

PRINCIPIOS TEORICOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES LATINOAMERICANAS





VIII CONGRESO
INTERNACIONAL

DE PSICOLOGIA
Y EDUCACION

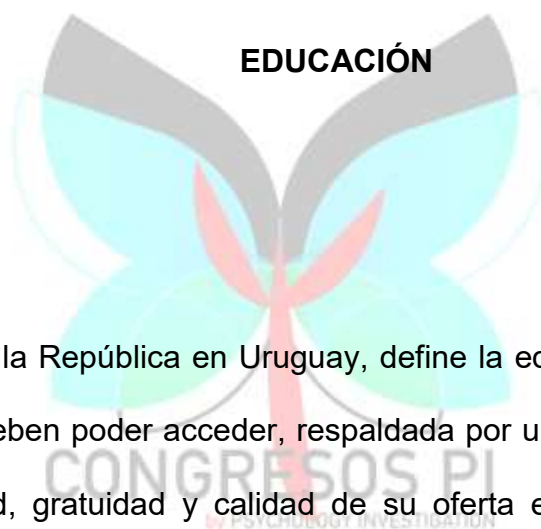
QUERÉTARO, MÉXICO
2019



**FORMACIÓN DE FORMADORES: OBSERVAR PARA
REFLEXIONAR Y CONCEPTUALIZAR LA PRÁCTICA DOCENTE
UNIVERSITARIA EN LA UDELAR**

**TRAINING OF TRAINERS: OBSERVE TO REFLECT AND CONCEPTUALIZE
THE UNIVERSITY TEACHING PRACTICE AT THE UDELAR**

**Graciela Plachot
Universidad de la República (Udelar)
Facultad de Psicología
Uruguay**



RESUMEN

La Universidad de la República en Uruguay, define la educación como un bien social al que todos deben poder acceder, respaldada por un Estado garante de la accesibilidad, laicidad, gratuidad y calidad de su oferta educativa. Es un actor social destinado a reflexionar a propósito del conocimiento, donde por momentos el docente no parece estar consciente de cuál es su lugar en estos compromisos, de la relevancia de su papel social y la naturaleza de las responsabilidades de su función y la de la universidad en el diálogo con la sociedad (Pons, 2008). El docente universitario se ve demandado a una enseñanza integral que articule los fines universitarios en prácticas docentes que se tensionan para preservar la calidad de la enseñanza en contextos de numerosidad.

Desde el año 2001, el equipo coordinador del Programa de Formación Didáctica

del Área Salud promueve espacios formativos que permiten reflexionar interdisciplinariamente las especificidades de la enseñanza y del aprendizaje en el área. Enseñanza que incluye al triángulo pedagógico un cuarto elemento el del paciente-usuario, actor, sujeto-comunidad del conocimiento, en aulas intra muros de las facultades, de simuladores, en hospitales, en las comunidades. Aulas de enseñanza diversificadas que transforman los modos de hacer y ser del docente, en diálogo con el proceso de aprender del estudiante y las formas en que mediatizamos las relaciones a los saberes.

Esta ponencia presenta la experiencia en uno de los espacios de formación del Programa, el dispositivo Módulo I “Ser docente universitario”. El curso permite identificar singularidades y regularidades de las prácticas docentes en el área facilitando herramientas didáctico-pedagógicas que habiliten a repensar sus práctica y contemplar las múltiples dimensiones de la enseñanza universitaria del Área Salud en un ámbito de cuidado y respeto de los procesos creativos de cada docente. Busca que el docente participante se apropie de una identidad singularizada en los “haceres” del área salud y de cada servicio, apoyándose para ello en la observación- reflexión y conceptualización que entre pares y con los docentes referentes se construya en el aula.

Se utiliza un instrumento de observación, la Matriz de Observación Didáctica Universitaria, como facilitador del registro de la mirada individual y colectiva que operacionaliza en la observación las dimensiones de lo didáctico universitario en el área salud. Dicha matriz se discute y reelabora cada año con el grupo de docentes participantes.

Se presentan en la discusión algunas dimensiones transversales que pueden configurar posiciones didácticas del ser docente hoy en la universidad que a modo de huella formativa del módulo redefinen el lugar docente en las relaciones pedagógicas cuaternarias romboidales que la enseñanza de la clínica configuran.

PALABRAS CLAVE: Formación, Relación cuaternaria-romboidal y Posiciones didácticas.

ABSTRACT

The University of the Republic of Uruguay defines education as a social right that everyone should be able to access, backed by a State that guarantees accessibility, secularism, free education and the quality of its educational offer. It is a social actor designed to reflect on knowledge, where sometimes the teacher does not seem to be aware of their place in these commitments, the relevance of their social role and the nature of the responsibilities of their role and that of others. University in dialogue with society (Pons, 2008). The university teacher is required to have an integral education that articulates the university goals on teaching practices that are intertwined to preserve the quality of teaching in multiplicity contexts.

Since 2001, the coordinating team of the Didactic Training Program of the Health Area promotes training spaces that allow an interdisciplinary reflection on the specificities of teaching and learning. Teaching that includes the pedagogical

triangle, a fourth element of the patient-user, actor, subject-community of knowledge, in intramural classrooms of faculties, simulators, hospitals, communities. Diversified teaching classes that transform the teacher's ways of doing and being, in dialogue with the student's learning process and the ways in which we mediate relationships with knowledge.

This presentation presents the experience in one of the training spaces of the Program, the device Module I "Being a university teacher". The course allows to identify singularities and regularities of the teaching practices in the area by providing educational-pedagogical tools that enable them to rethink their practice and contemplate the multiple dimensions of university education in the Health Area in an environment of care and respect for the creative processes of each teacher. It seeks that the participant teacher appropriates a unique identity in the "doings" of the health area and of each service, supporting for this in the observation-reflection and conceptualization that peers and with the referring teachers is built in the classroom.

An observational instrument, the University Didactic Observation Matrix, is used as a facilitator of the individual and collective gaze register that operationalizes the dimensions of the university didactic in the health area in the observation. This matrix is discussed and reworked each year with the group of participating teachers.

