

UNA LECTURA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y DE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES DE LOS DOCENTES

Claudia Marcela Aberbuj, Jennifer Guevara y Lorena Fernández Fastuca

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se propone indagar la relación entre la identidad profesional que brinda soporte –reflexivo o no– a las acciones y decisiones pedagógicas de los docentes y las prácticas de enseñanza que se ofrecen a los estudiantes del tramo inicial de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Martín. Es decir, el modo en que la identidad profesional de los docentes se materializa en prácticas de enseñanza que contribuyen o no a la inclusión efectiva de sus estudiantes. La importancia del tramo inicial de las carreras fue ya señalado por diversas investigaciones (entre otras: Ezcurra, 2011; Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014; Aberbuj y Zacarías, 2015; García de Fanelli s/f; Chirroleu, 2016) que evidencian que, en las universidades argentinas, como en la mayor parte de los países, el tramo que presenta mayores desafíos en términos de inclusión –por tener el menor índice de retención y el mayor impacto en los procesos formativos– es el del ingreso, comprendido principalmente por los dispositivos de acceso y el primer año de los trayectos educativos.

La investigación en la que abrevia este trabajo es de corte cualitativo y se basa en entrevistas semiestructuradas a docentes y observaciones de prácticas de enseñanza –implementadas por los entrevista-

dos– de distintas materias del ciclo del tramo inicial de las carreras de Ingeniería.

La ponencia se organiza en cinco partes. En la primera parte se presenta la definición del problema. En la segunda sección se plantea una aproximación conceptual y en la tercera, el marco metodológico en el que se basa el estudio. La cuarta parte presenta los resultados del análisis del vínculo entre el entramado que configuran las identidades profesionales docentes de los profesores universitarios –a partir de las representaciones y conformaciones de sus identidades profesionales, los modelos de estudiantes que construyen y las concepciones que poseen sobre las prácticas de enseñanza– y sus decisiones y prácticas pedagógico-didácticas. Por último, se presentan algunas reflexiones finales.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La transformación de la enseñanza universitaria es una pieza fundamental para lograr la inclusión efectiva de los estudiantes. El presente trabajo ofrece una mirada sobre las prácticas de enseñanza en los primeros años de la universidad en relación con el entramado de concep-

ciones, percepciones, supuestos e ideas que conforman las identidades profesionales¹ de los docentes.

El análisis del vínculo entre prácticas de enseñanza e identidades profesionales de los docentes cobra un sentido particular en un sistema universitario como el argentino, que conjuga una matriz política con fuerte vocación democrática –y más recientemente inclusiva– con prácticas institucionales y de enseñanza que suelen restringir el acceso efectivo al conocimiento. La tensión entre ampliación en el ingreso y restricción en el acceso efectivo al conocimiento puede rastrearse en la propia conformación histórica del nivel universitario y, de manera articulada, en las percepciones, supuestos e ideas sobre las que se basan –y basaban– las prácticas de los actores que lo conforman. Si bien la generación de reformas iniciada a mediados del siglo XX, y profundizada en el período posterior a la vuelta a la democracia, tuvo como objeto la *democratización externa*² del sistema universitario (Krotsch, 2009; Rama, 2006), el impacto se vio reflejado básicamente en el ingreso al nivel y no así en la graduación y permanencia. Es decir que, durante la segunda mitad del siglo XX, con matices de acuerdo a la década (Chiroleu, 2013), el sistema universitario expandió y diversificó su oferta, tanto de instituciones como de carreras, y tendió progresivamente a ampliar la matrícula y a modificar la composición de los grupos sociales que la conformaban. No obstante, esta ampliación y diversificación del estudiantado se dio con fuerza en el ingreso a las carreras sin verse reflejada en los otros tramos, dejando entrever una alta tasa de deserción (Buchbinder, 2005).

Existen diversos estudios que muestran que las posibilidades de acceder efectivamente al conocimiento están desigualmente distribuidas.

1. Se decidió modificar el concepto de «estructuras conceptuales» utilizado en el resumen por el de «identidades profesionales» ya que posibilitaba un mejor recorte del objeto de estudio y un análisis más profundo.

2. La Reforma universitaria de 1918 buscó alcanzar una democratización interna, cuyo objetivo era la modificación de las relaciones de poder y de participación en el interior de las instituciones. Las siguientes reformas se enfocaron en la democratización externa, que apuntaron centralmente a modificar la composición de los grupos sociales que tenían acceso a la educación universitaria (Rama, 2006; Krotsch, 2009).

Quienes pertenecen a los quintiles más pobres de la población, tuvieron una educación secundaria de baja calidad, son primera generación de universitarios, y/o dedican muchas horas a trabajar, tienen menos probabilidades de permanecer en la universidad y graduarse (Aberbuj y Zacarías, 2015). En este sentido, la ampliación del ingreso no se tradujo en una democratización del acceso al conocimiento.

El proceso de democratización externa del sistema universitario se sostuvo sobre el principio meritocrático de igualdad de oportunidades; es decir, se modificó la perspectiva política, pero se sostuvo la estrategia selectiva de las universidades de elite. Esta estrategia de ampliación de la matrícula provocaba y al mismo tiempo ocultaba dos problemáticas: por un lado, una supuesta igualdad de oportunidades que convierte las desigualdades de origen en fracasos individuales y tiende a reforzar las inequidades existentes (Aberbuj y Zacarías, 2015). Por el otro, la propia idea de meritocracia que posiciona a la universidad como institución seleccionadora –o con función de «filtro social» (Camilioni, 1995)– y a los docentes universitarios como los actores claves en la selección de los estudiantes más talentosos. Detrás de la idea de «filtro social» pueden encontrarse, por lo menos, dos supuestos fuertes y complementarios: por un lado, que no todos los ingresantes pueden o deben convertirse en egresados, y por el otro, que la calidad de los estudios universitarios es inversamente proporcional a la cantidad de estudiantes que atiende el sistema (Aberbuj y Zacarías, 2015; Chiroleu, 2016).

Estos principios y supuestos sobre los que operó el sistema universitario –sus actores– desde mediados del siglo XX son resabios muy arraigados e invisibilizados de la propia constitución del nivel, que se entretejen con nuevas ideas y enfoques brindando un soporte a las acciones y decisiones de los distintos actores.

En los últimos quince años, con la reciente ola de creación de universidades, el concepto de inclusión adquirió un lugar central tanto en el debate político y académico como en el diseño e implementación de dispositivos que tienden a diversificar la oferta de experiencias formativas con el fin de favorecer el acceso efectivo de los grupos históricamente excluidos (Suasnábar y Rovelli, 2016). De este modo, el concepto de inclu-

sión puso el foco en que la búsqueda de posibilidades equitativas no esté solo en el acceso, sino también en la permanencia, progreso y culminación de los trayectos (Chiroleu, 2016). Para ello, fue necesario reconocer que un trato igualitario a grupos excluidos y rezagados históricamente tiende a profundizar los resultados desiguales.

La relevancia dada al concepto de inclusión en el debate político y académico trajo consigo la proliferación de experiencias orientadas al acceso efectivo de los ingresantes.³ En líneas generales, las propuestas se centran en el período de ingreso a los estudios universitarios,⁴ donde la evidencia muestra que se encuentran los índices más bajos de retención y rendimiento, y suelen intentar incidir en el aprendizaje de saberes, habilidades y disposiciones cuyo desarrollo se vincula con condiciones materiales y sociales de origen, ya sean individuales o colectivas.⁵

No obstante, este giro político y académico requiere de un anclaje en las identidades profesionales y prácticas de enseñanza de los profesores universitarios. Al momento, resabios de una visión elitista de la universidad conviven –con diversos énfasis y niveles de reflexión– con la propia idea de inclusión y con otras ideas y supuestos (Aberbuj y Zaccarías, 2015). En este sentido, preguntarse sobre la relación entre las identidades profesionales que sostienen la labor pedagógico-didáctica y el modo en que ellas dialogan con las prácticas de enseñanza permite complejizar el análisis sobre las variables que intervienen en las estrategias que potencian –o no– la inclusión efectiva de los estudiantes en el nivel.

3. En este contexto, muchas universidades nacionales vienen implementando iniciativas tendientes a fortalecer los dispositivos de inclusión en el tramo de ingreso. La Universidad Nacional de San Martín ha desplegado una serie de iniciativas desde la Secretaría Académica y ha creado el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza.

4. Se entiende por período de ingreso el tramo comprendido entre el dispositivo de acceso y el primer año de la carrera.

5. En palabras de Renaut, la incidencia esperada sería «sobre esos dominios, en donde algunos, por razones de índole familiares, sociales o contingentes (ligados a contingencias de la historia personal), se encuentran disminuidos» (2008: 9).

