

## ¿Qué ves cuando me ves? Imágenes para pensar las prácticas docentes universitarias

- ❖ **CLAUDIA TELLO** | antropologia2@trabajosocial.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA ADELAIDA COLÁNGELO** | adecolangelo@yahoo.com.ar
- ❖ **IVONE AMILIBIA** | irobia@yahoo.com.ar
- ❖ **GERMÁN RÓMOLI** | germanromoli@hotmail.com

**Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata**

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos compartir un análisis preliminar de la experiencia realizada entre 2011 y 2013 por el equipo de cátedra de la materia Antropología Social II de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, en relación con las representaciones acerca de profesores y estudiantes que tienen los/as estudiantes cuando comienzan a cursar la materia.<sup>128</sup>

Año a año, al comienzo de cada ciclo lectivo, se propone la realización de contratos didácticos o de aprendizaje (García Bacete y Fortea Bagán, 2006) en las comisiones de cursada para, a través de la explicitación de expectativas, presupuestos y nociones previas, promover los consensos entre docentes y estudiantes, la apropiación del espacio de enseñanza y de aprendizaje, la autonomía de los/as estudiantes. Previamente a la elaboración de dichos acuerdos, en los años mencionados se realizó una actividad inicial, consistente en solicitar a los/as estudiantes que respondieran dos preguntas por escrito, de manera individual y anónima: “¿Cómo son los profesores?” y “¿Cómo son los estudiantes?”

Esta actividad se vincula con la particularidad de los contenidos teórico- metodológicos de nuestra materia, en tanto enfocamos el conocimiento antropológico como producto de la relación “nosotros-otros” -relación construida de diferentes maneras a lo largo de la historia

---

<sup>128</sup> Antropología Social II es una materia anual correspondiente al segundo año de la Licenciatura en Trabajo Social, por esto, los/as estudiantes que la cursan cuentan con, por lo menos, un año previo de experiencia como estudiantes universitarios/as.

de la disciplina (Krotz, 1994; Boivin, Rosato y Arribas, 1999). A partir de ese énfasis en el conocimiento e interpretación de la perspectiva del “otro” social y cultural (y del lugar social desde el que produce sus prácticas y representaciones) creemos necesario considerar las representaciones de los “otros” -estudiantes- acerca de “nosotros”, para reflexionar sobre el modo en que las mismas intervienen en el proceso de construcción de conocimiento en las aulas.<sup>129</sup>

Como veremos más adelante, las respuestas fueron numerosas, heterogéneas, y apelaron a diferentes parámetros. La mayoría de los/as estudiantes refirió las opiniones a su experiencia en el marco del proceso de formación en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, tanto en términos generales como, en mucho menor medida, remitiendo específicamente a características de profesores y estudiantes de primero y segundo año de la carrera, o a la Cátedra de Antropología Social II. Sin embargo, otros retomaron experiencias de trayectorias educativas anteriores.<sup>130</sup>

Para este trabajo se han tomado, a modo exploratorio, no exhaustivo, las opiniones surgidas de dicha actividad referidas sólo a *las visiones acerca de los/as profesores/as*, como insumo para la reflexión sobre las prácticas docentes y la relación educativa en el contexto de la formación universitaria.

### ACERCA DEL CONTRATO DIDÁCTICO O DE APRENDIZAJE

La elaboración de los contratos didácticos (García Bacete y Fortea Bagán, op. cit.) es propuesta al inicio de cada año en las comisiones de clases prácticas y clases teóricas<sup>131</sup>, como acuerdos dinámicos entre docentes y estudiantes. Estos contratos tienen relación con una concepción de educación que pone el acento en el compromiso mutuo respecto al espacio de la clase y

---

<sup>129</sup> En ese sentido, también sería interesante y tema de otro trabajo, sistematizar y analizar las percepciones y representaciones de los/as integrantes del propio equipo docente sobre los/as estudiantes universitarios/as. Si bien en los espacios de discusión del equipo de cátedra se trabaja desde esas ideas para construir la propuesta pedagógica de la materia, no han sido hasta ahora objeto de un análisis sistemático.

