



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis para la obtención del grado de
Doctora en Ciencias de la Educación

**El conocimiento sobre la enseñanza
y su construcción
en docentes universitarios**

Mg. María Alejandra Pedragosa
Directora: Dra. Analía M. Palacios

Mayo 2018
La Plata, Argentina

“Si hay algo bueno que tiene la Universidad, es que desacraliza todo, ¿no es cierto? Eso está bueno. Para mí, está bueno, y no te deja huérfano porque ... yo creo que el proceso, así como de... ¿cómo puedo decir? De lo que hicieron los primeros herejes, ¿no? ... y su cosa, así, iconoclasta; lo que hicieron los futuristas italianos, de que hay que derribar todo. Eso, en el fondo, te deja huérfano, porque te deja sin piso, sin techo, te deja demasiado a la intemperie.

La Universidad, me parece que, con la ciencia, con el arte, con su incorporación de la dinámica de la cultura, lo que hace es decir “todo está, todo es posible de ser comprendido, pero nada debe ser sacralizado”, ¿no es cierto? Y vos siempre vas a poder tener refugio en alguna teoría, en la que te sientas más cómodo; en algún punto de vista que haya sido debidamente probado y que tenga determinada eficacia. Sabiendo que no es una vivienda a prueba de cualquier sismo, no es un refugio, ¿no es cierto? Pero no te deja... a mí me parece que la Universidad tiene eso de interesante: nunca estás a salvo, nunca estás en peligro.”

(Juan, docente de la UNLP)

Agradecimientos

A la Dra. Analía Palacios, por la dedicación a su tarea de directora, por su guía constante en la construcción de esta tesis, en la que estuvo en cada detalle para hacer de esta experiencia un camino de aprendizaje y gozo intelectual. Por su cercanía y su amistad para acompañarme en el esfuerzo, de la única manera que lo hubiera podido hacer, con una hermana.

A los docentes que me brindaron su tiempo y compartieron sus conocimientos en un diálogo rico y esclarecedor. Su generosidad y apertura me permitió llevar adelante esta indagación, aprender, sorprenderme y disfrutar.

A la Dra. Martha Ruffini, una persona significativa en mi vida personal que también me acompaña en mis aventuras académicas. En esta ocasión leyó y releyó con dedicación varios capítulos de esta tesis para aportar sus sugerencias.

A mi equipo de vida, los nombro por orden de llegada: Alejandro, Cecilia, Virginia, Manuel, Emilia y Alejo. Porque no sólo son el sentido más profundo de mi vida sino porque a cada paso de la elaboración de esta tesis me acompañaron de todas las formas que les fueron posibles para que pueda avanzar.

A Martín Grané, por su colaboración con la desgrabación y transcripción de las entrevistas, que realizó con tanta dedicación y precisión.

Al Doctorado de Ciencias de la Educación que siempre me brindó la más atenta disposición para mi tránsito por el posgrado.

A mis amigos y compañeros de trabajo, que me alentaron a sostenerme en el camino y de una manera u otra cooperaron para hacerme la vida más fácil durante este trayecto.

Resumen

Esta tesis indaga el conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios como sujetos de aprendizaje. En lo específico, describe el conocimiento que disponen, caracteriza la construcción de ese conocimiento según ellos la reconocen y analiza el diálogo como herramienta de indagación. Se enfoca en la mejora de la enseñanza como una herramienta estratégica para apoyar las trayectorias de los estudiantes desde el campo de la orientación educativa universitaria. Asume la indagación desde el área psicoeducativa para comprender la apropiación individual de los docentes que se constituye cultural, institucional e históricamente en el mundo social. Plantea la investigación como un estudio de caso instrumental colectivo sobre ocho (8) docentes de la Universidad Nacional de La Plata, en cuatro Unidades Académicas: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Exactas, Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El trabajo de campo incluye tres instancias: primera entrevista en profundidad, observación de clase y segunda entrevista de análisis de la clase observada. En sus resultados establece las variadas teorías explícitas que los docentes enuncian acerca de la enseñanza y sus componentes, que se presentan como una fusión multifacética de conocimientos. Ofrece un panorama amplio de las dimensiones de la construcción del conocimiento, intersubjetivas, de carácter práctico personal originadas en experiencias de la vida cotidiana académicas y personales. Muestra la potencialidad del diálogo para la indagación epistémica. Contribuye con algunas pistas para pensar de un modo más orgánico la mejora de la enseñanza en el marco de una política académica que reconozca la singularidad de los procesos mediante los

cuales los docentes universitarios producen y usan el conocimiento para llevar adelante su labor.