APROXIMACIONES TEÓRICAS

El docente es un elemento fundamental del proceso formativo: en buena medida, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes dependen de las experiencias que propone.⁶ Tal como señalan Escudero, González y Rodríguez (2013), es necesario detenerse a analizar lo que son, piensan, perciben, conocen y saben hacer los docentes. Esta pregunta cobra relevancia en tanto ellos, a partir de sus prácticas y decisiones pedagógico-didácticas, son quienes pueden colaborar en la inclusión efectiva de los estudiantes en el nivel.

La centralidad de su rol en este sentido lleva, y ha llevado, a indagar distintas dimensiones que atraviesan la conformación de su identidad profesional. En este sentido, la identidad profesional puede definirse como el «conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales» (Osuna y Mata, 2015). Es decir, la definición que cada profesional hace de sí mismo y de cómo esta lo iguala o lo diferencia de otros grupos profesionales.⁷

La construcción de la identidad profesional, en general, y la docente, en particular, es un proceso dinámico de reconfiguraciones sucesivas que tienen lugar en distintos momentos a lo largo de la trayectoria. Entre sus fuentes pueden incluirse elementos variados entre los que se destacan la formación recibida, las experiencias de aula, lo personal idiosincrásico y

6. Además de la centralidad del rol docente, la literatura nos alerta sobre diversas condiciones materiales necesarias, aunque no suficientes, para promover el principio de inclusión. Por el lado de las políticas universitarias se pueden señalar: la gratuidad del sistema, la libertad de acceso, la no discriminación o restricción en el acceso y la disponibilidad de becas y estipendios para los estudiantes. Por el lado de las políticas institucionales se encuentran: la existencia de dispositivos de compensación académica, la diversidad de grillas horarias para la cursada de las distintas materias, la existencia de aulas con disponibilidad real para la cantidad de estudiantes cursantes, las condiciones de trabajo adecuadas de los docentes que se desempeñan en este ciclo, la configuración de equipos docentes y su formación, entre otras.

7. Es decir, a quiénes considera sus colegas, con quiénes comparte espacios de capacitación o de intercambio (congresos, jornadas, etc.), qué libros o revistas especializadas lee, etcétera.

los marcos institucionales de actuación y desempeño profesional (Ávalos y Sotomayor, 2012; McDougall, 2009).

En el caso de los docentes, la identidad profesional es un entramado que brinda soporte a sus acciones y decisiones y que resulta de una convivencia matizada de diversas percepciones, ideas y supuestos sobre: la función de la universidad y del rol de cada docente en ella; las tradiciones formativas del nivel y de los distintos campos disciplinares de los que provienen. En este sentido, las identidades profesionales son concebidas como construcciones no acabadas que no responden necesariamente a un cuerpo coherente y sistemático de saberes, concepciones y posicionamientos, y que en muchos casos parece vincularse con lo que Camilloni (1995) ha denominado la «didáctica del sentido común».⁸

En términos de Zabalza (2002), la docencia universitaria se trata de un oficio con una identidad profesional borrosa debido a que muchos profesores universitarios construyen su identidad desde su inserción en el ámbito científico o especializado; por ello, poseen una relación de mayor exterioridad con su labor docente.

La investigación científica o la práctica especializada y la docencia universitaria son oficios distintos –en el sentido que le da Sennett (2009)– que se conjugan –con distinto peso– en la identidad profesional de cada profesor; por ello, es necesario indagar su construcción considerando su multiplicidad.⁹

En esta línea, Zabalza (2003) afirma que la identidad profesional debe ser estudiada en la conjunción entre las distintas dimensiones que la conforman: la profesional, la personal y la laboral. La primera se circunscribe a las demandas y dilemas que atraviesan el ejercicio docente, especializado o científico de los sujetos. La segunda refiere a la implicación y el compromiso personal de los sujetos con su labor docente, especializada o científica, así como los problemas asociados a su ejercicio y fuentes de

satisfacción e insatisfacción con su trabajo. Finalmente, la dimensión laboral supone considerar las condiciones de contratación, remuneración y trabajo, así como los sistemas de reclutamiento, selección y promoción y los incentivos de sus carreras profesionales.

El complejo repertorio de tareas que habitualmente llevan adelante los docentes universitarios contribuye a su identidad profesional borrosa, especialmente su indefinición en lo que hace a la tarea docente. A lo anterior se suma que en la Argentina solo una escasa cantidad de docentes tiene cargos de dedicación exclusiva, por lo que a la complejidad anterior se agrega una heterogeneidad de inserciones y perfiles. En esta línea, Caballero y Bolívar afirman que incluso cuando

todas las tareas de un profesor lo [vinculen] al mismo campo científico, es muy difícil construir una identidad como químico, profesor de química, investigador en caracterización de compuestos de origen natural [...] sin terminar desatendiendo al menos la mitad. De todas ellas, la que menos recibe reconocimiento es la tarea de ser profesor, por lo que es la que más corre el riesgo de ser desatendida (2015: 99).

Las configuraciones de la identidad profesional docente se expresan, además de en las representaciones, en las prácticas de enseñanza de los profesores. En este trabajo se definen las prácticas de enseñanza como la manera particular en que cada docente organiza y lleva a cabo la enseñanza, y comprende las actividades desarrolladas dentro del aula, las actividades de evaluación y monitoreo (dentro y fuera del aula) y las tareas de preparación previa de las clases.

En este sentido, las prácticas de enseñanza son la resultante –reconstruida– del entramado de decisiones y acciones pedagógico-didácticas que, con distintos grados de conciencia y reflexión, toman y realizan los docentes. Es decir que las prácticas de enseñanza son lo que efectivamente hacen los docentes universitarios dentro y fuera del aula, y a partir de su reconstrucción es posible inferir algunas intenciones y decisiones de los docentes. Estas inferencias no serán el reflejo del plan –en sentido amplio– de clase, ya que existe una distancia inevitable entre la planificación y su ejecución. Así, en el aula universitaria no se encuentran las

8. Esta perspectiva didáctica postula que la enseñanza no es una acción problemática en sí misma y, por tanto, no requiere ser pensada científicamente.

9. Lo que supondría mantener las cualidades básicas de cada uno de ellos: formación, status, pertenencia a un grupo y autonomía en el ejercicio profesional (Zabalza, 2002).

estrategias de enseñanza en «estado puro» pero sí aproximaciones, resultados de la práctica de los docentes en el aula.

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente trabajo se propone indagar la relación entre la identidad profesional que brinda soporte –reflexivo o no– a las acciones y decisiones pedagógicas de los docentes con las prácticas de enseñanza que se ofrecen a los estudiantes del tramo inicial de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Martín.

Para alcanzar el objetivo planteado se realizó una investigación cualitativa que se sirvió de dos fuentes de datos: entrevistas en profundidad y observaciones de clases. De modo de tener una aproximación holística de la experiencia formativa que atraviesan los estudiantes de las carreras de Ingeniería en el primer tramo de su formación, se seleccionaron cinco materias del primer año de las carreras, una por área disciplinar de la currícula¹⁰ (Química, Matemática, Física, Biología y Sociales). La elección del momento curricular elegido responde a su relevancia para nutrir la discusión y reflexión sobre la inclusión en el nivel universitario, por tratarse del tramo que presenta mayores desafíos en este sentido.

De este conjunto de asignaturas se entrevistaron a dos de sus docentes (en la mayor parte de los casos: uno que dicta los teóricos y uno que dicta los prácticos) y se observaron sus clases, con el fin de indagar las prácticas de enseñanza implementadas por los entrevistados. En total se realizaron diez entrevistas¹¹ y fueron observadas diez clases entre teóricos y

prácticos. Las entrevistas con los docentes tuvieron por objeto mapear el contenido y peso de las percepciones, supuestos o ideas que sustentan a su práctica de enseñanza. Por ello, se seleccionaron docentes con distintos cargos y años de antigüedad. Asimismo, se observaron las clases de las mismas materias (en la mayor parte de los casos se observó a los mismos docentes entrevistados, en algunas a sus pares) para poder describir las prácticas de enseñanza que desarrollan dentro del espacio áulico.

La información de cada uno de los instrumentos se trianguló tanto para validar los resultados como para lograr una mirada comprehensiva y holística del fenómeno. Además, se realizó una triangulación de investigadores. El análisis de la información se realizó mediante un análisis temático. Se utilizó, como señalan Maxwell y Miller (2012), una estrategia que reúne tanto la categorización como la basada en la contigüidad (*contiguity-based*).

Finalmente, para la redacción de este trabajo se modificaron todos los nombres de entrevistados, así como otros datos que permitieran identificarlos (como el área de especialización o la asignatura que dictan).