<sup>130</sup> Según el perfil de ingresantes a la Facultad de Trabajo Social, elaborado por la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la unidad académica, desde 2012 un 41% de ingresantes han comenzado previamente otra carrera de formación superior.

<sup>131</sup> La cursada está organizada en dos espacios complementarios y simultáneos: clases prácticas, a cargo de los/as auxiliares docentes, en las que se abordan los contenidos de manera aplicada; y clases teóricas, a cargo de las profesoras titular y adjunta, de presentación conceptual de los textos y los contenidos con un tenor más expositivo.

con un enfoque acerca de la enseñanza que, más que la transmisión unidireccional de conocimientos, propone la participación activa de los/as estudiantes y la orientación para el logro de aprendizajes significativos.

El contrato didáctico o de aprendizaje refiere a un acuerdo formalizado entre profesores y estudiantes que tiene como objetivo sustituir expectativas, imágenes y pautas implícitas por otras que sean producto del diálogo. García Bacete y Fortea Bagán sostienen que

*“existe un contrato didáctico o de aprendizaje cuando estudiante y profesor/a de forma explícita intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito.” (op. cit.:1).*

Desde el equipo docente de la materia pensamos y proponemos estos acuerdos de manera de abarcar aspectos que superan lo didáctico; en este sentido hablamos de contratos de enseñanza y aprendizaje, o pedagógicos.

Teniendo en cuenta que las representaciones, a la vez que representan relaciones y procesos sociales (representaciones de), también orientan las acciones (modelos para), nos preguntamos qué representaciones acerca de profesores y de estudiantes atraviesan las opiniones y las expectativas sobre el proceso educativo, incidiendo en los posibles acuerdos y/o desacuerdos, así como en las prácticas correspondientes.

Pensamos estas representaciones en los términos en que Giménez (2007) entiende lo simbólico: como procesos sociales de significación y de comunicación, producidos en contextos sociohistóricos concretos y siendo constitutivos de las prácticas y relaciones sociales. Así, considerar las representaciones permite comprender las prácticas en juego; en este caso las prácticas de aprendizaje de los estudiantes y, en relación, las prácticas docentes que las acompañan, para construir otras nuevas.

La elaboración de estos acuerdos, en forma de derechos y de deberes de docentes y estudiantes, posibilita el diálogo y la reflexión sobre diferentes elementos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que suelen quedar implícitos: los tipos de participación, la escucha, la bibliografía, las evaluaciones, las dinámicas de clase, los contenidos, los horarios, los tiempos, la lectura y el estudio, las condiciones laborales de los/as docentes, aspectos de la ética, de lo político, etc. En este sentido, nos interesa tanto el

producto del diálogo con los/as estudiantes como el proceso mismo de producción del contrato.

Entonces, ¿qué ven cuando nos ven?

En las respuestas de los/as estudiantes se observa la utilización de formas diversas de nominar a esos “otros” que enseñan. Si bien en su mayoría los nombraron como profesores, también se refirieron a “docentes”, “sujetos”, “tipos”:

*“Los docentes son personas...”, “En estos cinco años (...) me he encontrado con todo tipo de sujetos...”, “Tipos dedicados a una materia o varias...”*

Al sustanciar las respuestas, se asignan condiciones: *actores sociales; profesionales; trabajadores; personas experimentadas; adultos instruidos; portadores de saberes; referentes; guías o acompañantes, formadores.*

En una primera sistematización de lo dicho por los/as estudiantes, se han delineado algunos ejes, que presentamos a continuación, ejemplificados por algunas respuestas representativas.<sup>132</sup>

### **DIVERSIDAD DE FORMAS DEL SER PROFESOR**

En muchas respuestas se subraya la dificultad o imposibilidad de generalizar las características de los/as profesores:

*“No son todos iguales”; “Me tocó cursar con profesores muy diferentes entre sí, no sólo por la cátedra”; “... creo que es muy difícil intentar definir ‘cómo son los profesores’, ya que todos tiene una diferente concepción de lo que es ser un educador.”*

Las opiniones también aluden a las imágenes preconcebidas:

*“Hay una imagen impuesta del lugar que debe ocupar un profesor que es el lugar de la autoridad, de superioridad intelectual y de poder frente a los estudiantes, algo que está cambiando pero sigue vigente”*

### **DISTINCIÓN DE PERFILES DOCENTES ENTRE FACULTADES**

---

<sup>132</sup> Se retoman en este punto sistematizaciones elaboradas previamente por las licenciadas en Trabajo Social Cecilia Molina y Verónica Cimatti, integrantes del equipo de cátedra en carácter de adscriptas a la docencia universitaria al momento de la realización del relevamiento.

Se hace énfasis en ciertas respuestas, en las diferencias con profesores de otras Facultades, a partir de experiencia previas en otras carreras.

*“En general los profesores de esta Facultad son muy copados y macanudos, ya que no es algo imposible acercarse a ellos por cualquier consulta que se tenga.”*

*“Se diferencian de los de otras carreras porque la mayoría están comprometidos con la sociedad, no hay tanta distancia”*

### REFERENTES, GUÍAS O ACOMPAÑANTES

Se aprecia en otras opiniones una imagen del/a docente como interlocutor/a que puede orientar

*“Es un referente dentro del marco de una institución educativa”.*

*“Es una persona que transmite un determinado saber por medio de diferentes métodos y considero que es un guía en el aprendizaje de los alumnos”*

### TENSIÓN ENTRE “EXIGENCIA” Y “COMPRENSIÓN”

Numerosas respuestas parecen mostrar una mayor valoración de la actitud de los docentes frente a los alumnos, su forma de ser, de tratarlos y de relacionarse con ellos, en relación con su formación académica. Así, se valora

*“...la buena disposición de muchos profesores en su relación con los alumnos y trato más directo a medida que transcurre el año”; “Me gustan los que tratan de igual a igual no los soberbios que hacen notar que son superiores.”*

En consonancia con lo anterior, el desempeño del/a docente en la clase aparece con frecuencia valorado a partir de su capacidad de motivar, de “enganchar” a los/as estudiantes:

*“Hay cátedras muy bien organizadas (en cuanto a las clases, contenidos) y que están planteadas de forma atrayente y otras que no generan tanto entusiasmo.”*

*“...A los alumnos nos gusta que los profesores hagan sus clases ‘divertidas’, que nos llamen la atención los temas que se dan o la forma en que se dan, y que se forme un vínculo, obviamente respetando profesor-alumno, yo creo que así nos llevamos bien con los profes.”*

Se señalan contradicciones entre quienes asumen el lugar de portadores de conocimiento, pero a su vez requieren de los alumnos un papel activo en su formación:

*“A veces los profesores se presentan como los portadores de conocimiento, los que tiene ‘la’ verdad pero a la vez son los que demandan al alumnado que pueda insertarse en un proceso de apropiación de conocimiento.”*

En otros casos, se señala un lugar docente más vinculado a la construcción conjunta de conocimiento:

*“Están siempre abiertos para poder intercambiar ideas con los alumnos. Todo el tiempo nos proponen establecer un conocimiento de ida y vuelta.”*

*“... siempre dispuestos al diálogo y al trabajo conjunto, se presentan y mantienen de tipo horizontal (casi) de igual a igual, permiten interrogar y ser creativos”.*

A veces se hace énfasis en un polo u otro del par “exigencia” y “comprensión”

*“[...] cada profesor tiene su simpatía y con eso logra un buen conjunto de estudio, generando así entusiasmo en cada estudiante. Otros son exigentes y con muy poca onda, entonces comienzo a tomar la materia con un cierto ‘desprecio’.”*