Palabras Clave: docentes universitarios - conocimiento sobre la enseñanza - construcción del conocimiento docente - diálogo - orientación educativa

Índice

Introducción	10
PRIMERA PARTE. Planteo del problema, justificación, preguntas y objetivos.	
Capítulo 1. El conocimiento docente universitario y su construcción como problema de estudio	17
1.1. Algunos antecedentes	17
1.2 Nuestra mirada del problema	20
1.3 Justificación y preguntas de nuestro estudio	25
1.4 Objetivos de la investigación	27
SEGUNDA PARTE. Contexto Conceptual y Metodológico	
Capítulo 2. Estudios sobre el conocimiento docente	28
2.1 Introducción	28
2.2 Panorama de los estudios sobre el conocimiento docente	29
2.2.1 Enfoques centrados en el conocimiento necesario para la enseñanza	31
2.2.2 Estudios basados en la relación teoría / práctica y cognición / acción	32
2.2.3 Enfoque de conocimientos intermedios o funcionales	35
2.2.4 Enfoque del conocimiento experiencial a partir de la práctica reflexiva	36
2.2.5 Enfoque del conocimiento como competencias	38
2.2.6 Enfoque del conocimiento personal práctico	40
2.3 Rasgos del conocimiento que estudiamos	42
2.3.1 Fusión de conocimientos como unidad narrativa	45
2.3.2 Conocimiento sobre la enseñanza	46
2.3.3 Conocimiento contextual situado	47
2.3.4 Conocimiento en la arena de la institución universitaria	49
2.3.5 El valor epistemológico del conocimiento docente	52
Capítulo 3. Estudios sobre la construcción del conocimiento docente	57
3.1. Introducción	57
3.2 Enfoques centrados en los procesos cognitivos de los docentes	58
3.2.1 Propuestas explícitas sobre la construcción del conocimiento docente	59
3.2.2 Propuestas implícitas de construcción del conocimiento docente	63
3.3 La construcción del conocimiento docente en clave sociocultural	66
3.3.1 La construcción sociocultural de significados a través del diálogo	73
3.4 El estudio de la construcción del conocimiento en nuestra indagación	78
Capítulo 4. Diseño y desarrollo metodológico	87

4.1 Fundamentos y dinámica del proceso de investigación	87
4.2 Estrategia de investigación: Estudio de caso instrumental múltiple.....	91
4.2.1 Selección de casos	91
4.2.2 Presentación de los casos	94
4.3 Descripción de las prácticas metodológicas	96
4.3.1 Estrategia de desarrollo del trabajo de campo	96
4.3.1.1 Las entrevistas	98
4.3.1.1.1 Primera entrevista	100
4.3.1.1.2 Segunda entrevista	102
4.3.1.2 Observación de clases	104
4.4 Análisis de los datos	105
4.4.1 Construcción de las áreas de análisis y dimensiones	106
4.4.2 Proceso de análisis	107
4.4.2.1 Preparación y organización de datos	108
4.4.2.2 Codificación y primer análisis de las entrevistas	109
4.4.2.3 Análisis estructurante del contenido	109
4.5 Criterios de Validez	110

TERCERA PARTE. Resultados de la indagación

Capítulo 5. El conocimiento de los docentes universitarios sobre la enseñanza	112
5.1 Introducción	112
5.2. Criterios para el análisis del conocimiento de los docentes universitarios	113
5.3. Categorías implicadas en el discurso de los profesores acerca del conocimiento sobre la enseñanza	116
5.4 El análisis del conocimiento sobre la enseñanza	120
5.4.1 Conocimiento sobre la enseñanza: la arena institucional universitaria	121
5.4.1.1 Un cierto aire de familia: lo universitario	123
5.4.1.2 La cátedra universitaria según los docentes	129
5.4.1.3 El encuadre institucional de la enseñanza	132
5.4.1.4 La comunidad docente disciplinar	137
5.4.2 Conocimiento sobre la enseñanza: el quehacer de la enseñanza	140
5.4.2.1 Conceptualización de la enseñanza	140
5.4.2.2 Conocimiento sobre planificación y organización de la enseñanza	147
5.4.2.2.1 Planificación de la enseñanza	149
5.4.2.2.1.1 Formas de preparar las clases	151
5.4.2.2.2 Configuración áulica	156
5.4.2.2.2.1 Desarrollo de la clase	156
5.4.2.2.2.2 Actividades en clase	158
5.4.2.2.2.3 Adecuación a la situación áulica	159
5.4.2.2.2.4 La clase y los estudiantes	160
5.4.2.2.2.5 Diálogo en la enseñanza	161