RESULTADOS

En esta sección se analiza el vínculo entre las identidades profesionales docentes de los profesores universitarios y sus decisiones y prácticas pedagógico-didácticas. Para alcanzar el objetivo planteado, se estudia el vínculo de las decisiones y prácticas pedagógico-didácticas con tres dimensiones que componen la identidad profesional docente: las representaciones y conformaciones de sus identidades profesionales, los modelos de estudiantes que construyen y las concepciones que poseen sobre las prácticas de enseñanza.

La identidad profesional

En este apartado se explora la conformación de la identidad profesional de los profesores entrevistados. En este sentido, se indaga sobre sus per-

10. En esta primera etapa no se tomó el área de Informática.

11. Todas las asignaturas de la muestra y la mitad de los docentes entrevistados y observados participan desde hace siete años del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Universidad Nacional de San Martín. En el contexto de esta participación los docentes concurren a talleres de formación, reuniones y desarrollan proyectos de mejora de sus materias. Por lo tanto, una parte de los docentes entrevistados y observados vienen trabajando en el marco del Programa la Dimensión Pedagógico-didáctica y puede percibirse en ellos mayor reflexión sobre el tema, o por lo menos, vocabulario adquirido.

cepciones de los profesores respecto de su identidad profesional desde distintas dimensiones: el lugar del oficio docente en su definición profesional, las concepciones que tienen sobre la docencia y la constitución de sus biografías docentes.

(I) EL LUGAR DEL OFICIO DOCENTE

La docencia universitaria ocupa lugares diferentes en la configuración identitaria de los profesores entrevistados. Si bien, como se afirmó anteriormente, la literatura ha tendido a enfatizar el carácter borroso de la identidad profesional de los profesores universitarios, las entrevistas dibujaron un panorama heterogéneo. El lugar que el trabajo docente ocupa en la identidad profesional de los profesores entrevistados pareciera variar de acuerdo con su pertenencia a distintas comunidades disciplinares y a su inserción y escalafón en el sistema científico tecnológico.

Respecto del primer punto, puede verse que entre los docentes entrevistados aquellos más vinculados con las ciencias sociales¹² fueron quienes más enfatizaron su rol docente al indagar sobre su definición profesional. Tal vez no sea casual que estos profesores posean título docente, lo que podría estar relacionado con el modo en el que se definen profesionalmente:

Me dediqué a la docencia toda la vida, esto hace cincuenta y un años. A la docencia en la universidad hace veinte años. Por mi formación, yo soy maestra normal nacional, o sea que trabajé en todos los niveles de enseñanza y en todas las modalidades, excepto jardín, nivel inicial nunca hice (Entrevista a profesora 5).

A diferencia de ellos, los investigadores más alejados de las ciencias sociales no mencionaron a la docencia como parte de su profesión, sino que

solo se refirieron a ella cuando los interrogamos específicamente. La representación que la mayor parte de los profesores tiene sobre su identidad profesional remite a la de especialista o investigador en el área disciplinar en que se formó:

Soy físico, soy investigador en física teórica [...]. Y trabajo en física teórica y en temas de [temática de investigación], un grupo que se llama [...]. Pero sí, soy físico (Entrevista a profesor 8).

Respecto de la inserción en el sistema científico tecnológico, los entrevistados se encontraban en distintas etapas de su carrera: mientras algunos recién se iniciaban, otros se encontraban en altos escalafones del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) u otros organismos científico-tecnológicos. Asimismo, incluso entre los más formados en los campos disciplinares de su especialidad, los entrevistados poseían distintas inserciones científico-tecnológicas: algunos podrían ser considerados miembros plenos de dicho sistema, mientras que otros se encuentran en lugares más o menos periféricos.

Una lectura transversal de las entrevistas permite esbozar una primera y exploratoria hipótesis: quienes se encuentran más profundamente insertos en el sistema científico-tecnológico y poseen un escalafón mayor tienen una identidad profesional docente más débil que quienes se encuentran en sus márgenes o se encuentran en proceso de formación. Es decir que la identidad profesional docente sería más fuerte entre quienes se encuentran en las periferias del sistema científico-tecnológico (ya sea por ser novatos o por no haberse insertado plenamente)¹³ y más débil entre sus miembros plenos.

Aunque esta hipótesis requiere una mayor exploración, resulta concordante con las prioridades que establece dicho sistema. Lo anterior puede verse, por caso, en la dedicación docente de los entrevistados. Quienes tienen una mayor inserción en el sistema científico-tecnológico poseen una menor dedicación docente –en general un cargo simple–, mientras

12. No se puede perder de vista que las materias pertenecientes al área de las Ciencias Sociales son minoritarias en los planes de estudio de las carreras de Ingeniería.

13. La no inserción plena podría ser consecuencia, por ejemplo, de una inserción tardía.

que los otros dedican más horas a la tarea, e incluso se desempeñan en varias instituciones.

Con distintos énfasis y valoraciones, varios entrevistados refirieron a la convivencia entre sus responsabilidades profesionales o científico-tecnológicas y su dedicación docente, y al carácter dado, casi necesario, de esta convivencia:

La docencia es buena, pero en su justa medida. No hay que excederse (Entrevista a profesor 7).

Cuando me presenté en la Unsam para trabajar en los laboratorios de la Escuela uno tenía que hacer docencia [...] A mí me costó muchos años disfrutar en realidad de la docencia porque me quitaba tiempo para hacer el trabajo que a mí me gustaba que era hacer investigación, y en realidad te lleva mucho tiempo la docencia... entonces es un tema que a mí siempre me costó equilibrar, pese a que con las clases yo estaba super comprometida, las preparaba, las daba, la verdad es que me fue muy bien siempre con las clases, pero no era santo de mi devoción, si vos me dabas a elegir, yo me dedicaba a la investigación plena, *full time*. Ahora es como que estoy más amigada (Entrevista a profesora 3).

No, desde el 95 doy clases siempre de forma ininterrumpida y muchas veces muchas horas del día, cuando no me dedicaba a investigar, la mayor parte del día estaba dando clases, que es un poco cansador eso (Entrevista a profesor 9).

En los fragmentos que anteceden puede verse que, para muchos profesores universitarios, la docencia es un oficio para ejercer a tiempo parcial y en combinación con otras tareas. En muchos casos la representación de la docencia como un oficio de dedicación parcial se encuentra más presente entre quienes se encuentran insertos más plenamente en el sistema científico-tecnológico. Así, especialmente entre quienes se desempeñan como investigadores, la docencia pareciera ser una tarea que «amenaza» su desarrollo profesional.

Sin embargo, para otros profesores insertos en el sistema científico-tecnológico docencia e investigación son tareas complementarias:

Nos juntamos con el equipo a planificar las clases y hacer el material [...] con los que trabajamos en el mismo [espacio], cada vez que nos cruzamos aprovechamos para ajustar detalles de las clases (Entrevista a profesor 4).

Una de las características de quienes entienden las tareas de docencia y de investigación como complementarias es que las realizan en el marco del mismo equipo de trabajo. En otras palabras, cuando equipo docente y equipo de investigación se conjugan parecieran hacer sinergia en favor de la identidad profesional docente.

(II) CONCEPCIONES DE DOCENCIA

Las referencias de los entrevistados al oficio de enseñar podrían organizarse en cuatro núcleos asociados con él: los saberes disciplinares que lo sostienen, el saber sobre la explicación, el deseo de ejercerlo y la conexión con los estudiantes.

Respecto del primer punto, todos los entrevistados dieron por sentado que el conocimiento sobre la disciplina, en general, y sobre el contenido, particular, eran un requisito *sine qua non* para ser un buen docente. No obstante, desde la perspectiva de los entrevistados, el conocimiento profundo de la disciplina debía ser puesto al servicio de un tipo de transmisión diferente a la que un estudiante podría encontrar leyendo un libro o manual. En esta línea, un aspecto muy mencionado por los entrevistados¹⁴ es que la labor docente implica marcar una diferencia respecto de aquello que puede leerse en un libro:

Es un trabajo arduo, cotidiano; el espacio de aula tiene que tener un sentido, porque si voy a repetir lo que dice un libro prefiero que se vaya a su

14. Este aspecto se retomará en el apartado de prácticas de enseñanza.

casa y lea el libro, para eso la clase tiene que tener un sentido. [...] Por eso la formación pedagógica es clave (Entrevista a profesor 5).

También tiene que tener los conocimientos necesarios previos y experiencia previa en el tema, porque la experiencia es lo que hace la diferencia entre contar algo que lo leíste en un libro y algo que vivenciaste... (Entrevista a profesor 1).

En segundo orden, los profesores resaltan la importancia de saber enseñar, en general referido a explicar o contar.