We present in the discussion some transversal dimensions that can configure didactic positions of the teaching being today in the university that as a formative

mark of the module redefines the teaching place in the pedagogical, rhomboidal quaternary relationships that the clinical teaching shapes.

KEYWORDS: Formation, Quaternary-rhomboidal relationship and Didactic positions.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2001, el equipo coordinador del Programa de Formación Didáctica del Área Salud promueve espacios formativos que inauguran ámbitos privilegiados para reflexionar interdisciplinariamente las especificidades de la enseñanza y del aprendizaje en el área, comprender y mejorar del hacer docente. Un hacer que en la singularidad de la enseñanza ante la presencia del “otro” (usuario, comunidad, etc.) debe contextualizarse a las condiciones curriculares e institucionales de cada facultad en particular, del área salud y de la universidad en tanto escenario educativo. En base a los objetivos propuestos y las demandas específicas, se han instrumentado diversas modalidades de trabajo, entre las que se encuentran cursos y jornadas de perfeccionamiento. A su vez, el Programa ha desarrollado una línea de investigación educativa con el objetivo de conocer y fortalecer la formación pedagógica-didáctica en la Universidad; generando producciones académicas vinculadas a la formación docentes desde las realidades de nuestra universidad. Año tras año define e implementa instancias diferenciadas e integradas de perfeccionamiento docente en el campo de la didáctica. La experiencia generada y las nuevas políticas universitarias, llevan a la necesidad

de adecuar los contenidos y metodologías que permitan problematizar la concepción de práctica en estos espacios y las condiciones en que ésta se desarrolla (Rocha, 2012). Se apela a trabajar desde niveles de integración que hacen a las características del propio proyecto y a la impronta actual de las profesiones de la salud en la enseñanza universitaria. Esto se traduce así en la integración del equipo de conducción y en el diseño de los dispositivos de formación que priorizan lo interdisciplinario como vector trascendente de los procesos de conducción y formación respectivamente.

El Modulo I, Ser docente universitario se inaugura como uno de los espacios de formación; marcando especial acento en su desarrollo en la observación, reflexión y conceptualización y de las prácticas docentes.

Los docentes universitarios enseñamos en la Educación Superior, formamos profesionales, entretejiendo nuestros tiempos de enseñanza con los de investigación y extensión. Nos actualizamos en lo disciplinar y construimos nuestras prácticas de aula junto a los estudiantes que hoy habitan la universidad, en contextos educativos sacudidos por la numerosidad. Dialogamos con la enseñanza en entornos virtuales, evaluamos en múltiples modalidades e instrumentos y nos adaptamos a los cambios de planes de estudio, entre otras dimensiones.

Desde el curso se invita a los docentes a participar de un espacio de formación y reflexión sustentado en la confianza y el compromiso entre los formadores y los docentes en formación, donde se pueda poner en juego lo colectivo y lo individual,

identificar singularidades y regularidades de las prácticas docentes en el área, facilitando herramientas didáctico-pedagógicas que habiliten a los cursantes a repensar sus prácticas docentes desde la especificidad de la enseñanza en el área salud.

Enseñanza que en el Área Salud que incluye al triángulo pedagógico un cuarto elemento, el del paciente-usuario, actor, sujeto-comunidad del conocimiento. Los docentes universitarios del Área Salud, enseñamos en lo que -entre sucede- en las relaciones de saberes, el docente, el estudiante, el usuario y la dimensión la ética. Usuario papel, usuario sujeto, la comunidad, conforman aulas diversas de enseñanzas, aulas intra muros de las facultades, aulas de simuladores, en hospitales, en las comunidades. Aulas que transforman los modos de hacer y ser del docente, en diálogo con el proceso de aprender del estudiante y las formas en que mediatizamos el acceso a los saberes. Repensar las herramientas didácticas pedagógicas que estas aulas ponen en juego, invita a apropiarnos colectivamente de una identidad docente singularizada de los “haceres” en el área salud y en cada servicio, apoyándose para ello en la observación- reflexión y conceptualización que entre pares y con los docentes referentes se construya en el aula del módulo. La sensibilización de los docentes ante las diversas y complejas variables que configuran sus modelos y prácticas permitirá que los mismos puedan concientizar algunas de sus experiencias que definieron y definen sus modalidades y concepciones docentes, recuperadas en el espacio formativo desde las narrativas, la matriz, la mirada del par y la reflexión conceptual de lo percibido.

Buscamos instalar un espacio que permita desplegar en lo colectivo preguntas, intuiciones, curiosidades, pensamientos y prospectivas en torno al ser docente hoy en la universidad. Una docencia donde las experiencias y sentidos de las prácticas de enseñanza se entrelacen con la teoría, en busca de las singularidades de la enseñanza en el área al reconocer, conocer e integrar la experiencia educativa de los participantes. Para ello apuesta a retransitar las rutas de aprendizaje del rol docente y caminar retrospectivamente sus trayectos, trabajar nuestras historias y las diversas interpretaciones de la misma cambiando la pregunta del cómo somos por el cómo hemos sido producidos y nos hemos ido produciendo, en la tensión entre la historia y la historicidad, rompiendo con la ilusoria linealidad del tiempo.

Desde este andamiaje se ponen a disposición de los cursantes textos, pensamientos, mediaciones, reflexiones, observaciones, diálogos y debates, cuestionamientos, orientaciones, herramientas didáctico pedagógicas, en tanto soportes que permiten comprender y repensar la enseñanza.

El dispositivo grupal y el trabajo de campo permite contar con un “otro-pedagógico-interlocutor”(docente), facilitador de diálogos académicos de formación que hablen sobre las dimensiones didáctico-pedagógicas de la enseñanza universitaria desde otras voces y miradas. Voces situadas en el hoy educativo de nuestra Udelar. Voces y miradas didácticas-pedagógicas de los docentes, sus aulas, cátedras, carreras y facultades. Voces que instrumenten y recompongan los “haceres” docentes en la construcción de identidades universitarias que cuenten de las tribus y los territorios académicos de las fronteras del campo de la salud (Becher, 2001).