5.4.2.3	Conocimiento sobre los estudiantes	162
5.4.2.3.1	Situación de los estudiantes	163
5.4.2.3.1.1	Necesidades de los estudiantes	165
5.4.2.3.1.2	Características de los estudiantes actuales	166
5.4.2.3.1.3	Posicionamiento de los docentes frente a la situación de los estudiantes	166
5.4.2.3.2	Relación con los estudiantes	167
5.4.2.3.2.1	Formas de establecer relación con los estudiantes	169
5.4.2.3.2.2	Interacción con los estudiantes	169
5.4.2.3.2.3	Participación de los estudiantes	170
5.4.2.3.2.4	Retroalimentación en la interacción con los estudiantes	171
5.4.2.4	Conocimiento sobre la enseñanza disciplinar	173
5.4.2.4.1	Identidad disciplinar y enseñanza	177
5.4.2.4.2	Aspectos complementarios a los contenidos disciplinares	180
5.4.2.5	Saberes sobre sí mismos en la enseñanza	181
5.4.2.6	Conocimiento y condiciones para enseñar y ser un buen docente	188
5.4.2.7	La enseñanza como oficio: la docencia	192
5.4.2.7.1	La docencia como identidad profesional	193
5.4.2.7.2	Lugar de la docencia en el mapa profesional de los docentes universitarios	195
5.4.2.8	Conocimiento presente en las acciones habituales	197
5.4.2.8.1	Articulación de las acciones en situación de clase	198
5.4.2.8.2	Rutinas	201
5.4.2.8.3	Uso de recursos	204
5.5	Conclusión	207
Capítulo 6.	La construcción del conocimiento sobre la enseñanza en la experiencia de los docentes universitarios	212
6.1	Introducción	212
6.2.	Criterios para el análisis de la construcción del conocimiento de los docentes universitarios	214
6.3.	Categorías implicadas en el discurso de los profesores acerca de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza	217
6.4	La construcción del conocimiento del conocimiento de los docentes universitarios en sus propias voces	221
6.4.1	Conocimiento intuitivo y conocimiento por la experiencia	221
6.4.1.1	Conocimiento intuitivo	223
6.4.1.2	Conocimiento por la experiencia	226
6.4.2	Procesos de construcción	231
6.4.2.1	La reflexión: un proceso en particular	237

6.4.3 Aprender con otros	241
6.4.3.1 Pensar la enseñanza con la cátedra	244
6.4.3.2 Aprender con / de sus profesores	247
6.4.3.3 Aprender con / de los estudiantes	249
6.4.3.4 Conversar con otros profesores sobre la enseñanza.....	250
6.4.3.5 Aprender con otros fuera de la institución universitaria	251
6.4.4 Espacios donde los docentes aprenden sobre la enseñanza	256
6.4.4.1 Espacios de construcción en la institución universitaria..	257
6.4.4.2 Dimensión temporal en el recorrido de los espacios de construcción: la trayectoria	259
6.4.4.3 Espacios extra institucionales donde aprende sobre la enseñanza	261
6.4.5 Formación	264
6.4.5.1 Formación recibida y enseñanza	266
6.4.5.2 Formación docente para la enseñanza universitaria	268
6.4.5.3 La formación define el posicionamiento docente	269
6.5 Conclusión	270
Capítulo 7. El diálogo como herramienta de indagación de los conocimientos sobre la enseñanza y su construcción en los docentes universitarios	274
7.1 Introducción	274
7.2. Criterios para el análisis del diálogo en la indagación	276
7.3 Categorías de análisis del diálogo en la indagación	280
7.4 Hablante / oyente	282
7.4.1 Usos del contenido del diálogo en el hablante / oyente	283
7.5 Intervenciones en el diálogo del oyente / hablante	285
7.5.1 La redescipción de situaciones áulicas	286
7.5.2 Impulso del diálogo para seguir pensando	287
7.5.3 Interpretación de la investigadora durante el diálogo	291
7.5.4 Síntesis de la investigadora durante el diálogo	294
7.6 Relación dialógica	295
7.6.1 Pensar juntos	296
7.6.2 Impacto del diálogo	299
7.7 Conclusión	302
Capítulo 8 Conclusiones	307
Anexo	317
Referencias Bibliográficas	319