Yo sé lo que quiero, como esto que te digo que me gusta dar ejemplos de la vida cotidiana, pero son cosas que por ahí a mí naturalmente no me salen, sé que es lo que quiero y lo busco. Pero tengo un tema que es que tengo poca memoria, poca memoria por ahí para este tipo de cosas, entonces busco, busco esos ganchos. Igual me han dicho que soy muy didáctica [...] [la titular] me ha mandado [a la materia del ingreso] porque te dice «Vos sos remaestra Ciruela, la manera de explicarte» (Entrevista a profesora 3).

Cuando los entrevistados remiten a las prácticas de exponer y modelizar la resolución de problemas asumen una operación sobre el contenido disciplinar: conectarlo con otros temas o con problemas de la vida cotidiana. Podría hipotetizarse que la concepción subyacente es que para enseñar hay que operar sobre los contenidos disciplinares para hacerlos accesibles e interesantes para los estudiantes. En algún sentido, podría decirse que se trata de vincular el código «esotérico» de la disciplina con el «mundano» de los estudiantes, en el sentido que le da Bernstein (1990). En esta línea puede leerse el siguiente fragmento:

Un buen docente es el que intenta resolver este conflicto o esta tensión entre quien está ahí sentado y uno mismo como lugar de saber, como lugar de poder. La labor docente es tratar de acortar la distancia y poner el conocimiento en un lugar más accesible (Entrevista a profesor 6).

Un tercer elemento a destacar es que los entrevistados señalan la importancia de desear ejercer la docencia, a los fines de transmitir algo de esa «pasión» por el conocimiento a los estudiantes.

La entrega, la generosidad, la pasión... [...] Tener claro qué es lo que vos querés y creo que si estás ahí porque querés eso lo transmitís. Transmitir el placer por el conocimiento (Entrevista a profesor 5).

Para mí la docencia es: pasión, desafío y placer... [...] hay muchos [profesionales de su especialidad] que somos más investigadores... que también buscamos generar productos, pero amamos el proceso de generarlo, investigarlo, de estar absolutamente seguros... de buscar todos los posibles riesgos que tenga ese producto, buscar cómo modificar. [...] [Esas características busco transmitir a mis estudiantes], generar hipótesis, hacerse preguntas, disfrutar el proceso... (Entrevista a profesor 4).

En sus relatos la docencia aparece como un oficio que recuerdan haber disfrutado en actividades no institucionalizadas o en situaciones lúdicas durante la infancia o adolescencia (este tema es analizado en la siguiente dimensión).

(III) LAS BIOGRAFÍAS DOCENTES

Como es bien sabido en el campo pedagógico, la formación docente es un proceso de larga duración que comienza con la biografía escolar, se consolida con la formación inicial y continúa en la socialización profesional. Sin embargo, estas etapas no siempre se dan de manera sucesiva: muchas biografías de profesores muestran solapamientos y recurrencias. En el caso de los profesores universitarios, la biografía escolar pareciera estar ubicada en su tránsito como estudiantes en la universidad. En esta instancia, los docentes afirman haber observado enseñar a sus modelos y pares más avanzados.

Sin embargo, varios de los entrevistados se remiten a otras experiencias no institucionalizadas que los formaron como docentes o desperta-

ron o confirmaron su interés en el oficio. Así, algunas de las situaciones significativas en las biografías de los entrevistados fueron sus experiencias enseñando a pares o dando clases particulares:

A mí me dio mucha cancha dar clases particulares, yo para ganarme la vida y poder cursar [...] daba clases particulares [...]; era fantástico para mí, eso me dio cancha de lo que era cómo encarar una enseñanza de algo, igual era uno a uno (Entrevista a profesor 3).

[...] desde chico siempre explicaba, entonces digamos que surgió naturalmente, todo lo que tuviera que ver con números y conceptos abstractos lo explicaba. Desde que hice el curso de ingreso a la escuela media, les explicaba a mis compañeros (Entrevista a profesor 7).

Sin embargo, en ausencia de una formación inicial como docentes, la socialización profesional (es decir, incorporarse en un equipo como auxiliares) es la siguiente etapa.¹⁵ Es en esta instancia en la que afirman haberse hecho de sus primeras armas como docentes y donde predomina la observación de otros más experimentados en el oficio. De hecho, varios de los docentes entrevistados señalaron que es en esta etapa en la que identificaron modelos docentes o estilos de docencia que emular.

[Aprendí] observando cómo daba ella las clases, las clases teóricas [...] Presenciando todas las clases: qué se daba, cómo lo daba, cómo lo preparaba, cómo lo transmitía, igual ella tiene su estilo y yo tengo el mío (Entrevista a profesor 3).

[...] fui aprendiendo durante esa primera materia que estuve [...] miraba las clases y fui incorporando cositas de los distintos docentes que daban las clases, para bien o para mal (Entrevista a profesor 1).

En otros casos, actores como el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza aparecen operando como modelizadores o inspiradores de prácticas, así como espacio de formación y reflexión pedagógico-didáctica.

[...] aprendí a dar clase cuando comencé como ayudante, ahí observaba a los docentes a cargo dar clase... Después empezamos a trabajar con el Programa de Mejora[miento] de la Enseñanza, y empezamos a participar de todos los cursos, reuniones y espacios de formación (Entrevista a profesor 4).

Si bien no todos afirman poder o desear «emular» a estos docentes, sí consideran a la docencia como un oficio que se aprende al ver cómo lo hacen otros. Lo anterior podría tener implicancias cuando se considera que los modelos pedagógicos a los que refieren no necesariamente aspiran a ser modelizadores de prácticas de enseñanza. De esta manera, el proceso de formación de los entrevistados pareciera producirse con un bajo grado de institucionalidad, con una baja intencionalidad pedagógica y en un marco de escasa formación pedagógica.

Sumado a lo anterior, en general los entrevistados consideran que aprendieron a ser docentes haciendo. Mientras para algunos esta inmersión es la manera «natural» de aprender el oficio, otros reparan en su falta de formación pedagógica:

Yo no tuve formación docente. Fui aprendiendo a dar clases en la medida que daba clases y me las fui arreglando para cada día ir diciendo las cosas lo más claras posibles (Entrevista a profesor 2).

Sí, es verdad que falta algo así en general, lo aprendí con la experiencia de ser docente, pero por lo menos en la [universidad de origen] falta algo de eso. [...] Eso, yo creo que lo fui aprendiendo con la práctica y copiando, y ese tipo de cosas así, y viendo después en la práctica qué funciona mejor que otras cosas. Al principio para uno es lo más convencional posible que vea, resolver ejercicios, tratar... pero después sí poder probar otras cosas, pero todavía no lo hacés en el sentido de que no recibís ninguna materia o algo pedagógico... (Entrevista a profesor 8).

15. Como ya fue mencionado, solamente los dos docentes pertenecientes al área de Ciencias Sociales tuvieron formación formal como docentes.

Así, a los golpes (Entrevista a profesor 10).

Resultan de especial interés las referencias, por un lado, a lo natural y a lo instintivo y, por otro, al ensayo y error. Más allá de en qué medida los profesores entrevistados se consideran faltos de formación pedagógica, quienes refieren al proceso como natural o instintivo parecieran partir del supuesto de que existe cierta disposición innata hacia el oficio docente. Del otro lado, la referencia al ensayo y al error podría estar apuntando hacia el modo en que los entrevistados conciben el aprendizaje.

Los modelos de estudiantado y su vínculo con las prácticas pedagógicas

La intención de este apartado es acercarse, a partir de diversos indicios del discurso y de la práctica de los docentes entrevistados y observados, al modelo o los modelos –explícito(s) o no– construidos por los docentes sobre los destinatarios de su enseñanza (los estudiantes) y analizar el modo en que dialogan con –y constituyen– las decisiones y prácticas pedagógico-didácticas.

Los modelos que los docentes entrevistados construyen sobre los destinatarios de la enseñanza tienen diversos grados de explicitación, reflexión, coherencia y anclaje en un cuerpo sistemático de saberes. Una lectura transversal de las entrevistas puede dar cuenta que suelen ser construcciones no acabadas que, aunque aspiren, en muchos casos, a definiciones globales y categóricas, poseen fisuras y contradicciones en los propios saberes, concepciones, percepciones y posicionamientos que las constituyen. Más allá de los problemas de delimitación intrínsecos de los modelos, los vínculos que realizan los docentes entre las características, concepciones y principios que los delimitan y sus decisiones y prácticas de enseñanza dan cuenta de que los primeros tienen algún tipo de implicancias sobre sus decisiones y prácticas.

Los modelos delimitan, jerarquizan y vinculan características cualitativas atribuidas a los estudiantes en relación con la concepción que cada docente tiene de qué implica y cómo debería ser un estudiante universi-

tario –específicamente, de los primeros años–. Para todos los docentes, por similitud o por contraste, esta concepción se vincula fuertemente con la propia experiencia de los docentes como estudiantes; experiencia que suele ser borrosa y, en términos generales, exitosa. Al mismo tiempo, suele remitir a experiencias formativas en otros campos disciplinares de los que se está formando a los estudiantes.