Los contenidos teóricos son abordados desde observaciones didáctico-pedagógicas del trabajo de campo y repensados en las experiencias y sentidos que los docentes van construyendo de sus aulas. A partir del cuarto encuentro el aula se organiza en un espacio de intercambio teórico y un espacio de co-visión de las observaciones de las aulas universitarias que el grupo esté realizando. Apelamos al desarrollo de una dinámica personal, de dinámicas grupales, de trabajo colectivo y a la colectivización del trabajo. Este espacio de co-visión es una propuesta de formación que invita a la construcción de un espacio praxiológico, (Ferry, 1997) que permita cuestionar y conceptualizar el acontecer de las prácticas docentes universitarias del área salud, con los soportes teóricos pertinentes y el sostén grupal que el colectivo docente pueda desarrollar. Este espacio se sostiene entre las observaciones presentadas desde la matriz y su articulación reflexiva con la bibliografía sugerida por los docentes.

Nuevos desafíos llegan a las docencias y a los docentes, en una Educación Superior que se propone además la democratización del conocimiento y de alguna forma estar “atento” a las desigualdades educativas, que se vuelven lógicas de expulsión de lo diverso, actualizando viejos fantasmas de la universidad de élite. Docente polivalente al decir de Gatti¹, al cual se le asignan varias funciones en una doble vía de profesionalización. Es sobre esta segunda dimensión que se

¹ Gatti, E. (2009) Pedagogía y Currículo Universitario. Manuscrito no publicado. Inédito. Universidad de la República. Uruguay.

profundizará en este módulo: su profesionalización disciplinar y su profesionalización docente.

Para ello discute sobre pedagogías y didácticas universitarias en la enseñanza clínica del Área Salud. Discute desde lo praxiológico, invistiendo al docente como reflexivo e investigador de sus propias prácticas, al observar al otro y en el otro, lo singular y lo transversal de la enseñanza. Lo empodera con ello de sus posibilidades, sus saberes naturalizados, y le invita a verse y sentirse parte de la trinchera de permanencia del estudiante en la universidad, en las decisiones pedagógico didácticas que en sus aulas transita. Trabajos como los de Mankovsky (2017), Fachinetti (2019) dan cuenta del creciente interés de investigación del lugar del docente en el ingreso a la universidad, sus afecciones y relaciones pedagógicas, las que integran, las que repiten desigualdades, las que abren a experiencias formativas. Ezcurra (2018) va a proponer como acciones de tercera generación para la permanencia, aquellas que se atreven a interpelar las prácticas y los procesos formativos del docente, y con ello los currículum y los estilos institucionales: ¿lugar de amparo o desamparo para el aprendizaje y el estudiante? ¿Que estrategias didácticas se contemplan en estos procesos formativos?

MARCO CONCEPTUAL

Saberes, formación docente, didácticas y pedagogías universitarias: ¿cuáles?

Malglaive, citado por Beillerot (2006), elabora una tipología de saberes que se corre de la reduccionista dicotomización de la dualidad teoría-práctica y nos habla de la existencia de saberes teóricos, de procedimiento, prácticos, y del saber hacer. Desde otra taxonomía Beillerot propone el saber científico, racional, pragmático y mágico. A esta complejidad se le añade los modos de expresión del saber, conceptual, retórico, figural y actuado. El propio Beillerot (2006) se pregunta y nosotras hacemos nuestra su duda, de ¿cómo formar docentes en estas dimensiones de los saberes?

Nos propone entonces hablarnos en términos de relación con el saber, como noción subjetiva. Todo nuevo saber conduce a conflictos con los saberes previos, y es en esta producción epistemológica del sujeto aparece el deseo de saber. Teorización que desde el psicoanálisis se reposiciona en la definición de saber como “relación de saber”, proceso por el cual el sujeto a partir de los adquiridos produce nuevos saberes singulares que lo habilitan a pensar, transformar y sentir el mundo social y natural, otorgando asimismo una relación de sentido entre un individuo o grupo de individuos y los procesos o productos del saber (Beillerot, 2006).

El docente universitario se ve mandatado en sus prácticas de enseñanza a articular los fines en la construcción epistemológica del conocimiento y de los saberes, entre telones de dimensiones pedagógicas que se adecuen a la especificidad de los formatos y en el entramado de una gestión educativa institucional que continuamente intenta volverse andamiaje para las nuevas claves de reforma e integralidad que la UdelaR transita.

Ya Pons (2008) proponía otra figura para corrernos de ese fantasma-fantasia que circula por los pasillos del mejor docente el docente investigador, y contraponen una conceptualización integral del docente universitario. Formación didáctica pedagógica y ética epistemológica. Defender la extensión del concepto, en un plano académico humanista que lo sitúe para la definición de sus prácticas en los referentes de la UR, con la intención de diseñar un abordaje que abra conciencias y despierte responsabilidades colectivas.

Adjetivar lo universitario de la docencia, aspira entonces a definir, descubrir y conceptualizar las dimensiones que interpelan nuestra esencia en claves de reforma hoy.

Nos seduce dialogar para ello con las referencias que Beillerot (2006) propone para sus formadores. Docentes universitarios que pensados como formadores, deberíamos hacernos de nuestras prácticas entre el oficio, la función y la profesionalización. Prácticas de docentes-formadores que se hacen visibles en tareas vueltas saberes para: administrar una organización, analizar el entorno, concebir un dispositivo, construir la co-participación en instituciones jerárquicas y cogobernadas, elaborar y desarrollar un plan operativo, una progresión pedagógica, formar seriamente, evaluar, capitalizar y difundir.