Índice de Figuras y Tablas

Índice de Figuras

Figura 1. Categorías sobre el conocimiento docente	117
Figura 2. Conceptualización de la enseñanza	141
Figura 3. Conocimiento sobre planificación y organización de la enseñanza	148
Figura 4. Conocimiento sobre los estudiantes	163
Figura 5. Conocimiento sobre la enseñanza disciplinar	174
Figura 6. Conocimiento sobre sí mismos en la enseñanza	182
Figura 7. Conocimiento y condiciones para ser un buen docente	188
Figura 8. La enseñanza como oficio: la docencia	192
Figura 9. Conocimiento presente en las acciones habituales	198
Figura 10. Categorías sobre construcción del conocimiento	219
Figura 11. El conocimiento intuitivo y por la experiencia	222
Figura 12. Procesos de construcción	232
Figura 13. Categoría Aprender con otros	243
Figura 14. Categoría de los espacios donde los docentes aprenden sobre la enseñanza	257
Figura 15. Categoría de la Formación	266
Figura 16. Categoría Diálogo / Indagación	280

Índice de Tablas

Tabla 1. Selección de los casos	94
Tabla 2. Descripción del grupo para el estudio de caso instrumental colectivo	95
Tabla 3. Actividades del trabajo de campo	97
Tabla 4. Núcleos de indagación de la primera entrevista	101
Tabla 5. Fragmento de una entrevista de análisis de clase	103
Tabla 6. Categorías y códigos del conocimiento sobre la enseñanza en docentes universitarios	118
Tabla 7. Categorías y códigos de la construcción del conocimiento en docentes universitarios	220
Tabla 8. Categorías y códigos del diálogo en la indagación	282

Introducción

El conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios y la construcción de este conocimiento es un fenómeno complejo y constituye un problema clave para el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Desde un enfoque institucional (Tinto, 2012), se proponen varios elementos a tener en cuenta en la institución universitaria, uno de ellos es la labor de los docentes en el espacio áulico.

La orientación educativa universitaria en una perspectiva psicopedagógica institucional se ocupa de las trayectorias estudiantiles de modo integral y, con especial énfasis, en el espacio más completo para la intervención de esta problemática que es la experiencia en el aula. De manera indirecta, el trabajo codo a codo con los docentes, que están en contacto con los estudiantes y los temas específicos de la enseñanza, puede abrir mejores vías para acompañar los recorridos de los estudiantes universitarios. (Pedragosa, 2013; 2016)

Este tipo de intervención en la orientación educativa universitaria requiere cooperar con los docentes universitarios en su labor cotidiana y en su formación en la tarea, por ello, resulta de interés particular, como punto de partida, la indagación de los conocimientos sobre la enseñanza que ellos disponen y la construcción de este conocimiento. Ambas cuestiones, aportan a la enseñanza como una dimensión central de la propuesta educativa que se le ofrece a los estudiantes cuando se desea superar un abordaje unilateral del fenómeno centrado sólo en sus dificultades académicas.

Por lo antes expuesto, en nuestra indagación nos proponemos abordar los conocimientos sobre la enseñanza de los docentes universitarios y la construcción de dicho conocimiento, tal como ellos la reconocen.

Autores como Ramsden (1993; 2003) plantean que la mayoría de los docentes universitarios ejercen su labor desde una posición que podría definirse con carácter de amateur. De allí, que las preguntas del estudio adquieren relevancia para comprender las bases socio cognitivas sobre las cuales los docentes van organizando su enseñanza, cómo las construyen y reconstruyen.

Se trata de un estudio cualitativo, de caso instrumental múltiple sobre la base de entrevistas en profundidad en dos instancias, entre las cuales median observaciones de clases. Participan un total de ocho (8) docentes de cuatro cátedras (dos docentes por cada cátedra, con diferente antigüedad en ella). Las cátedras pertenecen a las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata.

La tesis consta de tres partes. La primera se compone de un capítulo titulado *“El conocimiento docente universitario y su construcción como problema de estudio”* que presenta el planteo del problema, la revisión de algunos estudios antecedentes, la justificación de la investigación y los objetivos que la guían.