*“El año pasado algunos hicieron las clases más dinámicas, lo cual hacía que los alumnos no se fueran y concurrieran siempre, también tuve profesores que tenían un modo diferente, más serios y estrictos y eso hacía que los alumnos a veces no fueran a las clases, ya que al ser más estructurada la clase les parecía ‘densa’.”*

Así, se suele caracterizar a los profesores como exigentes –a veces esto parece ser visto como un peso- pero esto se vería atenuado por la capacidad de comprender a los alumnos:

*“Pueden ser un poco exigentes al momento de asignar el material de lectura, aunque hay también profesores comprensivos”.*

*“Son bastante flexibles y comprensivos con los alumnos, pero no por eso pierden exigencia o responsabilidad en su trabajo.”*

## POSESIÓN Y TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS

Gran cantidad de respuestas situaron al docente como quien sabe y enseña, transmite, conoce, posee una experiencia, un conocimiento mayor y un “saber especial” debido a su formación profesional:

*“Intelectuales o profesionales que transmiten conocimiento.”*

*“Son los sujetos que pasaron por la Universidad y esto supone que tienen la experiencia y el conocimiento mayor, y que su trabajo es dárselo a los alumnos, que en este caso se encuentran en un escalón más abajo.”*

*“Son personas iguales a los alumnos, la única diferencia es el conocimiento que poseen”*

### **LUGAR DE SABER -PODER**

Suele asociarse explícitamente la “posesión” de conocimientos con la posición de poder en la relación educativa:

*“El docente representa la autoridad por poseer el conocimiento académico”,  
“Existe una imagen del docente como ser superior al alumno, al que hay que respetar porque es el portador del conocimiento.”*

*“Son como la universidad lo requiere: ejercen poder en el espacio del aula, hay que estudiar para aprobar si no te desaprueban”*

### **ASPECTOS VINCULADOS A LO DIDÁCTICO**

En cuanto a los aspectos didácticos, numerosos estudiantes valoran especialmente que se expliquen los temas y textos, que se preste atención a sus dudas y se resuelvan, que se propongan actividades novedosas.

*“Si se sabe aprovechar los horarios de consulta, suelen aclarar dudas para un parcial.”*

*“Algunos profesores te sorprenden con cosas con éstas [el ejercicio aquí analizado], que no sabés qué poner, pero que está bueno porque te hace pensar en cosas que por ahí nunca cuestionamos”.*

*“A la hora de explicar las dudas planteadas por los alumnos, son pacientes hasta lograr el entendimiento de la temática planteada.”*

### **CARACTERÍSTICAS INNATAS Y ASOCIADAS A LOS GUSTOS Y PASIONES**

Estas opiniones apelan la vocación, a lo que viene con la persona, las disposiciones individuales:

*“Los docentes son esas personas que les gusta o nacieron para enseñar.”*

*“Los docentes son personas en las que a mi juicio su pasión es la comprensión y la explicación.”*

*“Tienen vocación de transmitir conocimientos que adquirieron durante su formación.”*

### **TRABAJADORES ASALARIADOS**

Otras respuestas, en cambio, hacen hincapié en el carácter de empleados de los docentes:

*“Son evaluados para transmitir conocimientos a los que les pidan o exijan porque son asalariados”*

### **POSICIONAMIENTO POLÍTICO**

Éste es tomado tanto en términos positivos, ligado a un pensamiento crítico:

*“ (...) cada profesor tiene su ideología y los alumnos también. Y me parece muy importante y fundamental que no ‘choquen’ en ese aspecto.*

O como negativo, vinculado a la no objetividad o a la no aceptación del disenso.

