio dedicado especialmente a la producción, en este caso de las tesis. Más específicamente, que en ellos se lleve a cabo la difícil tarea de articular conocimientos diversos,

ajustándolos en función del proyecto personal de tesis. En algunas carreras de posgrado se incluyen, también, talleres de escritura y/o de análisis de materiales de campo. En los talleres de elaboración de los proyectos se persigue realizar una paulatina tarea de despliegue, reescritura y ajuste del proyecto inicial, hasta que quede lo suficientemente explicitado para que las otras instancias puedan continuar con el Director de la tesis.

La diversidad, en relación al estado de desarrollo de los proyectos, cuando inician el taller, suele agregar un grado de complejidad. Llegan a este espacio tesis que no sólo tienen el problema claramente delimitado y el proyecto ampliamente explicitado, sino que, además, se encuentran en la etapa del desarrollo del trabajo de campo. Pero, la gran mayoría inició la carrera teniendo una idea general acerca de un tema de interés, esperando que el cursado del taller le brinde los instrumentos necesarios para concretarla en un proyecto(4).

Por ello, se hace necesaria una meticulosa tarea socializada que permita, en primer lugar, recortar la problemática y definir qué tipo de tesis están dispuestos a abordar (ensayo, investigación teórica, empírica, otras) y desde qué perspectivas lo harán, para luego abocarse al desarrollo del proyecto, a la elaboración de los instrumentos y avanzar en cuestiones relacionadas con el trabajo de campo y la elaboración de los informes. La tarea articulada con los Directores de tesis es

fundamental.

Si bien los talleres se proponen objetivos acordes a cada carrera, es posible identificar propósitos comunes, tales como: revisar los aportes trabajados en los otros espacios curriculares en función de los proyectos de tesis; analizar diversas propuestas de investigación educativa; construir y socializar proyectos de investigación; revisar los propios procesos realizados en relación al proyecto de tesis y a su implementación; construir y aplicar instrumentos; articular conocimientos en función de la elaboración de informes.

Para cumplimentar esos objetivos los talleres, también, abordan contenidos, algunos específicos relacionados con lo metodológico e instrumental, otros para profundizar lo trabajado en espacios anteriores, otros previendo los procesos que continuarán en el campo. Los contenidos a abordar en los talleres dependerán, fundamentalmente, del lugar que ocupan dentro del plan de estudio y de los que se aborden en los otros espacios curriculares, especialmente en los dedicados a lo epistemológico y a lo metodológico.

La propuesta metodológica es un componente central en los talleres, pues a través de ella se van realizando las adecuaciones curriculares necesarias, teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo y de los temas de tesis. En general, se articulan los siguientes dispositivos: desarrollos teóricos, análisis del propio proyecto con guías orientadoras, trabajo en grupos por temáticas afines, trabajo

en grupos por temáticas diferentes, trabajo con casos –en grupos o en plenario–, revisiones cruzadas, análisis de tesis, paneles de interrogadores, exposiciones simuladas de los trabajos, entre otras.

En todas estas actividades es de fundamental importancia la tarea del coordinador, pues requiere que esté, permanentemente, atento a las intervenciones de los tesisistas para ayudarlos a llevar a cabo una tarea de confrontación entre teoría y práctica, de ajuste conceptual y metodológico, para señalar o poner en evidencia posibles incoherencias o desajuste en los proyectos, o tan solo para mostrar otros posibles puntos de vista.

La experiencia transitada en estos talleres permite encontrar coincidencias con autores dedicados al tema, en cuanto a las tensiones e incertidumbres que provoca el proceso de elaboración de las tesis y en cuanto a la necesidad de conocerlas, a los efectos de intentar trabajarlas durante el desarrollo del posgrado. Una inicial, muy habitual, se produce cuando los tesisistas tienen que definir o reestructurar el objeto a investigar, momento en el que suelen enfrentarse a fuertes indecisiones, producto de la tensión entre sus motivaciones y lo que el contexto está determinando como de mayor relevancia. La ampliación del marco teórico, la lectura de otras investigaciones afines, la discusión con investigadores más expertos posibilita el abordaje de esta tensión.

Dado que los proyectos de tesis referidas a problemáticas educativas, generalmente, se encuadran en los enfoques cualitativos, el proceso está siempre atravesado por las tensiones que provoca el hecho que siempre algún otro punto de vista, alguna otra decisión hubiese sido posible. Para trabajar estas tensiones es necesario que los tesisistas aprendan a fundamentar todas y cada una de las decisiones que toman, aprendan cuando concluir y dejar explícita la posibilidad de investigaciones derivadas.