La segunda parte, expone el contexto conceptual y metodológico del estudio y está compuesta por los Capítulos 2, 3 y 4. El Capítulo 2 titulado *“Estudios sobre el conocimiento docente”* revisa la literatura referida al conocimiento docente, las áreas clave, los aportes al campo de algunos estudios fundacionales sobre el

tema. En esta línea aborda diversos planteos centrados en el conocimiento necesario para la enseñanza, examina diversos modelos de la relación teoría / práctica, cognición / acción y algunas perspectivas referidas a los conocimientos funcionales e intermedios entre el conocimiento científico académico y los saberes prácticos. Además, presenta el enfoque del profesional reflexivo y de la competencia docente como capacidad articuladora de diversos saberes. Luego, desarrolla la orientación del conocimiento personal práctico y finaliza delineando el conocimiento tal como lo entiende e indaga nuestra investigación para conformar la lente particular de análisis e interpretación del fenómeno de estudio, en una perspectiva de diálogo con los significados construidos y compartidos por los docentes.

El Capítulo 3 titulado *“Estudios sobre la construcción del conocimiento docente”* aborda distintas teorías relacionadas con el contexto conceptual de la construcción del conocimiento docente y caracteriza el tipo de constructivismo con que se explora la problemática de estudio: un constructivismo social, tanto en lo que se refiere a la interpretación socio histórica de la subjetividad como a la construcción de la realidad en las interacciones discursivas. En el marco de las teorías constructivistas revisa propuestas de la Psicología Cognitiva acerca del pasaje progresivo de novatos a expertos, a partir de procesos constructivos para el desarrollo de representaciones, esquemas o “scripts”. Se incluyen en esta vertiente los enfoques de negociación de significados a través de la reflexión sobre la práctica docente cotidiana y el asesoramiento directo como formas de apropiación del lenguaje de la profesión docente. En este núcleo de teorías

también se consideran los postulados acerca de la construcción del conocimiento como un proceso de cambio conceptual y/o una reestructuración de los esquemas a través de explicitación e implicación del conocimiento. Finalmente, el Capítulo 3 introduce la perspectiva sociocultural que configura una nueva forma de relación entre teoría y práctica, cognición y acción. A partir de esta última, especifica el contexto conceptual para el análisis interpretativo de los enunciados de los docentes. Al respecto, considera principalmente la construcción como un diálogo con otro/s, con diversas voces personales e institucionales, una práctica discursiva contextualizada. De este modo introduce el diálogo como forma privilegiada de relación intersubjetiva que fundamenta la modalidad metodológica de la investigación.

El Capítulo 4 titulado *“Diseño y desarrollo metodológico”* presenta los fundamentos y la dinámica del proceso de investigación en el marco de una investigación cualitativa de tipo exploratoria descriptiva, para la consideración local y contextual de los significados que disponen los docentes y de sus ideas acerca de cómo los han construido. Da cuenta de la estrategia de investigación como un estudio de caso instrumental múltiple y expone las prácticas metodológicas que se llevaron adelante en el desarrollo del trabajo de campo: dos entrevistas a cada participante con la observación de una clase mediando entre una entrevista y otra para recoger dos vertientes del conocimiento de los docentes. En los apartados siguientes describe el proceso de análisis de los datos que tuvo como punto de partida un trabajo de construcción de áreas y dimensiones de análisis conformadas tanto por cuestiones provenientes de los

supuestos iniciales del estudio como de los contenidos emergentes de la propia investigación. Por último, especifica los criterios de validez que acompañan el proceso de indagación y, en particular, el análisis de los datos.

La tercera parte está conformada por los Capítulos 5, 6 y 7. Estos capítulos presentan los resultados de la investigación, el análisis y la interpretación de los mismos. La descripción se lleva adelante a partir de la consideración de los casos en su conjunto para asegurar la amplitud de las voces, a partir de los criterios de selección de los docentes: la diferencia en la antigüedad y diversas unidades académicas de pertenencia.

El análisis de la información recogida permite mapear los rasgos principales del conocimiento de los docentes participantes y los modos en que ellos reconocen haberlo construido. Este conocimiento está organizado en ejes a través de categorías que representan algunos núcleos ya establecidos en estudios internacionales, como también particularidades contextuales del sistema universitario local. La conformación de estos ejes da cuenta de los procesos y las fuentes de construcción en búsqueda de aspectos comunes considerando asimismo la singularidad de cada caso.

La escritura de los capítulos de análisis acompaña el estilo dialógico de la investigación e invita a los lectores a entrar en contacto con las voces de los docentes participantes del estudio, para que puedan involucrarse en el proceso de comprensión e interpretación de los enunciados. Por este motivo, la forma discursiva de la escritura es la primera persona del plural e incorpora todas las

voces participantes en un diálogo, al que esperamos que el lector se incluya con sus propios conocimientos y experiencias.