En líneas generales, la modelización de las características cualitativas del estudiantado está cruzada por la noción de «heterogeneidad», que se vincula con la posibilidad –o no– de «llegar a todos por igual». Al remitir al concepto de «heterogeneidad» los docentes lo operacionalizan, por lo menos, a partir de alguno de los siguientes aspectos: (i) conocimientos previos; (ii) estrategias y ritmos de aprendizaje; (iii) condiciones materiales de vida y de aprendizaje; y (iv) características de la personalidad.

La heterogeneidad en los conocimientos previos se delimita de dos formas: como un estado dentro de un proceso cambiante y como un estado que tiende a permanecer en el tiempo con bajo grado de variabilidad. Dentro del primer tipo de delimitación, la heterogeneidad de conocimientos previos se percibe como un desafío para el docente plausible de intervención. Si bien en muchos casos los docentes manifiestan no contar con los recursos –por lo menos disponibles de modo consciente– para actuar pedagógicamente sobre esa heterogeneidad, reconocen que esos recursos existen, que necesitan acceder a ellos y que pueden intervenir y modificar el estado de conocimiento de los estudiantes. Podría decirse que conciben que el estado de la heterogeneidad se puede modificar con acciones pedagógico-didácticas.

[...] tenés un grupo mucho más heterogéneo [...] ahí fue un desafío tremendo, ahí nos vino bien este Proyecto de Mejora[miento] de la Enseñanza para poder empezar a incorporar herramientas que no tuvieran que ver no tanto con lo académico, porque lo académico uno ya lo sabe transmitir, sino con la parte más pedagógica, viste... Y eso fue como que lo más probable es que un profesor esas herramientas las tenga, nosotros estábamos... durante toda mi carrera a mí me dieron clase investigadores... que te transmiten conceptos y te hablan a la par como si le estuvieran hablando a sus becarios y vos tomás esa información así, hay profesores que te podían

transmitir mejor o peor los conceptos pero, bueno, lo que no te podían transmitir bien vos te lo arreglabas investigando por tu lado y leyendo quinientos libros y acá las carreras... pero [es] distinto... ahí tuvimos que cambiar mucho, la materia [...] fue cambiando a través de los años con este proyecto muchísimo pero porque fuimos nosotros encarando las cosas de distinta manera... (Entrevista a profesor 3).

En el segundo tipo de delimitación, que en nuestro universo tuvo mayor recurrencia, la heterogeneidad se reconoce, pero se entiende como algo dado, como un estado medianamente estable, en donde el docente tiene un bajo margen de acción.

[El] desafío de la homogeneidad de los conocimientos previos es muy grande, la clase te la llevan los de adelante [...] más extrovertidos, que contestan, que no tienen miedo al error [...] pero hay toda una parte de gente o que tienen una formación muy escasa o que también la personalidad hace que sean mucho más introvertidos [...] que la clase no te la lleven los cinco o seis que contestan todos es muy difícil... Lo ideal sería llegar a todos por igual (Entrevista a profesor 1).

Hay diferentes grupos de estudiantes: los que van a aprobar hagan lo que hagan, los que no van a aprobar hagan lo que hagan, y los que están en el medio que son la mayoría. Entonces, uno labura para eso, para todos, pero el desafío docente está ahí, en tratar de ayudarlos a los que sí pueden aprobar, que en este momento no pero sí van a poder aprobar (Entrevista a profesor 2).

El modo en que los docentes delimitan la heterogeneidad y, en consecuencia, las posibilidades de acción que poseen sobre ella, tienen implicancias directas en sus prácticas y decisiones pedagógico-didácticas: desde el modo en que piensan sus intervenciones, hasta las metas de logro que se proponen alcanzar y los resultados que esperan que sus estudiantes tengan.

En cuanto a los contenidos sobre los que identifican los déficits, la mayor parte de los docentes los vinculan con las «bases de matemática», la comprensión lectora y la capacidad para la resolución de problemas.

Con relación al reconocimiento y análisis que realizan los docentes entrevistados sobre la heterogeneidad en las estrategias y ritmos de aprendizaje pueden delimitarse dos grupos. Por un lado, se encuentran los docentes que reconocen e indagan sobre la existencia de diversas estrategias y ritmos de aprendizaje e implementan acciones para potenciar los aprendizajes de sus estudiantes en el contexto de su propia materia.

[...] a los ayudantes nuevos lo primero que les digo es que no todos los estudiantes aprenden por igual... que hay que ver cómo aprenden y en función de ello ver cómo enseñarles (Entrevista a profesor 4).

Ayudarlos a estudiar, porque ellos otro desafío que tienen cuando entran a la universidad es que no saben estudiar, eso también se aprende; no se aprenden solo conocimientos, tienen que aprender también a estudiar [...] saber cómo estudiar, sí, es un punto. Si vos me preguntás ¿principales dificultades?, encontrar un buen método para estudiar, esa puede ser una... (Entrevista a profesor 2).

En el relato de este grupo de docentes se entiende la heterogeneidad como intrínseca a cualquier grupo de estudiantes, pero reconocen que por tratarse de materias de primer año existen particularidades respecto a la necesidad de orientar a los estudiantes sobre qué implica ser un estudiante universitario y, en este sentido, aprender en la universidad. En algunos casos, creen que es responsabilidad de una materia de primer año ayudarlos a adquirir buenos hábitos y estrategias de estudio, y lo plantean como objetivo vertebrador de la materia.

Por otro lado, el segundo grupo de docentes identifica la existencia de la heterogeneidad asociándola principalmente a un déficit. Esta falta remite al desconocimiento de las prácticas de lo que se puede denominar «el oficio de estudiante». En este sentido, estas prácticas no se reconocen como enseñables, pero sí como necesarias para transitar exitosamente la formación.

Tomamos final ahora y para muchos era el primer final de su vida, es muy fuerte [...] no saben administrar los tiempos, no saben resolver un

examen, algunos se ponen nerviosos. [...] el método de estudio no lo tienen incorporado [...] les decimos que se junten, que vayan a la biblioteca [...] uno no sabe si lo hacen (Entrevista a profesor 1).

En esta línea, algunos profesores reconocen ciertas particularidades de los estudiantes del primer tramo de la carrera, pero asumen que ellos son los responsables sobre su propio aprendizaje, rendimiento y trayectoria.

La verdad que no hay un espacio para reorientarlos y no sé qué. La materia tiene un ritmo y no se da ese lugar para reorientar y qué sé yo. Ellos tienen que ir haciéndolo, y bueno, ya son grandes también, tienen que empezar a ver ellos qué hacen con lo que están haciendo (Entrevista a profesor 9).

Finalmente, y sobre la base de lo antedicho, podría hipotetizarse que lo que subyace a estas posiciones son los supuestos que delimitan qué puede ser enseñable y qué debe ser enseñado a los estudiantes universitarios.

Asimismo, los docentes entrevistados identifican que las diferentes condiciones materiales de vida –entre los propios estudiantes y con su propia experiencia como estudiante– tienen algún tipo de vínculo con las condiciones de aprendizaje. Es así que esbozan hipótesis respecto de las diferencias entre los turnos mañana y noche o entre los estudiantes que tienen familia a cargo y trabajo o no, o entre los estudiantes pertenecientes a distintas franjas etarias,¹⁶ o entre los estudiantes de licenciaturas e ingenierías y los estudiantes de las tecnicaturas. En general, discursivamente, se producen alianzas entre las distintas categorías de clasificación construyendo algo parecido a dos modelos de estudiantes: por un lado, los jóvenes sin familia a cargo ni trabajo que cursan por la mañana; por el otro, los mayores con familia a cargo y trabajo que cursan por la noche. En líneas generales, se identifica el primer modelo con alta disponibilidad de tiempo para el estudio y con una práctica de estudio continuada; el segundo modelo se lo asocia con baja disponibilidad de tiempo para el estudio por alta carga de tareas extraacadémicas

16. Esto se vincula a la cantidad de años que hace que los estudiantes terminaron la escuela secundaria

y con una práctica de estudio discontinua. En este sentido, una hipótesis potente entre algunos de los docentes es que estas condiciones impactan en el rendimiento de los estudiantes: en consecuencia, el primer modelo se asocia con mejor rendimiento académico que el segundo. Así, la hipótesis vincula el rendimiento con la disponibilidad y disposición (entendido como vocación y compromiso con el estudio), así como con los conocimientos previos y las buenas estrategias de estudio. Al combinarse estos modelos con el tipo de carrera elegida, se asocian las características e implicancias del primer modelo a las carreras de grado y las del segundo a las de pregrado.