Dos cuestiones requieren especial atención. Una es la referida al recorte del problema, porque es frecuente que consideren posible abordar una problemática demasiado amplia, no abarcable por una sola persona en un tiempo más o menos acotado. Otra se relaciona con los recaudos de coherencia epistemológica que el proyecto de investigación guarde en todos sus componentes. Es habitual que al inicio, tratándose en su gran mayoría de docentes acostumbrados a realizar proyectos de cátedra, confundan un proyecto de investigación con uno de intervención. El interés por modificar la situación que les preocupa los hace perder de vista que el objetivo de la investigación es comprender, conocer sistemáticamente una realidad. Una “corrupción” epistemológica común que cometen es cuando el objeto de investigación delimitado en el título va sufriendo transformaciones en las preguntas de investigación y/o en los objetivos. Cuando pasan a las decisiones

metodológicas toman conciencia de ese corrimiento.

Otro aspecto que insume tiempo y trabajo es la definición de qué tipo de tesis quieren realizar. En general, como en la Universidad Nacional de Rosario es posible realizar ensayos, los tesisistas consideran, a veces, que les resultará más fácil definirse por esta opción, por cuanto temen a la rigurosidad que requiere el proceso metodológico en las investigaciones empíricas. Se hace necesario con-vencerlos –vencer con ellos los temores que les provoca el proceso investigativo– que escribir un ensayo no es lo mismo que realizar una investigación teórica o una monografía y que requiere una profundidad y posición propia frente al tema, lo que lo convierte en un trabajo muy difícil para los principiantes.

Otras dificultades habituales tienen que ver con plantear objetivos específicos que no aportan al general o que pertenecen a otra investigación, plantear objetivos específicos que se confunden con las actividades, falta de conciencia que si no existen datos o no están disponibles no es posible llevar a cabo la investigación. Durante la tarea de análisis de la información suelen intentar subordinar la realidad a la teoría; durante la escritura a veces no logran un equilibrio entre la descripción y el análisis. El taller es el espacio indicado para trabajar estas tensiones, incertidumbres y confusiones. También para la socialización de los procesos, lo que permite neutralizar, en parte, las dificultades que provoca el hecho que

las tesis se llevan a cabo de manera individual. El trabajo colaborativo es nodal para el taller.

Jornada Nacional de Directores de tesis

Una especial actividad –enriquecedora para el tema que nos ocupa– fue la *Jornada Nacional de Universidades Públicas de análisis y debate acerca de las tesis de maestrías como casos de investigación*, organizada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad Filosofía y Letras de la UBA y la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Participé en su organización junto a Edith Litwin y a Leonor Bella de Paz. La jornada se desarrolló el 18 de noviembre de 2005, en instalaciones de la UBA. Señalamos en el programa que convocaba a Directores de tesis relacionada a temas educativos del país:

El trabajo de dirección de tesis se nos ha presentado como una tarea casi impuesta por la vorágine credencialista que desató el proyecto neoliberal en los últimos años. Sin desconocer ese condicionamiento, estamos convencidos que la formación en investigación debe ser una de las principales funciones de la Universidad. Por ello fuimos asumiendo el oficio un tanto artesanalmente, casi siempre en soledad, sin aprovechar posibles espacios de socialización de nuestro hacer. Es objetivo de este encuentro iniciar una línea de trabajo al respecto, es decir, crear un espacio para compartir experiencias, dudas, interrogantes que hasta ahora solemos

plantearnos solamente en los pasillos de nuestras instituciones. Porque además, preguntar, consultar no siempre parecerían actitudes dignas de un buen Director de tesis.

Al respecto, retomamos las dudas que en su proceso de investigación se plantea Jackson y que al hacerlas públicas sirvieron de guía para muchos de los que intentamos saber algo más acerca de objetos de estudios tan complejos como el aula. Dice en *La vida en las aulas*

‘¿En qué detenerse y en qué reflexionar entre todas las imágenes y todos los sonidos que uno presencia? Al llegar a este punto comienzo a recurrir a lo que dije antes acerca de la importancia de las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y las demás sensaciones de este tipo. En resumen, la regla empírica parece ser: considera lo que te interesa. Sigue tu olfato. Pero para actuar según este consejo es necesario contar con una seguridad y una confianza en uno mismo que no es fácil ni alcanzar ni mantener. Además, ¿cómo evitar el error cuando se sigue el olfato?’

“La respuesta trivial es, por supuesto, que uno no lo evita. Sentirse desorientado de vez en cuando es parte de la diversión, también, cuando las condiciones son las apropiadas. No obstante, una respuesta más sería apelar a la educación de nuestras sensibilidades, a cómo aprendemos a aguzar nuestro aparato perceptivo y a cómo transformamos lo que sabemos y lo que leemos en hábitos cotidianos para

observar y escuchar mejor (Jackson, 1.999: 87).

Nos planteamos como objetivos: debatir la tarea del Director de tesis, analizar las características de las investigaciones primerizas y sin equipo, formular alternativas para favorecer la concreción de los trabajos de tesis. La jornada comenzó con un panel que integré junto a Edith Litwin; luego se pasó a trabajar en comisiones y culminó con un plenario en el que se leyeron las producciones de las comisiones.