Esta parte se inicia con el Capítulo 5 titulado *“El conocimiento de los docentes universitarios sobre la enseñanza”*. Analiza los enunciados de los docentes según los núcleos delimitados por los intereses del estudio organizadas en diversas categorías para la interpretación del conocimiento que los docentes manifiestan acerca de su labor docente.

El Capítulo 6 se titula *“La construcción del conocimiento sobre la enseñanza en la experiencia de los docentes universitarios”*. Aporta una nueva perspectiva de comprensión de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza a partir del reconocimiento de los propios docentes - como sujetos de aprendizaje- de las fuentes, los procesos y espacios de construcción. Examina los distintos recorridos que perfilan los entramados de su construcción.

El Capítulo 7 se titula *“El diálogo como herramienta de indagación de los conocimientos de los docentes universitarios sobre la enseñanza y su construcción”*. Caracteriza los procesos dialógicos de las entrevistas con los docentes, en especial, los aspectos que dan lugar a las reconstrucciones y reflexiones de los docentes mediante las cuales explicitan el conocimiento. Analiza las debilidades y fortalezas del diálogo como una herramienta para la indagación y construcción colaborativa de conocimiento y, en particular, un instrumento epistémico

El Capítulo 8 denominado *“Conclusiones”* pone en diálogo los hallazgos de este estudio para el análisis crítico de las diversas formas clásicas de comprender el conocimiento docente y su construcción en el ámbito universitario. La reflexión abarca los alcances y límites del estudio, como así también, los posibles

horizontes de la investigación y acción institucional futura, para construir nuevas perspectivas tendientes a la mejora de la enseñanza en las aulas universitarias que mantenga abierta las posibilidades de inscripción de los estudiantes en ellas.

Capítulo 1

El conocimiento docente universitario y su construcción como problema de estudio

1.1. Algunos antecedentes

En el ámbito de la educación universitaria los estudios desde la perspectiva psicoeducativa sobre los docentes se centran en sus concepciones como base para la labor de enseñanza y en la relación que éstas tienen con la situación de aprendizaje de los estudiantes (Feixas, 2010; Medina et al., 1999). El interés sobre el conocimiento de la enseñanza universitaria reside en el carácter de componente crítico de la permanencia y egreso de los estudiantes (Barr y Tagg, 1995; Brownell y Swaner, 2009).

El conocimiento de los docentes universitarios es abordado, en general, a partir de la necesidad de formación en el conocimiento disciplinar y pedagógico que necesitan disponer (Moscoso y Hernández, 2015). Al respecto, existen varios estudios que se interesan por el enfoque epistemológico de este conocimiento que le imprime una determinada direccionalidad a la enseñanza (Porlan Ariza, 1998).

En relación con la adquisición de conocimiento y competencias para el quehacer docente se reconocen dos vías. Una de ellas, a través de cursos especializados en docencia universitaria o algún tipo de profesorado universitario y, otra, la formación en el propio ejercicio de la tarea mediante la participación de los docentes en actividades de enseñanza de las cátedras, con la paulatina asignación de responsabilidades y cargos (Ickowicz, 2007; Bozu, 2009). En esta segunda vía, los resultados de los diversos estudios aún no han logrado

una aproximación suficiente para dar cuenta de la amplitud de los procesos de construcción del conocimiento de los docentes universitarios, con especial referencia a la construcción del conocimiento sobre la enseñanza y sus complejas implicaciones.

Estudios del ámbito anglosajón identifican algunos procesos comunes mediante los cuales los docentes universitarios aprenden a enseñar inmersos en la acción, de modo situacional o incidental (Post, 2011). De estos estudios surge una línea de pasos sobre la forma en que se constituye la docencia universitaria que siguieron aquellos que son considerados “buenos profesores”. Esta línea se enrola en la identificación de los atributos de los docentes que realizan buenas prácticas a modo de indicaciones a seguir, tal como se encuentra en la propuesta de Bain (2007).

El acento en los diversos estudios está puesto en las concepciones, el conocimiento o los modos de construirlo. Abordar ambos aspectos, lo que saben los docentes y cómo construyen ese saber para ofrecer un panorama completo acerca del conocimiento sobre la enseñanza, constituye uno de los desafíos que nos interesa abordar en este estudio.