Estas combinaciones y asociaciones no son estancas y, en la mayor parte de los discursos de los profesores, no se sostienen los modelos¹⁷ ni las implicancias¹⁸ al indagar con mayor profundidad. No obstante, con distinto grado de clarificación y reflexividad estas asociaciones parecen sostener sus decisiones pedagógico-didácticas.

A la mañana son más homogéneos que a la noche [...] a la mañana los que siguen las licenciaturas es un tema que son parejos, a la noche son más heterogéneos. [En] las tecnicaturas son muy heterogéneos en edad y en formación [...] tenés que trabajar mucho dándoles entusiasmo [...] tratamos a ayudarlos a adquirir métodos de estudio, no tienen ni métodos de estudio (Entrevista a profesor 3).

[...] yo he estado en diferentes turnos y por ahí en el turno noche sí se nota más que por ahí son estudiantes que están trabajando, que son un poco más grandes, por ahí no todos tienen el mismo tiempo que un alumno que viene a la mañana que por ahí está dedicado a estudiar, esa es la diferencia que ves. Pero después con empeño y dedicación salen adelante (Entrevista a profesor 9).

17. Por ejemplo, las carreras de grado se dictan en todos los turnos al igual que las de pregrado.

18. Por ejemplo, es generalizada la opinión negativa sobre las estrategias de estudio que «traen» los estudiantes del secundario o la «falta» de hábitos de estudio.

Sin embargo, parece haber en algunos casos una valoración diferencial sobre estos modelos, en los que se rescata el esfuerzo del segundo modelo por sobre el primero:

[...] los estudiantes que trabajan tienen un compromiso diferente (Entrevista a profesor 6).

La construcción de estos modelos se relaciona, en mayor o menor medida, con su propia biografía como estudiantes universitarios. La mayor parte de los entrevistados estudió carreras de grado diferentes a las carreras que están cursando sus estudiantes y en otras instituciones. En muchos casos fueron estudiantes de tiempo completo durante su formación de grado. En este sentido, al contrastar su propia experiencia como estudiantes con la de sus alumnos se evidencia el modo en que vinculan las condiciones materiales de vida con las condiciones de aprendizaje.

Lo que pasa es que [...] nosotros vivíamos ahí adentro, era nuestra vida, estábamos todo el día dentro de la facultad, teníamos laboratorio a la mañana, a la noche, en el medio te juntabas en la biblioteca a estudiar. Creo que esta población de estudiantes en Unsam es distinta en ese sentido: vienen, cursan y se van. Entonces, eso, si tenés una metodología de estudio está bien, muy buena, no sé si la tienen; nosotros les decimos que lo hagan, que vengan y que se junten y después vengan a las clases de apoyo, pero bueno [...] A ver, yo estudié [...] en una situación que era particular porque estás todo el día en la facultad, y bueno, en el tiempo libre te juntás a estudiar, cosas así, y no era tan paternalista el sistema, «Bueno, estudien tal cosa». Después vi clases en Estados Unidos y era muy asistido el aprendizaje también [...] la Unsam, que es algo intermedio, está tratando de que no sea tan dejado al azar los pibes, que se arreglen [...] porque la [institución en la que hizo el grado] es particular porque si bien el sistema es más «aprendé solo», todos los docentes están ahí todo el tiempo porque hacen investigación ahí, sabés que te los cruzás en el pasillo, les preguntás algo, además estás ahí todo el tiempo y estudiás con tus compañeros, entonces, como que hay un ambiente que

es en cierta forma como estar en tu casa y aprendés en tu casa y bueno... [...] No sé qué es lo mejor, no sé si está bueno, qué está mejor... (Entrevista a profesor 1).

Durante la carrera, la [institución en la que hizo el grado] tiene la particularidad de que es muy exigente y muy elitista con respecto al tema horarios de cursada, o sea, vos no podés ocupar todas las tardes o todas las mañanas, hay una carga horaria muy pesada [...] durante toda mi carrera a mí me dieron clases investigadores que te transmiten conceptos y te hablan a la par como si estuvieran hablando a sus becarios, y vos tomás esa información así; hay profesores que te podían transmitir mejor o peor los conceptos, pero lo que no te podían transmitir bien vos te arreglabas investigando por tu lado y leyendo quinientos libros. Y acá las carreras y las licenciaturas son así también, pero para las tecnicaturas es distinto (Entrevista a profesor 3).

Por último, gran parte de los docentes entrevistados identifican que la heterogeneidad del grupo de estudiantes al que le enseñan se vincula con características de la personalidad. En muchos casos, la única forma que ellos creen tener para saber si sus estudiantes comprenden (o no) los contenidos de sus clases es la participación oral, voluntaria y activa.¹⁹ Muchos de los entrevistados vinculan la participación con características de la personalidad o de carácter. Así, según la percepción de estos docentes, la heterogeneidad de las características de la personalidad incidiría en el ritmo y, hasta, en el estilo de la clase:

[...] la clase te la llevan los de adelante [...] más extrovertidos, que contestan, que no tienen miedo al error [...] pero hay toda una parte de gente o que tienen una formación muy escasa o que también la personalidad hace que sean mucho más introvertidos [...] que la clase no te la lleven los cinco o seis que contestan todos es muy difícil... Lo ideal sería llegar a todos por igual... (Entrevista a profesor 1).

19. Este tema se desarrollará en el apartado de prácticas de enseñanza.

[...] el desafío es este, que son tantos, que si los tantos son justo todos muy curiosos, te están preguntando muy curiosos, por ahí te retrasan un poco y hacen que vos tengas que ir a otro ritmo y demás (Entrevista a profesor 9).

Así, sobre esas características la mayor parte de los docentes sostiene que no puede intervenir. Lo que parece estar en su horizonte de posibilidad de acción es, por un lado, «brindar confianza» a sus estudiantes, generar un espacio en el que se animen a participar. Por el otro, generar estrategias o acciones que los interesen, que los atraigan o entusiasmen.

Las prácticas de enseñanza

Las concepciones, percepciones, supuestos e ideas que los docentes tienen sobre la enseñanza universitaria, sus tareas y responsabilidades como docentes y sus estudiantes impregnan las prácticas de enseñanza que desarrollan. Como se manifestó anteriormente, estas prácticas se componen de las actividades de enseñanza que realizan en las clases, de las actividades de evaluación y monitoreo, y de las tareas de planificación previa. En este marco, este apartado pretende describir y analizar dichas prácticas, a partir del discurso de los docentes entrevistados y de las clases observadas.

Todas las asignaturas analizadas organizan su cursada en dos estilos de clases: teóricos y prácticos. Los dos estilos de clase difieren en dos aspectos centrales: el perfil del docente que se encuentra a cargo del espacio curricular y el tipo de actividades que se realizan. En este sentido, los teóricos suelen estar a cargo de profesores con mayor antigüedad docente –y en general, también, de especialista/investigador en el campo disciplinar– que introducen los contenidos de la materia, mientras los prácticos suelen estar a cargo de docentes de menos antigüedad y más baja jerarquía que guían la ejercitación sobre los contenidos enseñados en el teórico. En cuanto a las actividades de enseñanza que se realizan en el aula, priman dos: la exposición y la modelización de resolución de problemas. En la mayor parte de las observaciones se hizo evidente que,

en líneas generales, la exposición suele primar en los teóricos y la modelización de resolución de problemas en los prácticos, a pesar de que en algunas clases teóricas aparecen momentos de modelización de resolución de problemas.

La exposición, en tanto práctica de enseñanza, se concreta de distinto modo según cada docente. Algunos pocos, al hacer uso de la exposición, abren el juego para la intervención de los estudiantes con preguntas que llevan a la reflexión, y lo potencian esperando a que respondan y sin dar una respuesta conclusiva hasta que haya varios intentos por parte de los estudiantes. Así, la convierten en una exposición dialogada en sentido estricto. Sin embargo, en muchos casos, la exposición se desarrolla con pocas preguntas, algunas de ellas retóricas, sin esperar la respuesta de los estudiantes o tomando en consideración solo a los pocos estudiantes que participan (entre cinco y diez de manera recurrente en clases de ochenta estudiantes aproximadamente).

Al hablar sobre la exposición y su preparación, los docentes hacen referencia a cómo la entienden, al modo en que la planifican y a los recursos que utilizan:

Decir las cosas distinto, buscar anécdotas o metáforas, explicar las cosas de la mejor forma posible (Entrevista a profesor 2).

Yo uso un poco el PowerPoint para que esté, pero después voy al pizarrón [...] el PowerPoint está todo ahí [...] con la tiza vas hablando, vas escribiendo lo que vas hablando, bajás un poco la velocidad y podés resaltar (Entrevista a profesor 1).