— Ser formador es comprometerse a tener desafíos consigo mismo, conocer los fantasmas que subyacen a nuestro deseo de formar para desde ellos poder recorrer nuestras propias trayectorias de formación como docentes universitarios. Trayectorias singulares, colectivas e institucionales, situadas y sitiadas por

momentos en la historia y las historias, entre las historicidades. Docencias definidas en el -entre- de la tensión de la formación y orientación de los estudiantes para la construcción de itinerarios de formación integral y la concientización de nuestros procesos de formación docente, nuestras experiencias y los sentidos que las mismas otorgan a la docencia universitaria

El docente universitario en el Área Salud, debe investirse como tal en sus prácticas, en el encuentro del otro estudiante, con los usuarios, entre relaciones de saberes desde la multiplicidad de los formatos y dispositivos que la enseñanza en la clínica diseña. Llegamos a la docencia con nuestras expectativas, desde nuestros imaginarios, y devenimos docentes de los espacios teóricos, de los grupos prácticos, de las aulas de investigación, de las aulas de extensión, de las aulas hospitalarias. En la numerosidad y en los grupos pequeños, en una equipo docente al que remitirse, tensionado por encargos y mandatos, por deseos y tiempos curriculares. Con anhelos de profundización académica y de actualización continua, hace malabares para formar desde el encuentro, para desarrollar su disciplina y desarrollarse a sí mismo en el ejercicio de la enseñanza.

En este educador, paradójicamente altamente calificado en lo disciplinar y con escasa o nula formación didáctica, las prácticas cotidianas parecen sustentarse en una Didáctica del Sentido Común, tal como lo propone, De Camilloni (1995), didáctica que se sostiene en tres pilares:

1. La adidactización, donde la buena docencia deviene directamente de los saberes científicos del docente

2. El joven sujeto aprehendiente y maduro a la vez, para investirse como adulto responsable de su aprendizajes(personajes de otra universidad)

3. El mito del filtro social, las posibilidades que el estudiante tiene para desarrollar las competencias que la formación le exige (por fuera de la educabilidad, la diversidad, la desigualdad y la desvinculación)

La didáctica del Sentido Común se inviste así en un esquema conceptual pre-científico que opera dogmáticamente sobre las prácticas de enseñanza desde un modelo de universidad identificado con la formación de elite, irremediamente confrontado al escenario educativo hoy.

Reconstruir un marco histórico para la formación docente universitaria, es recuperar los inicios mirada didáctica en diálogo a un proceso de construcción de la Pedagogía Universitaria que llega a las aulas como consecuencia de una post-guerra, en la segunda mitad del Siglo XX, donde el acceso a la universidad se incrementa, se produce una fuerte y sostenida expansión de la matrícula, en una universidad enseñante que se definía desde la formación para la excelencia académica. La irrupción de un colectivo de estudiantes diversos, interpelaron a esta institución históricamente identificada con la formación de elites académicas y defensora de la investigación desde los fines universitarias, configurando nuevas escenas universitarias regionales e internacionales, que fueron pensando y pensándose en las problemáticas de una forma de enseñar en esta universidad (Collazo, 2008).

Esta preocupación que incipientemente trae las reflexiones pedagógicas didácticas a la Educación Superior, puede de alguna forma, haber dejado una impronta en expectativas técnicas instrumentales, con un débil respaldo de desarrollo teórico científico de esta “nueva disciplina en la Universidad” que sin permiso comenzó a habitar las viejas disciplinas.

En este contexto el status epistemológico, la demarcación de la didáctica-pedagógica a nivel superior se va a investir como una suerte de didáctica híbrida, no pura y especial que resulta de las confluencias de todas las didácticas disciplinares. Collazo propone pensarla como un recorte particular del discurso didáctico, una ciencia social cuyo cometido es la construcción de la teoría de la enseñanza, con las características propias del contexto (Collazo, 2008)

Lucarelli por su parte define la didáctica como la ciencia cuyo objeto de estudio es todo aquello que acontece en el aula universitaria, definición que si bien resulta fácil de capturar, no explicita los niveles de trabajo vinculados a el currículo que abren otras dimensiones a la Pedagogía universitaria enriquecedoras de la comprensión del acontecer educativo. Algo de esto se traduce cuando Collazo (2008) expresa que la didáctica –pedagógica de la Educación Superior va a construir su identidad en el Inter-juego entre las características políticas, organizativas y humanas de la institución y los problemas de la enseñanza propios de cada campo disciplinar. Institución que deviene entre las tensiones de sus componentes complejos y básicos y la curricularización de la enseñanza, la investigación y la extensión que los planes de estudios diseñan en lo pre-escrito, y los docentes, estudiantes y estructuras académicas habitan,-padecen, disfrutan,

logran y fracasan- en sus prácticas cotidianas como docentes universitarios de la UR. (Fernández, 1993).

Davini (2015) define la existencia de un proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se estaría dando en el propio ejercicio de la labor de enseñanza. Parece ser que más que una etapa normativa, actualmente, la docencia universitaria atraviesa una etapa de reflexión, análisis comprensión y explicación de los procesos de enseñanza universitaria, perspectiva desde la cual no existe otro encuadre de la formación docente que la puesta en juego de los singulares procesos reflexivos en y sobre educación.

En nuestra universidad, este proceso se acompañó de cambios relevantes en la estructura académica y los espacios de formación pedagógica-didáctica. El llamado Grupo de Formación Docente que venía trabajando desde el 86, da paso en reapertura democrática la Comisión Sectorial de Enseñanza. La misma, preocupada por el desarrollo de políticas centrales para la formación didáctica pedagógica del docente universitario, con apoyo regional de las Universidades del Grupo Montevideo, apela a construir un conocimiento propio en Pedagogía Universitaria para nuestra UR y cada uno de los servicios que organizados en Áreas la componen (Pons, 2008).

— La búsqueda de espacios interdisciplinarios, hacia la construcción de enfoques propios, contextuados con las bibliografías referentes, comenzaron a dar pasos hacia la construcción de una Red Institucional de Formación Docente, hoy operando en varios encuentros y trabajos conjuntos intra-áreas e inter- servicios.

Un ejemplo de las mismas son los espacios de formación que desde el Área Salud se implementan desde el 2001 a partir de la propuesta de la Comisión Sectorial de Enseñanza- Pro-Rectorado de enseñanza, ámbito académico en el que se sitúa esta experiencia formativa. De acuerdo a las Estadísticas básicas de la Udelar (2006-2017) a la fecha han transitado por el Programa de formación didáctica del Área Salud aproximadamente 2100 docentes, los cuales desde la interdisciplinariedad del área, construyen colectivamente espacios de reflexión que singularizan la enseñanza en el área.