La complejidad del conocimiento docente universitario se basa en una “*identidad profesional borrosa*” (Zabalza, 2002, p. 108). En gran medida se reconoce que la vía central de la formación docente universitaria es a través de la práctica cotidiana, tanto a nivel nacional (Edelstein, 2012; Ezcurra, 2011) como internacional (Ramsden, 2003; Post, 2011).

Aun así, algunos especialistas consideran dentro de ciertas perspectivas que la docencia universitaria se ha ganado el espacio de profesión ya que, por un lado, hay una especialización referida a los temas o contenidos académico científicos objeto de la enseñanza y, por otro, se adhiere a un conjunto de normas propias de la profesión que se desempeña (García de Fanelli, 2009).

Numerosas investigaciones postulan que la mayoría de los aprendizajes para la docencia universitaria se desarrollan en la tarea cotidiana y, por tanto, ésta es un factor clave del espectro académico con respecto a la educación que se brinda. La atención que se le otorga al conocimiento sobre la enseñanza y la construcción del mismo resulta insuficiente en el nivel macro y micropolítico, por lo que representa un asunto pendiente, al menos, en el ámbito de la educación superior universitaria latinoamericana (Parra Moreno et al. 2010, Rodríguez Zidán, 2004)

Por otra parte, los estudios centrados en la reconstrucción histórica de las trayectorias de los docentes han revelado la multiplicidad de esquemas, constelaciones y circuitos formativos que existen al interior de las cátedras e instituciones. Diversidad de relaciones e interacciones que operan a lo largo de su constitución como tales y las dificultades personales que tienen los docentes para superarse en las prácticas de enseñanza cotidianas (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010, Álvarez & Iglesias León. 2011).

En este marco es importante señalar las limitaciones reconocidas por los estudios de tipo cuantitativo en lo que respecta a la imposibilidad de captar la dinámica propia de los distintos fenómenos que acontecen en los colectivos docentes y la configuración de los escenarios reales de actuación. Asimismo, para

realizar comparaciones y relaciones entre diversos escenarios desde las voces de los docentes (Palacios Picos, López Pastor, & Barba, 2013).

1.2 Nuestra mirada del problema

La configuración del problema que se intenta abordar en esta tesis parte de nuestras preocupaciones surgidas desde las tareas de orientación educativa relativas al acompañamiento de los docentes universitarios, tanto en la labor cotidiana como en los procesos de su formación en los cursos y la elaboración de sus trabajos de especialización docente, entre otras, todas en orden a aportar en la mejora de la enseñanza como parte de una modalidad integral de favorecer las trayectorias estudiantiles. Es así que, la problemática en la que echa raíces esta indagación es la enseñanza como la experiencia académica cotidiana que, por excelencia, llega a todos y cada uno de los estudiantes, como una herramienta estratégica de intervención desde la orientación educativa universitaria (Pedragosa, 2016).

Esta tarea se hace necesaria, aunque existen trayectos formativos sistematizados como es el caso de la especialización en docencia universitaria (Morandi, 2014). Este es uno de los espacios formales con los que cuenta la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), para la formación de los docentes universitarios y que muestra un crecimiento sostenido en los últimos años. Aun así, si consideramos la proporción de profesores que cursan y se gradúan en relación a la totalidad de los docentes de esta casa de estudios se infiere que una gran mayoría no transita directamente experiencias formales de aprendizaje acerca de cuestiones pedagógico didácticas, o bien, lo hacen en forma puntual a

través de cursos específicos (García de Fanelli, 2009; De la Fare, Rovelli y Lenz, 2012).

Un punto de partida para trabajar con los docentes universitarios en la mejora de su enseñanza en la cotidianeidad que se impone requiere indagar qué saben sobre la enseñanza y cuáles son sus modos habituales de construcción del conocimiento, para poder desarrollar propuestas adecuadas para tal fin desde un enfoque integral de la orientación educativa universitaria.

Esto plantea la preocupación por los docentes universitarios como sujetos de aprendizaje. En esta línea, Terigi (2012) señala la vacancia de los aportes que puede hacer la Psicología Educacional acerca de los saberes docentes y sobre su construcción. Así, se desprende la necesidad de indagación desde el área psicoeducativa de los procesos en los cuales los docentes utilizan y construyen el conocimiento sobre la enseñanza. Según esta autora, la Psicología Educacional es una disciplina que se ocupa del aprendizaje y no ha avanzado tanto en los estudios referidos a los docentes como sujetos de aprendizaje en relación al dominio particular de su labor. Esto justifica también el interés en nuestro objeto de estudio.