Ya casi no preparo demasiado porque estoy en esta materia hace muchos años. Lo que trato de hacer, lo que ya hice, es revisar los libros para ver esencialmente la nomenclatura que usan y después trato de yo armarme el tema que quiero dar pero diciéndolo con mis palabras (Entrevista a profesor 7).

Puede observarse que al hablar de la planificación de las clases los docentes hacen referencia básicamente a la preparación de la exposición.

No hay menciones a las actividades que se les podrían proponer a los estudiantes, las competencias que podrían desarrollarse ni los contenidos que se podrían impartir.

También, aparecen los recursos utilizados (el pizarrón y una presentación en PowerPoint). Estas prácticas están alineadas con su concepción de la docencia como tarea vinculada con «explicar lo mejor posible» y modelizar la resolución de problemas. Se podría hipotetizar que, para los docentes, «preparar los recursos» implica planificar la clase o la exposición, así como su orden y presentación.

Tal como fue mencionado, lo que aparece fuertemente en las entrevistas de los docentes es la importancia de lograr que la clase se diferencie de aquello que se puede leer en un libro. Aparentemente, esta diferenciación estaría dada por la posibilidad de expresar los contenidos con sus propias palabras, de elegir los ejemplos adecuados y de relacionarlos con la vida cotidiana. A diferencia del libro, en la explicación del docente habría un esfuerzo de traducción del conocimiento disciplinar y de acercamiento al punto de partida o el contexto de los estudiantes. Asimismo, habría un intento de interesar, atraer o entusiasmar a los estudiantes en el contenido. La mayor parte de los docentes entrevistados supone que este interés se genera a partir de la incorporación de ejemplos de la vida cotidiana; en otros casos, a partir de ejemplos de temas relacionados con los campos de ejercicio profesional futuro de los estudiantes; y, por último, en el menor de los casos, a partir de actividades que sean intrínsecamente interesantes y desafiantes dentro del propio contenido que se está enseñando.

En el primero de los casos, el supuesto que subyace es que los estudiantes se interesan más por el aprendizaje si los problemas o ejemplos se basan en actividades o situaciones por ellos conocidas. La idea de fondo es mostrar que la ciencia sirve para analizar cualquier situación. En el segundo caso, el supuesto es que los estudiantes están esperando vincularse desde un principio con las temáticas o problemáticas con las que trabajan las identidades profesionales para las que se están formando. La idea es que los estudiantes tienen supuestos sobre los desempeños de los profesionales de las carreras en las que ellos se inscriben y que pensar en esas temáticas moviliza y potencia su participación e, incluso, el apren-

dizaje.²⁰ En el tercer caso, se plantea el trabajo continuo sobre las actividades y materiales de enseñanza. El supuesto que sostiene esta posición es que deben enriquecerse las actividades y materiales de trabajo sobre el contenido disciplinar y desafiar los preconceptos de lo que los estudiantes creen que es la enseñanza universitaria y los límites de qué actividades se pueden ofrecer y materiales utilizar para aprender un contenido. Si la actividad o el material es indicado para aprender profundamente el contenido, piensan, hay que probarlo.

En cuanto a la modelización de la resolución de problemas, a partir de las observaciones, las dificultades parecerían presentarse cuando el docente no conoce a fondo los detalles de la situación que debe modelizar, ya sea porque no ha planificado previamente la clase o por falta de intercambio con el docente de los teóricos sobre lo visto.

Les pregunta qué puede hacer, cuando los estudiantes le dicen algo errado les sigue preguntando, aunque les dice que «mandan fruta». Les muestra dónde está el error. Pregunta quiénes lo resolvieron (4) y sigue resolviendo. Se queda pensando y señala que está mal el ejercicio, un estudiante dice que en facebook dijeron que cambiara un número y avanza con eso (Observación materia área de Matemática)

Una arista esencial de las prácticas de enseñanza es la evaluación y el monitoreo.²¹ Entre los docentes entrevistados, algunos recurren a la realización de preguntas a los estudiantes como modo de monitoreo del apren-

20. En este sentido, cabe la inclusión de dos preguntas sobre las que la línea de investigación se encuentra trabajando: en primer lugar, si los docentes de las materias (sobre todo de primer año) saben qué perfiles profesionales están formando y qué implicancias y desarrollos tienen cada uno de ellos en el campo profesional; en segundo lugar, si los estudiantes poseen este conocimiento y qué tan cercanos o lejanos están respecto del real desarrollo de dichas profesiones.

21. Desde una perspectiva pedagógico-didáctica se entiende que la evaluación está presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que, de hecho, la evaluación formativa permite a los docentes monitorear el aprendizaje de los estudiantes para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza mientras todavía se está desarrollando (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

dizaje y otros prestan atención a las consultas que los estudiantes hacen para indagar su comprensión. De cualquier modo, en la gran mayoría de los casos, el monitoreo de la comprensión depende de la participación oral, voluntaria y activa de los estudiantes (ya sea haciendo preguntas o respondiéndolas).

Sí, siempre hay diferencia. Son ochenta o setenta personas, por supuesto no los tengo identificados a todos, identifico a algunos, los que me preguntan es obvio que me están siguiendo, y después hay otros que son más tímidos y vos no podés saber hasta qué punto entienden o no, o por ahí entienden más que los otros y no preguntan nada. No tenés un registro exacto de eso, no, eso no lo podés registrar exactamente. Muchas veces estos que te preguntan por ahí en un examen no rinden tan bien, aunque te parezca raro, por ahí porque en el momento del examen tienen alguna dificultad, pero en la clase te siguen. Por eso, la gente que te sigue en la clase no siempre es un buen parámetro de que va a aprobar o no. Algunos sí (Entrevista a profesor 9).

En muchos casos los docentes vinculan esta participación con características de la personalidad de los estudiantes sobre las que sostienen que no pueden intervenir. Sin embargo, en algunos casos reconocen que pueden «brindar confianza» a sus estudiantes y generar un espacio en el que se animen a participar.

[...] es inevitable que sea un shock para ellos, puede ser un shock positivo o un shock negativo... yo creo que mis estudiantes, les haces un gestito de no te preocupes y te agradecen... [...] lo re valoran [...] sin bajar el nivel necesariamente, evaluando de la misma manera (Entrevista a profesor 1).

Algunos vienen pensando en algo que la universidad es, y con temor, y nosotros tratamos de tutearlos, llamarlos por el nombre y bajarlos a tierra. [...] Está muy puesto esto en la idea de la capacidad individual innata: vienen a definirse si yo puedo o no puedo. Es muy propio de la educación positivista que es un rasgo de la educación secundaria (Entrevista a profesor 6).

Sin la participación oral, activa y voluntaria, la única instancia de monitoreo que queda es el examen parcial, como lo reconocen varios docentes. Es decir, que la materia avanza y se complejiza durante casi medio cuatrimestre sin conocimiento sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo:

En el aula es difícil porque siempre hablan los mismos... es difícil llegar a todos [...] queda el momento del parcial... no tenemos otra herramienta, no usamos otra herramienta... (Entrevista a profesor 1).

Este entramado de monitoreo y evaluación hace peligrar la inclusión efectiva de los grupos de estudiantes más vulnerables. En este sentido, entre los docentes entrevistados hay algunos que se preguntan por el modo de intervenir, a partir de sus prácticas de enseñanza, en las diversas heterogeneidades con el fin de propiciar experiencias que combinen estrategias que tiendan a compensar y a enseñar y desarrollar nuevos saberes, habilidades y disposiciones.

El turno de la noche es distinto al turno de la mañana. Entonces empezamos a incorporar, por ejemplo, igual lo hicimos con ambas materias, parcialitos semanales... si ahora cambió para una materia y para la otra porque fue evolucionando todo, las dos materias fueron evolucionando, primero eran parcialitos semanales, les dábamos un *multiple choice*, entonces obligábamos a los chicos que estudiaran la teórica anterior, entonces apenas entrábamos hacíamos el trabajo práctico, resolvíamos las preguntas del trabajo práctico para que ellos se sacaran todas las dudas, y hacían el parcialito, y eso los obligaba a seguir el tema, y con ese parcialito, a los que les iba bien, si se sacaban 7 o más tenían la posibilidad de promocionar la materia, esto es en CPU. Anduvimos bien con eso, el problema era que a los que les iba bien promocionaban la materia, y chau, pero eso también desmoralizaba mucho a los que no les iba bien, que encima de rendir los parcialitos tenían que rendir el parcial (Entrevista a profesor 3).

En este relato se evidencia el proceso de experimentación de distintas prácticas de enseñanza acompañadas por un proceso de reflexión conjunta del equipo docente.