La formación didáctico pedagógico y la disciplinar diagraman caleidoscópicamente escenas y escenarios de enseñanza, investigación y extensión ineludiblemente irrepitibles, puestos al servicio de una enseñanza que inaugura desde las viejas herencias disciplinarias y los no tan viejos ecos pedagógicos didácticos de nuestra universidad. Selva Artigas (2008) destaca la importancia de atender a las matrices sobre las que se van a inscribir los aprendizajes de formación docente. Matrices primarias, de los contextos familiares, que podrían definir dos esquemas de aprendizaje, el abstracto-concreto y el activo –reflexivo, matrices que se relacionarían también con los campos disciplinares específicos. Becher (2001) referencia la existencia de tribus y territorios académicos donde algo de lo anteriormente expuesto se podría estar poniendo en juego.

Sacristán, Bromme, Perrenoud y otros, atribuyen una incidencia relevante en las prácticas docentes a la existencia de esquemas prácticos subyacentes, suposiciones tácitas que se anudan con las biografías escolares de los docentes.

Así estos autores se cuestionan sobre una formación que no caiga en la linealidad de formar por fuera, desde un afuera intentar adiestrar o desaprender hábitos por ensayo y error (Gatti, 2008).

Ferry (1997) por su parte, nos va a ayudar a diferenciar los niveles empíricos, técnicos, praxiológicos y de investigación en relación a la formación de los docentes. Sus conceptualizaciones se enmarcan en una perspectiva de profesionalización que nos confronta al desarrollo de una dinámica personal a partir de la cual el docente busca su propia forma en el enseñar, analiza sus situaciones de aula y reflexiona sobre las mismas, accediendo a un nivel praxeológico (Ferry, 1997 & Ardoino, 2005). La investigación en docencia se inscribe así como un paso más que trascienda la reflexión y lo praxiológico. Se instrumenta al docente para la investigación educativa en sus aulas, docentes formados en investigación. Inquietos, originales, reflexivos y cuestionadores. El docente deberá despegarse de su acción, mediarla con otros pares, colegas, en espacios de discusión de experiencias, lecturas y cuestionamientos que problematicen y amplíen el horizonte de comprensión y aprehensión de sus prácticas. Solo así el aprender a ser docente será posible. Posible en el docente y no desde un afuera. Posible en el docente que busque recuperar su condición de intelectual, crítico o transformador (Giroux, 1990) o práctico reflexivo (Shon, 1987) que se distancian del empírico técnico de Ferry. (Gatti, 2008).

Nuestros tiempos de enseñanza ameritan que nos arriesguemos. La formación en general y la de formadores en particular, van a requerir de nuestros saberes mágicos en relación con los otros que Beillerot (2006) nos presentaba. Algo de

magia debe darse para que el docente sienta que lo que se forma “está vivo” se pueda “ver y reconocer”, se encuentre con sus “no saberes”, siempre en diálogo con la práctica y desde allí con la profesionalización de las mismas. Algo de magia y mucho de responsabilidad ético política.

La tendencia a aceptar y progresivamente demandar la formación pedagógica para la docencia universitaria, viene incrementándose desde los colectivos institucionales, debatiéndose entre propuestas de formación ocasional o de formación sistémica e integral. De todas formas, ambas hacen acuerdo de que, en lo universitario no se trata de transformar a los docentes en pedagogos, sino de brindar la formación necesaria para el desempeño de su tarea. (Lucarelli, 2000)

La Pedagogía como ciencia, al igual que otras disciplinas de lo social, transitó tortuosos caminos para ser visualizada por el colectivo científico como cuerpo disciplinar, así denominaciones de la didáctica, las ciencias de la educación, y la propia pedagogía, recorren las lecturas, a veces utilizadas como sinónimos otras, en forma muy confusa. La no primacía de un solo paradigma, parece acentuar esta dificultad. De la pedagogía normativa, a la autónoma y la crítica, se han conceptualizado heterogéneos enfoques, que una vez más se sostienen en supuestos ontológicos epistemológicos y metodológicos diferentes. Así daremos cuenta de algunas de las perspectivas de la pedagogía que subyacen al modelo de formación que desde el módulo procuramos trabajar. (Montserrat, y otros, 1990).

Meirieu (1992) nos habla de una Pedagogía diferenciada, de una diferencia que no es objeto de instrumentalización, sino historia en el sujeto. Nos organiza y presenta cuatro dimensiones de la profesionalización docente: el momento, la memoria, los indicios pedagógicos y la restauración de la unidad.

El momento pedagógico lo relaciona con la reflexión pedagógica, con el momento en que el docente “acepta comprender la resistencia del otro, suspender por un instante su lógica de enseñanza (...) para aceptar que el otro, frente a sí, no comprende” (Merieu, 1992). Nos propone una suerte suspensión del orgullo profesional, renunciando al saber y acercándonos al otro comprensivamente. (Barcelo, y otros, 2009)

La memoria pedagógica va a poner al docente en su condición “pensador”.

De ambos a van a emerger los indicios pedagógicos, oscilando en el decir y el hacer del docente. Haceres muchas veces divorciados epistemológicamente y capturados por las teorías implícitas, no concientizadas que desde las matrices actúan tácitamente nuestras prácticas. Muchas veces repetimos en las aulas nuestras biografías, actualizamos nuestros fantasmas, atemporalizamos la enseñanza, en una escuela toda que “de reforma en reforma” no logra darse los tiempos de formación para la formación de sus formadores. En lo universitario esto parece relevante e imperioso. Acompañar a los docentes en estos trayectos encontrando su forma con el otro y desde el otro, es una de las dimensiones más desafiantes del diseño e implementación de los espacios formativos.