*“Si tuviera una crítica es que en algunos, su línea política entrecruzaba todos sus aspectos y se notaba que no podía expresarse objetivamente.”*

Puede resultar fructífero pensar las respuestas como generadas desde un habitus (Bourdieu,1991) de alumno y/o de estudiante. Este habitus, construido relacionamente en las instancias de participación en el campo educativo, supone entre otras cosas, responder



desde algún supuesto sobre lo que espera el docente. El anonimato de las respuestas puede haber neutralizado, en parte al menos, este condicionamiento.

Ahora bien, las disposiciones inconscientes del habitus de estudiante para percibir, interpretar, valorar de maneras particulares, están atravesadas y moldeadas por las diversas y desiguales trayectorias educativas de los/as estudiantes, por la multiplicidad de experiencias y relaciones de enseñanza y de aprendizaje que han ido construyendo a lo largo de las mismas.

La heterogeneidad de las apreciaciones en las respuestas da cuenta de estas diferencias en las disposiciones de los estudiantes encuestados, de la “relación de homología, de diversidad en la homogeneidad” entre los habitus de una misma clase (Bourdieu, op. cit.: 104). Heterogeneidad de respuestas y de disposiciones que se condice con la heterogeneidad en el perfil de ingresantes a la carrera<sup>133</sup>.

La pluralidad de las visiones sobre “los/as docentes” admite la detección de ciertos elementos indiciales, pistas para una posible futura labor analítica de las representaciones relevadas:

- La emergencia del contexto, próximo y mediato, de las coordenadas temporales y espaciales, en la percepción que no hay una única manera de “ser docente”.
- La distinción entre los planos personal y colectivo del “ser profesor”, y la relación entre ambos.
- La afectividad en relación con la cognición y la posibilidad de empatía.
- La relación de los propios estudiantes con el conocimiento, y la del conocimiento con las prácticas docentes.
- Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje; enseñanza y acreditación; aprendizaje y acreditación (aprobación- desaprobarción).
- Las concepciones relacionadas con el oficio docente en relación con el oficio de estudiante universitario.
- Lo rutinario, lo previsible, y lo novedoso, lo creativo e imaginativo en torno a las prácticas docentes.

---

<sup>133</sup> El ya mencionado perfil de ingresantes elaborado por la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa muestra la distancia existente entre la población de estudiantes reales y el estudiante “ideal o esperado” por la universidad tradicional.

## A MODO DE CIERRE

Sostenemos la importancia de explicitar las imágenes previas y las expectativas mutuas de estudiantes y docentes, con la intención de reflexionar acerca de los supuestos que ellas conllevan y que condicionan como representaciones, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Para avanzar en este sentido, entendemos que establecer contratos pedagógicos al inicio del ciclo lectivo es un paso valedero.

Asimismo, consideramos que promover que las/os estudiantes expliciten sus supuestos se relaciona estrechamente con el ejercicio de la reflexividad en la producción del conocimiento (Edelstein, 2013). Es decir, con el análisis las propias representaciones y prácticas como condición para la construcción de conocimiento crítico.

Como docentes pensamos que poner en cuestión nuestro lugar, en intercambio con quienes transitamos el proceso de formación, permite visualizar tanto obstáculos que pueden obturar la relación pedagógica, como facilitadores que la potencian.

En otras palabras, avalamos la meta de democratizar la diada docentes-estudiantes para lograr los objetivos trazados en la propuesta académica de la materia.

## BIBLIOGRAFÍA

Boivin, M. Rosato, A. Guber, R. (1999) "Introducción". En: *Constructores de otredad*. Buenos Aires. EUDEBA

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. España: Taurus Humanidades.

Edelstein, G. (2013) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

García Bacete, F. y Fortea Bagán, M. (2006) *Contrato didáctico o contrato de aprendizaje*. Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I.

Giménez, G. (2007) *Estudios sobre la cultura y las representaciones sociales*. Guadalajara: CONACULTA/ITESO. Capítulo I "La concepción simbólica de la cultura".

Krotz, E. (1994) "Alteridad y pregunta antropológica". En: *Revista Alteridades*, 4 (8).