Mi intervención en el panel refirió a las problemáticas que en ese entonces me preocupaban y que aún hoy resultan movilizantes. Explicité allí que la concreción de la Jornada, a la que concurrieron alrededor de ochenta Directores de tesis, daba cuenta de la convicción común acerca del valor de los procesos de socialización profesional –tanto del conocimiento como de las dudas, los avances, las problemáticas–. Me referí, luego, a las analogías que encuentro entre situaciones profesionales que asumí en diversas etapas de mi desarrollo profesional: la tarea de alfabetizadora como maestra de los primeros grados, la tarea de acompañamiento y andamiaje de los procesos que realizan los residentes cuando llevan a cabo las prácticas y la dirección de tesis.

Esa percepción de analogías entre situaciones aparentemente disímiles, desata interrogantes tales como ¿qué semejanzas las relaciona?, ¿qué continuidades podrían señalarse?,

¿qué cuestiones subjetivas movilizan la evocación de alguna etapa anterior ante la tarea de dirigir una tesis?, ¿es posible encontrar explicaciones racionales o son sólo sentimientos o corazonadas lo que las une?

Después de referir a cada una de esas experiencias pude explicitar algunas cuestiones que las identifican. Una de ellas es que se presenta como una paradoja el hecho que, si bien se trata de situaciones sistemáticas, planificadas, para resolverlas echamos mano de buenas teorías, situaciones en las que tratamos de ser rigurosos, pero que por el alto grado de complejidad y singularidad que las caracteriza, requieren también de una cuota importante de creatividad y nos generan mucha incertidumbre. Hay en ellas cuestiones que se van resolviendo o aconteciendo más allá de las previsiones que podamos tomar. Es posible que esa paradoja movilice creencias que podríamos suponer superadas: considerar la tarea exclusivamente artesanal, imposible de ser transmitida o volver a creer más en el insight que en los procesos de construcción.

Otra cuestión común a las situaciones referidas, es que en todas se producen diversos procesos de alfabetización. Alfabetizamos en la lectura y escritura a los niños de los primeros grados; intentamos que los residentes se alfabeticen en cuestiones profesionales cuando realizan sus experiencias de inserción institucional –entendiendo aquí por alfabetización la comprensión y apropiación de nuevos

códigos para resignificarlos en función de la propia práctica—; alfabetizamos en nuevos códigos, para resignificarlos creativamente en las primeras incursiones en la investigación. Caracteriza a todas esas situaciones de alfabetización saltos cualitativos difíciles de explicar, después de procesos lentos, costosos y complejos.

Las situaciones referidas, también, se asemejan a lo que expresa Jackson en la cita que utilizamos en el programa de las Jornadas: requieren mucho de corazonadas, de olfato, de intuiciones, cuestión que muchas veces nos desorienta y nos hace perder la seguridad y la confianza. Además, porque los errores son inevitables, como así también la sensación de que siempre se podría haber hecho mejor o de otra forma. Y por ello, por el alto grado de rigurosidad y de creatividad que estas prácticas profesionales requieren, es que se hace indispensable la socialización de las mismas.

Tenía, en ese entonces, más preguntas que respuestas. Entre otras: **¿es posible acordar** criterios básicos en la investigación en educación que clarifiquen tanto la tarea de los tesisistas como la de los directores y jurados?, **¿cómo hacerlo** de tal manera que sirvan no sólo de orientación, sino de códigos profesionales compartidos?, **¿cómo hacerlo** de tal manera que no encorseten los procesos, sino que los faciliten?, **¿cómo facilitar**, desde el rol del director, la resolución de la tensión rigurosidad/creatividad?, **¿sólo es posible formarse en la investigación artesanalmente?**,

¿qué lugar le damos a la teoría en esa formación?, **¿la formación artesanal** contribuirá a reproducir “gajes del oficio”?, ¿atentará contra la construcción de visiones más creativas acerca de la investigación?, ¿qué diferencias habría que contemplar entre una investigación en equipo y la investigación solitaria en que se basa una tesis de posgrado?, **¿la tesis tiene** como objetivo el inicio en la investigación, o debe ser una importante contribución al conocimiento científico?, **¿deben todas las tesis sustentarse en una investigación o son posibles los ensayos?**, **¿es posible y necesario acordar criterios acerca de las condiciones o características que deben reunir estos ensayos?**, **¿qué cuestiones de las carreras de grado, de las maestrías y de los seminarios de doctorado facilitan u obturan la formación en investigación?**, **¿se articulan los trabajos finales** requeridos en los seminarios de posgrado con el trabajo de tesis?, ¿hay relación en cuanto a los niveles de exigencia?