A esta Pedagogía de la Diferenciada, la podríamos poner en diálogo con la Pedagogía de la Experiencia que Larrosa (2006) invita a pensar. Pedagogía que busca operar con la palabra experiencia en lo pedagógico. Invita a pensar el par experiencia-sentido. Una experiencia que para comprender debe escaparse de ser concepto y permitirse ser palabra; de “determinar lo real” para “abrir a lo real”. Lograr definir y conceptualizar este par, entonces nos lleva a pensar la “inexperiencia y el sin-sentido”. La experiencia y el sentido da otras palabras, otras gramáticas, otros esquemas de pensamiento, que producen otros efectos de verdad y sentido, permitiéndonos pensar la educación de otra manera para pensar, decir y hacer otras cosas. Para ello necesariamente debemos separar la palabra experiencia de viejas imágenes que la vinculen a lo experimental, descontaminándola de connotaciones empíricas, quitarle el dogmatismo pretencioso de autoridad y separar experiencia de práctica, para pensarla no ya desde la acción sino desde la pasión (Larrosa, 2006). Pensar al docente universitario en tanto sujeto de experiencia, no nos permite conceptualizarlo, no es lo que es sino lo que viene siendo, lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento. Seducidos desde lo que aún no es, el docente en el módulo de formación busca dar paso al acontecimiento y al devenir, se pregunta por sus historias, sus otros docentes y los otros docentes; mira, piensa y habla, conversa con los pares, percibe a los estudiantes, silencia sus discurso emancipando y empoderando al otro, diverso siempre desde su alteridad.

Estas pedagogías y posiciones didácticas del docente subyacen en la definición del dispositivo del módulo que invita en su desarrollo formativo a resituar la enseñanza en el Área Salud, en tanto lo común entre sus servicios es el trabajo con un otro. (comunidad, paciente, etc.) Una enseñanza, entonces, que desde su singularidad se configura en las relaciones pedagógicas, en relaciones intersubjetivas de los actores y saberes componiendo una relación cuaternaria y de forma romboidal de la enseñanza clínica.

El vínculo educativo considerado por Nuñez (2008) está conformado por tres elementos (docente, estudiante y contenidos); en el espacio formativo de la clínica debemos incluir al paciente, con lo cual habría que incorporarlo y considerarlo como el sujeto de la atención (Fachinetti, 2014). Lucarelli (2008) plantea que la actividad que se realiza con el sujeto-paciente sería parte de los contenidos pero tomando los aportes de Fachinetti (2014) respecto al lugar activo e interactivo que el paciente tiene en el proceso de enseñanza y de aprendizaje debería incluirse como cuarto elemento, diferenciado de los contenidos. Al incluir un cuarto elemento, se abandonaría la idea de tríada pedagógica y la figura del triángulo, para pensarla como una relación cuaternaria y representarla en forma romboidal.

La forma romboidal surge a partir de la forma triangular, el sujeto de atención (paciente) ubicado en el vértice del conocimiento se empieza a desprender de ese lugar y constituye un nuevo vértice que articula con el docente y el estudiante, configurando relaciones bidireccionales de enseñanza y aprendizaje y con itinerancia de lugares. La itinerancia refiere a pensar que las relaciones que se

establecen en este espacio formativo son dinámicas, cambiantes. (...) las relaciones de enseñanza y de aprendizaje (siempre pensando en forma bidireccional) se dan entre el docente y el estudiante, entre el estudiante y el paciente, entre el docente y el paciente y entre cada uno de estos sujetos con el conocimiento. A su vez, el paciente también se relaciona con el conocimiento, siendo portador de un saber que conforma y desarrolla enseñanzas y aprendizajes. La complejidad que se desarrolla en este espacio pedagógico hace pensar que no podemos quedarnos solo con procesos lineales y bidireccionales sino que se debería tomar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos que atraviesan el espacio educativo de forma espiralada y entonces el modelo de formación no queda solamente entre el docente y el estudiante sino que dinámicamente circula y se constituye entre los diferentes sujetos. Cada sujeto, en la interacción se produce y se forma a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Fachinetti, 2014, p. 90).



La matriz de observación elaborada y reconstruida con cada versión subjetiva del módulo se vertebra con estas referencias teóricas. En el espacio de co-visión, desde los registros de la MODU el curso permite desplegar preguntas, compartir experiencias, rever estrategias educativas para pensar y re-construir en colectivo la docencia. Esta matriz es un producto del equipo de coordinación que se redefine cada año con los participantes, articulando luego en la discusión teórica las estrategias didácticas y los supuestos pedagógicos que sustentan las decisiones formativas en el aula y en el área para la enseñanza de lo clínico. Es

una apuesta de la coordinación, incluir en la matriz aspectos comunicacionales (verbal y no verbal) en el aula, así como reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza en los inicios y en los espacios de prácticas pre-profesionales. Entendiendo que el área tiene como singularidad que sus formaciones son principalmente de perfil profesional, lo cual necesariamente involucra a un “otro” (paciente, comunidad, etc.) y por tanto pensar en la formación a partir del encuentro con otro, con la alteridad y sus formas de relacionarse intersubjetivamente.

Desde la MODU los participantes transitan en los encuentros las diferentes aperturas que se requieren para pensar con otro, “mostrar y contar” sus prácticas para “un otro” compañero que también “cuenta y muestra” desde sus dudas y preguntas. El tiempo del taller es un espacio formativo que permite mayor participación, cuestionando y problematizando las dimensiones políticas, institucionales, disciplinares y pedagógicas de la docencia universitaria. Habitar estas aperturas requiere desnaturalizar representaciones de aulas solitarias y del otro como control-evaluador, para situarse en un plural de la docencia, “las docencias de un nosotros docentes” re-miradas desde la observación, la reflexión, los aportes teóricos en un clima relacional colaborativo. Entendemos que este efecto formativo, es uno de los ejes sustanciales del espacio, y conlleva un plus intencional de la propuesta, que año a año se vuelve el desafío sustancial del dispositivo del módulo: construir una comunidad cooperativa para pensar y conceptualizar lo cotidiano de la práctica de enseñanza en el área salud entre pares. Esto requiere un clima relacional y comunicacional saludable que sostenga

el trabajo, acompañado de las lecturas y las observaciones. Los docentes año a año transmiten lo significativo de trabajar en la interdisciplina ya que permite romper con la endogamia de la mirada propia y disciplinar y construir con otros su “ser docente” y sus prácticas.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Discutir desde esta ponencia el espacio formativo, requirió de nuestra parte una distancia óptima al hacer del curso. Nos permitió mirar de nuevo lo trabajado, volver a las observaciones de las matrices, a nuestros registros y planificaciones como docentes de cada encuentro, releer los trabajos de los docentes participantes, “mirar” de nuevo nuestros sustentos teóricos y desde el “entreveros de voces” producir algo aún no dicho, nuevas palabras que puedan dejar memoria de las experiencias formativas y los sentidos que como coordinadoras damos a la formación de los docentes del Área Salud.