Por último, algunos de los docentes entrevistados consideran que parte de sus responsabilidades como docentes del primer tramo de las carreras es transmitir lo que Perrenoud (2006) denomina el «oficio de alumno». Lo hacen orientando a los estudiantes en clase tanto en lo que significa ser un estudiante universitario y el modo de acercarse al aprendizaje de una asignatura, como también brindando consejos sobre actividades que podrían facilitar la aprobación.

También dice que de los ejercicios de la guía van a resolver los que dicen «para resolver en clase». El resto son para hacer en sus casas y discutirlos en clase. Les dice que aprovechen a hacerlos en sus casas para tener consultas para la clase. Finalmente, les dice que van a dedicar dos horas a los teóricos y dos a los prácticos. La docente ayudante les dice que al resolver las preguntas teóricas de la guía es un modo de hacer un resumen de la clase. La docente les dice que la guía de trabajos prácticos los ayuda a saber qué es lo importante, qué es lo que a ellos les interesa (Observación materia área de Biología).

El fragmento anterior es de una de las primeras clases del cuatrimestre y muestra cómo los docentes explicitan el modo de organización de la materia, el sentido de la guía de trabajos, brindan consejos, etc. En definitiva, intentan dar herramientas a los estudiantes que menos conocimiento tienen sobre la vida universitaria y la práctica académica.

REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo indagó sobre la relación entre la identidad profesional que brinda soporte –reflexivo o no– a las acciones y decisiones pedagógicas de los docentes y las prácticas de enseñanza que se ofrecen a los estudiantes del tramo inicial de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Martín. Si bien la naturaleza de dicha relación se encuentra todavía en proceso de exploración, el estudio permitió arrojar luz sobre algunos de los modos en los que la identidad profesional de los docentes se materializa en prácticas de enseñanza que contribuyen o no a la inclusión efectiva de sus estudiantes.

Luego de la lectura del material de campo se desprenden algunas líneas de cierre y nuevas aperturas respecto del vínculo entre el entramado que configuran las identidades profesionales docentes de los profesores universitarios –a partir de las representaciones y conformaciones de sus identidades profesionales, los modelos de estudiantes que construyen y las concepciones que poseen sobre las prácticas de enseñanza– y sus decisiones y prácticas pedagógico-didácticas.

Un primer aspecto saliente del trabajo es la heterogeneidad de configuraciones de la identidad profesional identificadas, especialmente en lo que hace al lugar y concepción sobre el oficio docente. Lo anterior complejiza la mirada de la literatura internacional, que reconoce una identidad profesional borrosa con un menor peso del oficio docente.

Este aspecto debe ser interpretado en función de la heterogénea relación con el sistema científico-tecnológico que se encontró entre los docentes entrevistados. En pocas palabras, no todos los profesores universitarios tienen a la investigación como su oficio principal. La hipótesis exploratoria esbozada –la identidad profesional docente sería más fuerte entre quienes se encuentran en las periferias del sistema científico-tecnológico (ya sea por ser novatos o por no haberse insertado plenamente) y más débil entre sus miembros plenos– invita a ser explorada a los fines de comprender este fenómeno en mayor profundidad.

También la heterogeneidad pareciera ser lo que predomina al indagar sus concepciones sobre el oficio docente, la enseñanza, el aprendizaje y los destinatarios de su enseñanza. En las palabras de los entrevistados parecieran convivir, a modo de capas geológicas, concepciones correspondientes con una matriz universitaria elitista con otras más ligadas a la inclusión. En este sentido, se observa que el paradigma de la inclusión es sintetizado por los docentes con sus concepciones preexistentes, dando lugar a una amalgama de representaciones que no necesariamente conforman un conjunto coherente. Lo anterior es consecuente con la larga tradición de estudios sobre el pensamiento del profesor que caracterizan sus representaciones como poco precisas, incompletas y poco coherentes.

Aquí cabe mencionar el potencial impacto de los dispositivos de formación y acompañamiento que proliferaron en el sistema universitario en los últimos quince años. En particular, la intervención del Progra-

ma de Mejoramiento de la Enseñanza pareciera haber tenido un efecto sobre la configuración de las identidades profesionales de los docentes entrevistados.

En esta línea, desde que la inclusión comienza a ponerse sobre el tapete en las discusiones sobre la pedagogía universitaria, los docentes fueron sometidos a distintas intervenciones pedagógico-didácticas, sobre todo en los tramos iniciales de las carreras. Lo anterior pareciera haber tenido un impacto sobre las representaciones de los profesores entrevistados, que no necesariamente se ha traducido en una modificación o enriquecimiento de las prácticas de enseñanza. En este punto cabe formular distintas hipótesis: por un lado, que las intervenciones permiten quebrar algunas representaciones, pero no necesariamente operan sobre el tipo de saber y recursos que los docentes necesitan para traducirlas en prácticas de enseñanza concretas; por otro lado, podría tratarse de una cuestión de temporalidades distintas en lo que hace a modificar representaciones y prácticas. Un interrogante que se desprende de este análisis es qué tipo de intervenciones serían más favorecedoras de un cambio de las prácticas docentes.

Las reflexiones que anteceden invitan a continuar la exploración. Por una parte, parece fundamental identificar la naturaleza de la relación entre las identidades profesionales y las prácticas docentes. ¿Cómo se configura la compleja relación entre las representaciones de los profesores universitarios y sus prácticas docentes? Este interrogante pareciera ser la llave para avanzar hacia una comprensión más profunda de la enseñanza universitaria y para diseñar intervenciones pedagógico-didácticas pertinentes.

Por otra parte, el trabajo se presenta como antesala necesaria de un análisis más completo que incluya a los profesores y las enseñanzas en los tramos intermedio y superior de las carreras de Ingeniería. A modo de hipótesis podrían avizorarse diferencias en lo que hace al impacto del paradigma de la inclusión y una menor presencia de intervenciones pedagógico-didácticas. Asimismo, el perfil y la identidad profesional de los docentes se hipotetiza alejados de los de quienes enseñan en los primeros años.

En suma, el trabajo se constituye en un prometedor avance en el marco de una línea de investigación más extensa cuyo objetivo es dar

cuenta de cómo es el proceso formativo de los estudiantes de Ingeniería de la Unsam y sobre qué concepciones, percepciones, supuestos e ideas se fundamentan las decisiones y prácticas pedagógico-didácticas que son ofrecidas a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberbuj, C. y Zacarías, I.
2015 «Universidad y los desafíos de la pedagogía», en Tedesco, J.C., *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, Buenos Aires.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C.
2012 «Cómo ven su identidad los docentes chilenos», en *Perspectiva Educativa*, vol. 51, n° 1, pp. 77-95.
- Bernstein, B.
1990 *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*, El Roure, Barcelona.
- Buchbinder, P.
2005 *Historia de las universidades argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Caballero, K. y Bolívar, A.
2015 «Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario», en *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n° 1, pp. 57-77
- Camilloni, A.
1995 «Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior», Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria, Universidad Católica de Valparaíso, s/e.

- Chiroleu, A.
2013 «Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?», en *Espacio Abierto*, vol. 22, n° 2, pp. 279-304.
- 2016 «La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI», en Del Valle, D.; Montero, F. y Mauro, S., *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, IEC-Conadu/Clacso, Buenos Aires.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J.
2013 «La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado», en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 3, n° 3, pp. 206-234.
- Ezcurra, A.M.
2011 *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-Conadu, Los Polvorines.
- García de Fanelli, A.M.
s/f *Acceso, abandono y graduación en la educación superior en Argentina*, Siteal, Buenos Aires.
- Krotsch, P.
2009 *Educación superior y reformas comparadas*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- Maxwell, J. y Miller, B.
2012 «Real and virtual relationships in qualitative data analysis», en Maxwell, J., *A realistic approach for qualitative research*, SAGE Publications, Los Ángeles, pp. 109-125.
- McDougall, J.
2009 «A crisis of professional identity: How primary teachers are coming to terms with changing views of literacy», en *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n° 3, pp. 679-687.
- Osuna, F. y Mata, K.
2015 «Identidad profesional docente, ¿qué significa ser profesor?», en *European Scientific Journal*, vol. 11, n° 32, pp. 97-110.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J.
1989 *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*, Rialp, Madrid.
- Perrenoud, P.
2006 *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Popular, Madrid.
- Rama, C.
2006 «La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización», en *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, vol. XVIII, n° 46, Medellín, pp. 11-24.
- Renaut, A.
2008 «La universidad frente a los desafíos de la democracia», en *Temas y Debates*, no 16. Disponible en: <<http://www.temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/77/76>>.
- Sennett, R.
2009 *El artesano*, Anagrama, Barcelona.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L.
2016 «Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación», en Del Valle, D.; Montero, F. y Mauro, S., *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, IEC-Conadu/Clacso, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C.; Aberbuj, C. y Zacarías, I.
2014 *Pedagogía y democratización de la universidad*, Aique Educación, Buenos Aires.