También, me planteaba interrogantes relacionados con la evaluación de las tesis, de las movilizaciones que surgen al sentirnos evaluados como directores cuando nuestros pares evalúan los trabajos que dirigimos. Me preguntaba al respecto: **¿a quién se evalúa cuando se evalúa una tesis?**, **¿con qué criterios aceptamos la dirección de una tesis?**, **¿dirigir tesisistas con algunas dificultades** nos da mérito o demérito profesional? Dicho de otro modo y relacionándolo, nuevamente, con otros procesos de

alfabetización: ¿deberían los directores más experimentados hacerse cargo de los procesos de tesis más complicados o deben quedar a cargo de los directores recién iniciados? Si bien en estos catorce años he podido socializar con otros colegas estas inquietudes es para destacar lo poco que avanzamos en producciones sistemáticas.

También, merece ser difundida la síntesis de lo producido en las comisiones. Participaron de las jornadas, además de Directores de tesis, Directores de carreras de posgrado. Por eso, los aportes refieren a ambas cuestiones. Las coordinaciones de las comisiones plantearon cuestiones relativas a las fuertes exigencias del trabajo del Director en contextos débiles e historizaron el desarrollo de los posgrados en el país. Se discutieron cuestiones relativas a la normativa, a los diseños curriculares y a las dificultades en su implementación. Se enfatizó la importancia de incorporar al Director de tesis en alguno de los trayectos del cursado, de participarlo en reuniones y encuentros sistemáticos y las dificultades que ello supone, tratándose de una función no remunerada. Se destacó que cuando se prevén espacios de construcción colaborativa en el cursado, los trabajos resultan de mayor calidad académica. Pero que, lamentablemente, esa construcción colectiva no se continúa después de finalizado el cursado, convirtiéndose el proceso en un trabajo solitario e individual.

Se explicitaron preguntas acerca de la tarea del Director de tesis, tales como

¿qué pasa cuando el director de tesis es externo a la carrera?, ¿se pierde la intención prevista en el diseño?, ¿cuál es el momento oportuno de la inserción del director de tesis?, ¿cuál es el papel del director en el currículum?, ¿el director de tesis enseña metodología?, ¿implementa talleres de escritura? Se identificó la labor del Director como un trabajo solitario. Por ello, se señaló la importancia de que las tesis dirigidas respondan a intereses del Director y que las temáticas se relacionen con las líneas de investigación que el Director trabaja con su equipo. Se subrayó que dirigir tesistas que son parte del equipo de investigación del Director resulta más productivo.

Además, se destacó la necesidad de revalorizar las diversas ofertas de posgrado, en particular las Especializaciones, ya que cumplen una función académica importante para aquéllos que desean continuar estudios de posgrados, pero que no están interesados en dedicarse a la investigación. Se enfatizó la necesidad que tengan un mayor reconocimiento académico y sean reconocidas para continuar otros estudios de posgrado. Hoy valdrían las mismas consideraciones para las Maestrías profesionales. También, se acordó en la necesidad de diferenciar los criterios de elaboración y de aprobación de las tesis de Maestrías y de Doctorado y de articular sus cursados.

Finalmente, se decidió publicar y socializar lo trabajado en la jornada y continuarlo en otros encuentros. La UNR

se comprometió a dar esa continuidad, cuestión que no fue concretada por múltiples razones.

Congresos en los que incluimos temas de Pedagogía Doctoral

Los congresos de AIDU (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria) realizados en la UNR, contemplaron problemáticas relacionadas con la Pedagogía Doctoral. En el internacional, realizado en el 2014 y en el latinoamericano, desarrollado en el 2019, se incluyó –tanto como eje para presentar ponencias como en el formato de simposio organizado desde el congreso– el tema referido a la enseñanza en los posgrados. Decíamos en la introducción a ese simposio en el congreso de 2014(5), el que tuve la oportunidad de coordinar, así como evaluar la importante cantidad de trabajos que se presentaron:

El amplio desarrollo que han tenido en el mundo las carreras de posgrado en las últimas décadas nos enfrenta a nuevas problemáticas y desafíos que merecen ser abordadas en un Congreso como el que hoy nos convoca. Tratándose de carreras dirigidas a un sector que ya cuenta con una formación básica considerable, a veces muy heterogéneo en cuanto a la disciplina de procedencia, también en cuanto a los recorridos profesionales previos, algunas problemáticas clásicas en la enseñanza adquieren una nueva significación en este nivel. Problemas tales como qué requisitos deben reunir los aspirantes, qué modalidad de diseño curricular

favorece los objetivos que el nivel persigue, cuáles son las necesidades que nos plantea la comunidad académica, es posible que el posgrado atienda a las necesidades individuales y sociales de formación, cómo seleccionar el cuerpo docente a cargo de los diversos espacios curriculares, qué competencias académicas se persiguen, qué dispositivos pedagógicos favorecen la apropiación de saberes en este nivel, cómo debe llevarse a cabo la evaluación –tanto de los estudiantes como de la enseñanza y de los diseños–, qué rol debe cumplir el director, qué normativa sería adecuada para acompañar estas experiencias, son algunas de las cuestiones que nos motivan a abrir este espacio.