Formación que entre las matrices y las reflexiones se deja repensar a prácticas de docencia didácticas que pueden ser péndulos de relaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Péndulos que oscilan y provocan nuevas posiciones didácticas para la enseñanza de lo clínico, para el ser docente universitario hoy. Posiciones que asoman y coexisten en el movimiento pendular con otras representaciones, otros modelos, otros docentes y otras didácticas. Posiciones didácticas contextualizadas a esta universidad, que pretenciosamente se mantiene desde el derecho a la educación para todos y todas en trinchera de

laicidad, cogobierno, libre acceso y democratización del conocimiento. Nuevas posiciones didácticas pendulares, para aprender los viejos docentes y conversar en los espacios formativos con los nóveles que inician su trayecto como enseñantes en la universidad. Pendular es necesario, para facilitar al otro-estudiante-docente-institución, el reconocerse y situarse desde sus representaciones y creencias de lo que un docente “es” y “debe hacer”, pendular para abrir luego nuevos senderos acordes a los supuestos pedagógicos que reconfiguren los habitus educativos. (Bourdieu, 1967).

Jugaremos con la idea de comenzar a comprender dos dimensiones pendulares del hacer docente-entre lo tradicional y lo inaugural- del espacio de formación. Posiciones de oscilación, capturadas en las observaciones y en los encuentros del taller.

Pendular hacia la posición didáctica de las asesorías

Esta posición provoca pensar lo cualitativo de la asesoría pedagógica, comprender las condiciones de subjetividad que esta requiere entre asesor y docente y repensarlas en la relación con el estudiante, desde el cómo ocupo mi lugar docente. Lucarelli (2000) sostiene que el profesor universitario que logra la disposición a la asesoría sostiene la incertidumbre de tres fuentes: el temor a destruir la legitimidad del conocimiento en el que es idóneo; el de perder la posición de productor y lugar académico y el de advertir la pérdida de capacidad de la institución para sostener su paradigma. Desde esta incertidumbre proponemos situar la posición didáctica docente de asesor.

Las expectativas en torno a la función de asesoría, frecuentemente son demandas indiscriminadas, con ciertas fantasías de omnipotencia que a modo de recetas solucionen prácticas, y desencuentros. Dejan y depositan el saber y hacer pedagógico en otro, con elementos regresivos de existencia de un salvador mesiánico que por momentos des-sujeta y excluye a quien pide la asesoría. Posiciones de relaciones con el saber, el de las asesorías, en de las enseñanzas disciplinares, en de nuestro módulo, el de los acompañamientos en las trayectorias de los estudiantes. Muchas veces los jóvenes actuales requieren y se ubican en estas posiciones de asesoría, las saludables y las no tan saludables, ¿Puede el docente asesorar además de enseñar?

Lucarelli afirma que las temáticas recurrentes en la asesoría universitaria suelen anudarse con lo curricular, sus actores y la gestión académica como dimensión específica. (Lucarelli, 2000) ¿Temáticas silenciadas en las aulas?

La posición didáctica del docente-asesor, resitúa al estudiante con un currículum universitario con su profesión, con la ética formativa, da espacio a la presencia del otro y su trayectoria en el diseño de aula, propone y habita espacios para lo que acontece, mientras circulan los saberes.

La misma autora invita a pensar un modelo asesor pedagógico que se sustente en un lugar de transversalidad que permite contactar con el padecimiento institucional para el cual la asesoría debe habilitar laberintos en el entrecruzamiento de múltiples tensiones, siempre situados en la institución jerárquica, pero desde un lugar político-educativo de complementariedad y

elucidación. La posición didáctica de asesoría del docente reconoce ese padecimiento y se pone a disposición del aprendiz para acompañar los laberintos, entre rumores, saberes, deseos, placeres y sufrimientos formativos. Su discurso muestra y se muestra como parte de la novela formativa, anticipa y colabora en el proceso del estudiante, en su construcción política y ética de sujeto universitario.

Asesoría que busque potenciar niveles de generatividad, relacionada con la preocupación por guiar y afirmar a la nueva generación confianza básica. Estrategia interna de revisar convicciones y seguridades, a partir de ofrecer aproximaciones paulatinas en la construcción de un vínculo que respete tiempo tolerantes en la adquisición de nuevos sentidos a los aconteceres educativos (Lucarelli, 2000). Esta capacidad vuelta estrategia didáctica, requiere de una apertura al otro diverso y único, conjuntamente humaniza al docente desde sus memorias formativas. Habitar esta posición construye prácticas docentes introspectivas y prospectivas, donde se recuerda lo propio, y se avizora un porvenir diferente al que desde el docente se podría pensar. Un porvenir formativo incierto, sin demasiadas certezas, donde el estudiante desde la confianza se descubre como sujeto de saber y en relación con los saberes. Es un lugar de acompañamiento no invasivo, con fuerte hincapié en la construcción del vínculo que dé lugar a la creatividad con alternativa al conflicto (Lucarelli, 2000)

La posición didáctica de asesoría en la práctica docente se anima a diversificar

las voces y relatos del aula, a contextualizar lo disciplinar en una trama subjetiva e institucional, a humanizar las relaciones y configuraciones pedagógicas del aula y

desmantelar los supuestos lugares del saber sin confundir con ello la esencia formativa de su aula.

La posición didáctica del investigador educativo

La función de la investigación educativa en su aplicación a la práctica se centra en proporcionar una teoría de la práctica educativa comprobable a través de las investigaciones que los docentes realizaron en sus aulas, posibles de ser transmitidas y reflexionadas con otros docentes (Stenhouse, 1987).


