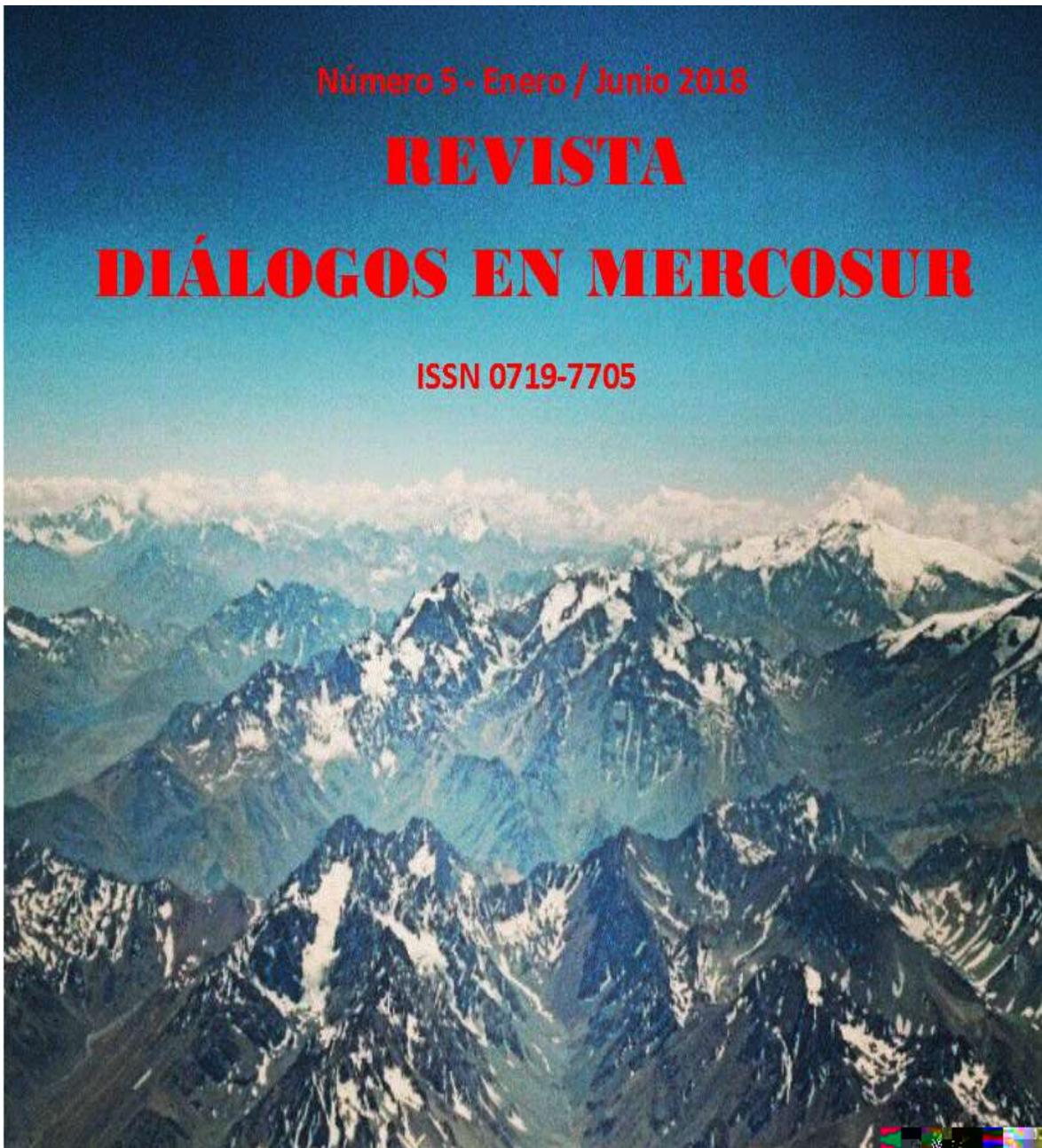


Número 5 - Enero / Junio 2018

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

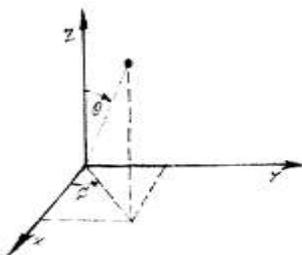
Revista Diálogos en Mercosur, se encuentra indizada en:



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.

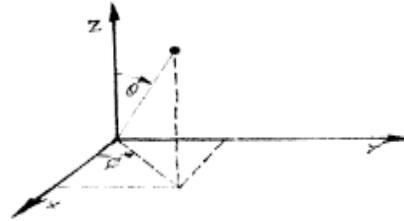
Según Dávila, la dinámica puesta en marcha en Latinoamérica en relación a los posgrados, se podría caracterizar por presentar, entre otros aspectos, una oferta fragmentada con diferencias en la calidad, financiamiento insuficiente y dificultad para regular el crecimiento de los sistemas, conflictos en 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).

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.

¿Sabemos 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:

¿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

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 Ángel Rodríguez (2017). *El profesor de posgrado: un sujeto en construcción*. España, <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/62/61> (consultado el 1 de diciembre de 2017), 12.

⁸ Sebastián Rodríguez (2017). *El profesor de posgrado: un sujeto en construcción*. Sorocaba, <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011> (consultado el 11 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 postgrado 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 : el ejercicio de crear nuevos (Buenos Aires, www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/913.pdf (consultado el 14 de diciembre de 2017).

¹⁷ Claudio -reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf (consultado el 5 de diciembre de 2017).

Libros

Barsky, Osvaldo (2016). *Globalización y educación superior en América del Sur*. (Revista de Educación Superior 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. (2005). *El conocimiento en carreras de posgrado*. Anales del Instituto de lingüística, Vol: 24, N° 1 (2005): 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196> (consultado el 22 de noviembre de 2017).

Carlino, P. (2009). *Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación- 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. (2016). *El conocimiento en carreras de posgrado*. (en Argentina. Notas de Investigación, Vol: 21, N° 3 (2016): 859-900. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011> (consultado el 11 de noviembre de 2017).

Lucarelli, Elisa (2013). *El conocimiento en carreras de posgrado*. (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 (2008). *El conocimiento en carreras de 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 (2012). *El conocimiento en carreras de posgrado*. (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 (2014). *El conocimiento en carreras de posgrado*. (Revista de Avances en Investigación Educativa de la Universidad de Cuyo, 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).