En muchos países de nuestra región el inicio de la expansión de este nivel se produjo de la mano de políticas neoliberales, lo que dio cabida a críticas respecto de los objetivos que el mercado perseguía a través de las carreras de posgrado. Críticas que dieron lugar a intensos debates y la posterior y necesaria reconsideración de las propuestas, a la luz de proyectos que persiguen la producción y distribución del conocimiento como un instrumento de democratización, crecimiento y justicia social. Superados, en gran medida, los prejuicios acerca de que la expansión de este nivel suponía necesariamente el vaciamiento de contenidos en el grado y la consabida pérdida de valor de las acreditaciones que otorga, se hace posible y necesaria la profundización de discusiones y de producciones que

aborden las problemáticas y los desafíos a la que la expansión nos enfrenta.

Por otra parte, ya se han alzado voces cuestionando proyectos y prácticas que se llevan a cabo en el nivel. Podemos señalar, entre otras críticas, que se fomenta exclusivamente una finalidad credencialista, que se refuerzan modos de enseñanza y de aprendizaje pasivos –los que lejos de promover la autonomía y la reflexión favorecen aprendizajes receptivos-, que en general, los diseños producen mayor fragmentación. Lejos de ignorar esos planteamientos, resulta interesante y necesario repensar los proyectos y las prácticas del nivel, teniendo en cuenta sus finalidades, los sujetos que participan de los procesos, los escenarios actuales, socializando experiencias alternativas y compartiendo preocupaciones y desafíos pendientes. Consideramos además, que la expansión todavía no ha sido acompañada suficientemente por investigaciones y producciones teóricas sobre el nivel.

Entendemos que el posgrado pretende profundizar la formación de los graduados universitarios y de nivel superior con el fin de complementar, actualizar y/o profundizar conocimientos y habilidades que poseen, vinculados al ejercicio profesional, a los avances científico-tecnológicos, a las necesidades sociales, laborales y de producción de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la formación en los posgrados se enmarca en el concepto de desarrollo profesional, proceso en el cual los estudiantes asumen el compromiso individual y social de

formarse y contribuir, a través de esa formación, con la mejora del contexto.

La inclusión de este Simposio en el Congreso se enmarca en la convicción que el posgrado puede y debe reforzar el cumplimiento de las funciones prioritarias de la Universidad: el desarrollo de una capacidad crítica, la conquista de la autonomía de pensamiento y la mejora de la capacidad de observar, comprender y contribuir en la mejora global de la humanidad... (Actas del Congreso)

Los trabajos presentados en los dos Congresos refirieron a preocupaciones netamente curriculares y pedagógicas de las carreras de posgrado.

Maestría en Práctica Docente

Los desarrollos profesionales comentados posibilitaron la construcción del proyecto de Maestría en Práctica Docente, en el que se cristalizaron las experiencias reunidas y, a su vez, fue una fuente de nuevos interrogantes y construcciones teórico-prácticas. El proyecto fue elaborado en co-autoría con Alicia Caporossi y la colaboración de los profesores del plantel docente. Comenzó su desarrollo a finales del 2014, está en curso la tercera cohorte –de la que participan y participaron en anteriores, maestrandos de todo el país y del exterior– y comenzaron a recibirse los primeros graduados.

Se trata de una Maestría de carácter académico por lo que tuvimos muy en cuenta –para organizar su estructura curricular– los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la investigación.

La Maestría se fundamenta en los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos, los que permitieron superar las concepciones instrumentalistas y aplicacionistas de las prácticas y sentaron las bases de una nueva epistemología acerca de su relación con las teorías. Se propone formar profesionales idóneos para: la investigación de las complejas articulaciones entre teorías y prácticas; reflexionar acerca del proceso de construcción del conocimiento profesional docente; comprender y construir herramientas teóricas y metodológicas para la comprensión y mejora de la formación en la práctica docente; apropiarse de una formación comprometida, tanto en el ámbito del trabajo académico, como en los espacios de formulación y ejecución de políticas públicas y en la investigación en general.