El curso contornea en su metodología con algunas aproximaciones a la práctica que se pueden pensar como incipientes ejercicios que ponen didácticamente al docente enseñante como investigador de sus procesos. Desde la observación en la matriz, a la discusión praxiológica entre pares, los docentes comienzan a incorporar nuevas preguntas y preocupaciones a sus prácticas docentes, las pedagógicas universitarias en las que circulan los saberes y sus relaciones. Posicionarse didácticamente en las preguntas sobre el enseñar y el aprender instala una ruptura con el saber disciplinar como único vector del encuentro. Despertar el investigador educativo, y complementarlo en el docente con el investigador disciplinar potencia el aula universitaria desplegando estrategias didáctica e intervenciones educativas hacia los procesos de enseñar y de aprender, abriendo con ello la puerta a la intervención e innovación en lo pedagógico universitario del aula.

El docente investigador hace de sus aulas laboratorios ideales y donde su rol por momentos se dibuja al del observador participante de las acciones educativas.

Requiere pensar teoría y práctica unidas constantemente, ambas se justifican mutuamente y aisladas pierden sentido, en un ejercicio de indagación sistemática y autocrítica, donde aplicar se refiere al propio docente realizando la investigación en su aula para perfeccionar la enseñanza (Stenhouse, 1987).

Instalar esta posición pendular da lugar a la curiosidad investigativa y revisión de las prácticas docentes. Es un viaje sin retorno que transforma la mirada didáctica pedagógica del aula a un campo de preguntas, lecturas e intervenciones que espiraladamente se alternan en los tiempos de enseñanza en aulas transformadas en laboratorios de construcción y revisión de prácticas docentes que ya nunca serán episodios repetitivos de libretos pedagógico-didácticos de otros.

BIBLIOGRAFÍA

- 
- Artigas, S. (2008). *La lógica de las profesiones e la Salud y la Formación Docente*. En *Debates teóricos, Metodológicos y Políticos sobre la Formación Docente Universitaria*. Serie Temas de Enseñanza .CSE.UR. Prorectorado de Enseñanza. Montevideo.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Colección Formación de Formadores, Serie Los Documentos F.F. y L., UBA, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- Barceló, J., Plachot, G. & Ruiz, M. (2010). Proyecto "La formación y profesionalización docente: figuras en el aula, institución y comunidad educativa". Presentado en IPES (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores), Anep. Seleccionado para su realización en 2011.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beillerot, J. (2006). *La formación de formadores*. Colección Formación de Formadores, Serie Los Documentos F.F. y L., UBA, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Ed. Labor.
- Camilloni, A. (Enero, 1995). "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior". Trabajo presentado en Primer Encuentro Trasandino de Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Tema: Didáctica de Nivel Superior, Valparaíso (Chile).
- Collazo, M. (2008). El sentido de la Formación Didáctica en la Docencia Universitaria. En *Debates teóricos, Metodológicos y Políticos sobre la Formación Docente Universitaria*. Serie Temas de Enseñanza. CSE., UR.- Prorectorado de Enseñanza, Montevideo.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Fachinetti Lembo, V. (2014). "La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del área de salud". Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología, En <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4471/1/Virginia%20Fachinetti.pdf>

Fachinetti Lembo, V. (2019). Proyecto doctorado: "Enseñar en los inicios de las carreras universitarias, sentidos construidos por los docente". Proyecto aprobado. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Udelar.

Fernández, L. (1993). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. UBA, Fac. de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Gatti, E. (2009). *Pedagogía y currículo universitario*, ponencia presentada a las Jornadas del Área Salud de la Udelar. Montevideo.

Gatti, E. (2008). *Como se aprende a ser docente?* Jornada Psicoanálisis y Educación, Montevideo.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2006). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, En:http://www.ses.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. Obtenido: 02.04.09

Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E (2008). Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: el caso de Odontología. Extraído de www.filouba.ar/contenidos/investigación/institutos/lice/ANUARIO2008/textos/08_Elisa_Lucarelli.pdf

Mancovsky, V. (2017). La relación con el saber del profesor universitario y una posible “pedagogía de los inicios”: ¿cómo acompañar los aprendizajes del estudiante de primer año? en V Livro do Observatorio da vida estudiantil. “Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitaria”, Universidade Federal Da Bahia / Universidad Federal de Reconcavo da Bahia

Merieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Monserrat, B. y otros (1990). *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía universitaria*. México: UPN (Cuadernos del Acordeón).

Pons, J. (2008). La Universidad de la República y la Formación Docente. El mejor docente es el mejor investigador? *.En Debates teóricos, Metodológicos y Políticos sobre la Formación Docente* Universitaria. Serie Temas de Enseñanza. CSE. UR. Prorectorado de Enseñanza. Montevideo.

Rocha F. et al. (2013). Propuesta del Proyecto de Formación Didáctica del Área Salud. Inédito.

Shön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

RESEÑA

GRACIELA PLACHOT GONZÁLEZ

Egresada de la licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la UdelaR en el 2003. Graduada en la Diplomatura Perfeccionamiento Profesional en Psicopedagogía y Magíster en Psicología Educacional en la Universidad Católica del Uruguay Dámaso A. Larrañaga. Inició su carrera como docente universitaria en el año 2002. Integró el equipo de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza- que además dirigió- y se inscribe luego en el Instituto de Psicología y Educación. Fue Coordinadora de la Secretaría Académica de Gestión Integral, Relaciones Nacionales e Internacionales, asumiendo desde esa responsabilidad la orientación pedagógica y curricular en las trayectorias de movilidad académicas en el grado. Su formación se relaciona con el campo de lo educativo, con énfasis en orientación vocacional y educativa y las relaciones de colaboración entre Escuela y Familia. Desde estos intereses coordina la línea de formación integral “Abordajes sistémicos en entornos educativos” y participa de la línea de investigación y formación “El Derecho a la Educación Superior”. Integra desde el año 2010 el equipo del Programa de Formación Didáctica del Área Salud, en carácter de corresponsable de un curso semestral de formación docente.

POSTYRSL