Para la organización de la Maestría, en base a la experiencia reunida y la constitución de un equipo de trabajo consolidado, pudimos pensar específicamente en los aspectos pedagógicos, además de los académicos en general. La lectura de la tesis doctoral de Gladys Calvo (6), dirigida por Elisa Lucarelli, titulada “La articulación teoría – práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)” fue un aporte esclarecedor. En ella, la autora investiga los espacios dedicados a la formación en investigación en las carreras de grado, lo que le permite, entre otros aportes, caracterizar distintos enfoques epistemológicos que esos espacios

adoptan, los que inciden en diversas modalidades de enseñanza. Tomamos de ese trabajo las conceptualizaciones que la autora construye para referirse a esos enfoques: epistemológico, metodológico e instrumental. Otro aporte de esa tesis, que fue crucial para nuestras decisiones, es mostrar que en las carreras en las que hay más de un espacio dedicado a la enseñanza de la investigación no siempre se articulan de tal manera que se garanticen esos tres enfoques, necesarios para aprender el proceso investigativo. Muy por el contrario, en muchos casos se reitera y abarca sólo la enseñanza de los enfoques epistemológicos, en otros sólo lo instrumental, quedando, la más de la veces, sin desarrollar lo, específicamente, metodológico, lo que podríamos llamar la “cocina de la investigación”, espacio para aprender no sólo a elaborar el proyecto, sino a comprender la totalidad del proceso y la difícil tarea de entrar al campo, de analizar la información, de construir conocimiento a partir de ella.

Nuestra experiencia en los posgrados, en los que participamos desde diversas funciones, nos permitió darnos cuenta que muchas veces acontecía lo mismo en esas carreras, que en algunos casos el Seminario de Metodología de la investigación reiteraba los enfoques epistemológicos abordados en alguna epistemología y/o abordaba directamente en lo instrumental, por lo que se superponía con cuestiones desarrolladas en los talleres de tesis. Y en éstos se abordaba casi exclusivamente

un armado artesanal de los proyectos y, en el mejor de los casos, se pasaba a la construcción de instrumentos, quedando sin incluirse la enseñanza de análisis del material. Ello nos llevó a poner atención, tanto a la hora de armar el diseño como su implementación, a poner atención en los aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos y la articulación necesaria entre los tres.

En relación con los aspectos epistemológicos –enfoques desde los cuales se propone investigar y se intenta guardar coherencia interna en el diseño y su implementación– pusimos mucha atención en la organización de los contenidos mínimos, en la selección de los docentes, en la búsqueda de una articulación permanente, a través de reuniones y del seguimiento del desarrollo de los seminarios y talleres, de tal manera que la línea epistemológica de la Maestría sea respetada, desde cualquiera de las modalidades que permite la investigación cualitativa–etnográfica, biográfica-narrativa, estudio de casos, investigación participante, clínica, entre otras–.

En relación con los aspectos curriculares –selección, jerarquización y secuenciación del contenido– se tomaron diversos recaudos para favorecer la continuidad y finalización de las tesis. Entre otros: la inclusión, como obligación curricular, de dos Jornadas de socialización de las tesis de las que participan tesistas, docentes de la carrera y directores de tesis; reuniones periódicas de tutorías a cargo del equipo de coordinación; la previsión de

separar la inscripción de la admisión, de tal manera que los proyectos de tesis se presenten para su aprobación después de haber aprobado el Taller de Tesis I en el que precisamente se pide, como trabajo final, la elaboración del proyecto de tesis; la solicitud a los profesores de la carrera que todos los trabajos finales focalicen en la tesis – sea apoyando el proceso metodológico, sea para elaborar el marco teórico y el estado del arte, sea para iniciarlos en el análisis de materiales de campo–; el seguimiento constante de parte del equipo de cátedra del desarrollo de cada espacio curricular y reuniones de ajustes con los profesores; las evaluaciones periódicas de parte de los estudiantes del desarrollo de la carrera, lo que posibilita detectar dificultades y prever modificaciones.

Dado que partimos del convencimiento que la propuesta curricular y didáctica puede favorecer u obturar el aprendizaje de los procesos investigativos y, por ende, la finalización de la tesis, hemos discutido y puesto atención en cuanto a en qué momento desarrollar cada uno de los otros espacios curriculares. La intensificación de las horas dedicadas al Taller de tesis y su estrecha articulación con otros espacios, respetando la siguiente secuencia: Seminario de Metodología de la investigación, Epistemología de las Ciencias Sociales, Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría–práctica, Taller de tesis (primera parte), Primera Jornada de socialización de los proyectos, Dispositivos de formación y de

investigación de la práctica, Taller de tesis (segunda parte), Segunda Jornada de socialización de los avances, Taller de análisis de las prácticas –trayecto al cual se van integrando, paulatinamente, los otros seminarios que se relacionan con las posibles temáticas a abordar– fueron decisiones importantes para mejorar los procesos.

Tuvimos dudas acerca de si era conveniente comenzar con el Seminario de Metodología de la investigación –por cuanto allí aprenden a elaborar el proyecto y toman conciencia de la totalidad del proceso que realizarán– o el de Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica –por cuanto en él se abordan temáticas que son pertinentes para tomarlas como objeto de investigación. Pero, comprobamos que resulta conveniente comenzar con el Seminario de Metodología de la investigación, por cuanto les permite aprender a hacer un proyecto –y eso los entusiasma– y tomen conciencia que les resulta posible hacer el proceso requerido para hacer una tesis. De todas maneras, se les aclara que ese primer trabajo no tiene por qué ser el definitivo, pues el recorrido por la Maestría les puede hacer cambiar de tema. Lo importante es que presentan el trabajo final del Seminario dando cuenta que comprendieron en qué consiste un proyecto de investigación. El trabajo consiste en la presentación –en filminas impresas– de su posible proyecto de investigación. Si bien parece un trabajo sencillo, requiere de lecturas sobre lo metodológico y sobre el objeto de investigación.

Los trabajos finales de seminarios y talleres están estrechamente vinculados, no sólo a la elaboración del proyecto de tesis, sino también al proceso de investigación, siguiéndose la siguiente secuencia: presentación del esquema del proyecto de tesis, elaboración de capítulos del marco teórico, elaboración del estado del arte, construcción del proyecto de tesis para la admisión, escritura y análisis de la propia biografía, construcción y desarrollo de instrumentos, análisis de la información reunida a través de la utilización de algún instrumento.

En cuanto a los aspectos didácticos –cómo se articula teoría-práctica y las actividades al interior de cada espacio y entre los mismos, la integración de trabajos individuales y grupales dinamizadores durante el desarrollo de los seminarios y talleres– mejoran notablemente el interés y la comprensión de parte de los maestrandos y permiten ir realizando adecuaciones sobre la marcha. Para garantizar el desarrollo didáctico coherente con los fundamentos teóricos, hemos implementado –como dispositivo de seguimiento y articulación– que alguien del equipo coordinador presencie el desarrollo de todos los espacios curriculares. Eso ha posibilitado solicitar reajustes o hacer sugerencias en cuanto a la dinámica de las clases, las que resultaron altamente positivas.

La experiencia reunida posibilitó la presentación y evaluación positiva por parte de CONEAU de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales en desarrollo

desde el año 2019. Se trata de una Maestría de carácter profesional, que comparte espacios con la Maestría en Práctica Docente, que no está centrada en los procesos investigativos, sino en las prácticas profesionales, por lo que finaliza con la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de intervención en el campo de la formación en prácticas profesionales –en el campo de la salud, de la docencia, de las disciplinas tecnológicas y aplicadas, de las disciplinas sociales jurídicas y económicas– y con el informe de la intervención realizada. Participan del plantel docente profesores de las distintas Facultades de la UNR.

La investigación de procesos de construcción y de producción de conocimiento en los posgrados

Con la finalidad de comprender más acerca de los procesos de construcción de los conocimientos acerca de la investigación en los posgrados, el equipo directivo de la Maestría en Práctica Docente está desarrollando una investigación titulada “Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en la carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR”, la que a su vez brindará información relevante para evaluar y reorientar el desarrollo de la carrera. El proyecto se basa en el enfoque cualitativo con aportes de las teorías críticas y hermenéutico-reflexivas.

Se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué

procesos desarrollan los maestrandos para aprender a investigar sobre las prácticas?, ¿cuáles son las expectativas iniciales en cuanto al aprendizaje de los procesos investigativos?, ¿cuáles son las áreas de interés?, ¿qué conocimientos construyen durante el cursado de la Maestría?, ¿qué dificultades se les presenta en las distintas etapas del proceso de investigación?, ¿qué enfoques y tipos de investigación prefieren?, ¿qué razones argumentan en las decisiones que toman?, ¿qué recaudos epistemológicos tienen en cuenta para mantener coherencia y validar procesos realizados?, ¿cuáles son las incertidumbres habituales?, ¿cómo influye la formación inicial en los procesos investigativos?, ¿cómo valoran los contenidos, autores y bibliografía trabajados durante la carrera de Maestría y los dispositivos de formación utilizados?, ¿qué espacios destacan como valiosos para el proceso investigativo?, ¿qué tienen en cuenta para la elección de director y/o codirector de tesis?, ¿qué esperan del director?, ¿cómo valoran sus aportes?, ¿cómo valoran el aprendizaje de los procesos de investigación?, ¿cómo inciden los aprendizajes realizados durante la Maestría en las prácticas profesionales de los maestrandos?

De las preguntas de investigación se desprenden los objetivos que orientan el proceso. Como instrumentos de recolección de información se utilizan: encuestas, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, relatos biográficos y estudio de documentos.

A modo de cierre provisorio

El proceso personal y socializado descrito en los ítems anteriores muestra una evolución de las preocupaciones relacionadas con los posgrados. De las iniciales, centradas en problemáticas normativas y en los factores externos que dificultan la finalización de la carrera por parte de los estudiantes, se fue corriendo hacia la escritura académica y la función de los Directores de tesis. Sin abandonar la producción sobre esas temáticas, en los últimos años las preocupaciones, las discusiones, la investigación y la producción teórica comenzó a abordar cuestiones relativas al currículum, a la didáctica, a otros aspectos relacionados con lo pedagógico, preocupaciones que

nos posibilitaron construir propuestas de cursado novedosas. Lo que permite considerar no sólo necesario y posible pensar en una Pedagogía Doctoral, sino reconocer que estamos en pleno proceso de construcción.

Un desafío nodal es construir modalidades pedagógicas que permitan el acompañamiento académico y emocional necesarios, que abran las puertas y acojan a los que se inician en estos procesos alfabetizadores y, a la vez, posibiliten procesos de formación autónomos y emancipatorios y, tal como se explicita en la convocatoria a la escritura de este dossier, coloquen la propia travesía vital y profesional del sujeto en el centro de indagación.

Notas

- (1) Doctora En Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la UNR, Argentina.
- (2) Me refiero a algunas carreras que se han ofrecido a extranjeros en otros países. También a la modalidad de Doctorado de consolidación que durante un tiempo permitió a docentes con antecedentes de la UNR obtener el título de Doctor a partir del cursado de un taller y de la presentación de la tesis.
- (3) El paso por mi propio doctorado fue altamente subjetivante y enriquecedor para asumir estas nuevas funciones. Los aportes de mi Director de tesis, el Dr. Ovide Menin, de mi co-Director, Prof. Guillermo Colussi, del profesor de Epistemología, Dr. Juan Samaja y de la profesora de Metodología de la investigación, Dra. María Teresa Sirvent marcaron un antes y un después en mi formación en investigación.
- (4) Una problemática que suscita diversas controversias, en cuanto al proyecto de tesis, es la de resolver si la presentación de un proyecto ampliamente desarrollado debe ser requisito de inscripción a una carrera de posgrado o solo debe requerirse la delimitación de un tema y un breve esbozo, para luego desarrollar el proyecto a partir de los aportes de los seminarios y talleres.
- (5) VIII Congreso de AIDU “La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior”. Actas. Abril de 2014- UNR.
- (6) (2014) Participé, en calidad de jurado, de su defensa

Bibliografía

- Arnoux, E; Borsinger, A; Carlino, P. y otros (2005) La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>
- Bolívar, D. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. La Muralla S.A, Madrid
- Calvo, G. (2014). La articulación teoría – práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). UBA. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005) ¿Por qué no se completan las tesis de postgrados? Obstáculos percibidos por maestrands en curso y magister exitosos. *Revista Venezolana de Educación (Educere)* v.9 n.30 Merida. 2005.
- Davini, M.C. (1995)- La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía de la formación- Bs. As.- Paidós.
- Fernández Fastuca, L (20018) Pedagogía de la formación doctoral. Editorial UAI-Teseo. Buenos Aires.
- Follari, R. (2001) Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. *Contextos de educación*. Año 4. N° 5. (pp. 98-111). Argentina: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Hidalgo, C. y Pasarella, V. (2009). Tesis y directores: una relación compleja e irregular. En Elvira Narvaja de Arnoux. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 74-83). Santiago Arcos. Buenos Aires.
- Jackson, P. (1.998). La vida en las aulas. Madrid. Morata
- Litwin, E. (1.997) Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós.
- Marquina, M. y Ferreiro, M. (2015) La formación de doctores en Argentina en el contexto regional y global: tradiciones y políticas recientes. Presentado en V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. *Educación y Futuro: Debates y Desafíos en Perspectiva Internacional*. Buenos Aires. Recuperado a partir de <https://bit.ly/2MIIQ6O>
- Narvaja de Arnoux, E. (2009) Presentación. En Elvira Narvaja de Arnoux. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 3-9). Santiago Arcos. Buenos Aires.
- Pasillas, M. a.; Furlan, A. (1988) “El docente investigador de sus propias prácticas”. En *Revista Argentina de Educación AGCE*, N° VII, N° 12. Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homos Sapiens.
- Sanjurjo, L. (comp.) (2009) Los dispositivos de formación en las prácticas. Homo Sapiens. Rosario.
- Sanjurjo, L (2014) Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. EN *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Noveduc. Buenos Aires

Sanjurjo, L. (2017) Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. Actas del Symposium POIO 2017 "Recursos para un Prácticum de calidad". Poio. España. (pp. 49-60)

Steiman, J. (2019) Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva- Miño y Dávila. Buenos Aires.

Vermersch, P. (1994) L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale. ESF. París

Villagra, A. y Casas, N. (2010) La "falta de tiempo" docente y otros avatares. textos y pretextos que dificultan la elaboración de las tesis. Ponencia presentada en el I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Villagra, A. (2014) La tesis como "deuda": una problemática a discusión por las carreras de posgrado. <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/AIDU/LIBRO%20DE%20ACTAS%20CONGRESO.pdf>