Por lo antes expuesto, consideramos la importancia de trabajar en la indagación de los diversos aspectos que pueden cooperar a identificar las distintas dimensiones implicadas en los modos de conocer y usar el conocimiento de los docentes universitarios para dar luz a la enseñanza y por lo tanto al escenario áulico universitario.

Nuestra indagación no intenta cerrar la elipsis desde el estudio del conocimiento docente al impacto que éste tiene en la acción áulica inmediata y en el aprendizaje de los estudiantes. Es un estudio exploratorio del conocimiento docente universitario que intenta dar un paso en esa dirección a partir de la descripción de los conocimientos que tienen los docentes universitarios y cómo ellos reconocen la construcción de ese conocimiento.

Esta descripción busca mapear en docentes de diferentes unidades académicas y con distintas antigüedades al interior de las cátedras de pertenencia, sus conocimientos sobre la enseñanza, específicamente los *“requerimientos epistémicos de la enseñanza”* (Jackson, 2002, p. 17).

Nos interesa explorar en los docentes universitarios el conocimiento sobre la enseñanza y la construcción de ese conocimiento que los constituyen como tales. Identificar algunas pistas acerca de cómo pensar de un modo más orgánico el acompañamiento en las formas que ellos tienen de producir y usar el conocimiento. En otras palabras, distinguir los mejores modos de articular la labor de mejora de la enseñanza con los procesos de pensamiento y aprendizaje que los docentes desarrollan en las prácticas pedagógicas universitarias.

Esperamos poder trazar un bosquejo del conocimiento que pueden explicitar los docentes universitarios sobre diversas cuestiones referidas a la enseñanza y como reconocen haberlo construido, con las particularidades de la educación superior universitaria. Incluyendo los modos y las formas en que histórica y culturalmente se han dado las prácticas pedagógicas en este nivel educativo, el impacto de los aspectos estructurales y coyunturales, entre otros.

La UNLP es una de las universidades más tradicionales de nuestro país y, por tanto, reviste singularidad para el estudio de la construcción histórica y socialmente constituida de las estructuras cognitivas de sus docentes. La génesis social de estas estructuras se puede reconstruir a partir de la identificación de ciertos rasgos familiares y del sentido común propio del ámbito institucional en el que se originaron (Bourdieu, 1997).

En el ámbito de la docencia universitaria acontece, como ya señalamos, el imperio del conocimiento praxeológico para el ejercicio de la enseñanza. Desde la orientación educativa una pregunta inicial es ¿cómo y por dónde empezamos a trabajar sobre la enseñanza universitaria? La Psicología Educacional, puede aportar a esta pregunta la indagación del conocimiento previo de los docentes, su génesis y uso, el arraigo de este conocimiento en las prácticas, la fortaleza de los significados que construyen los docentes, entre otros aspectos. Indagar las voces con las que han dialogado y dialogan los docentes, los eventos y las herramientas mediadoras que permiten la construcción de ideas, saberes, creencias, que ellos sostienen, no solo en sus prácticas como teorías en uso, sino como teorías adoptadas (Kane, Sandretto y Heath, 2002; Ricardo Bray, 2004).

Los especialistas plantean que el conocimiento de los docentes es un entretejido de conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito (Demuth Mercado, 2011). Montero (2001) agrega que este entretejido implica además un espacio particular de construcción que involucra diversos procesos referidos al examen del propio conocimiento y la producción de otro nuevo a partir del análisis crítico de las teorías y prácticas.

Investigar qué saben los docentes y cómo reconocen haber construido ese conocimiento desde sus propias voces, además de revelar los significados que ellos otorgan, puede mostrar asimismo elementos epistémicos sobre la enseñanza y su construcción en el ámbito de la docencia universitaria.

La descripción del conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios requiere ir más allá de la relación lineal entre conocimiento teórico y práctica. En atención a ello, proponemos como unidad de análisis en términos complejos, un conocimiento cuya densidad implica la consideración de otros tipos de conocimientos que articulan a ambos, como el conocimiento práctico, en sus distintas versiones, entre otros (Clarà y Maurí, 2010a, 2010b; Pozo et. al, 2010).

En referencia a los procesos de construcción abordamos la situación de aprendizaje de los docentes en una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1979), centralmente intersubjetiva, inserta en arenas particulares que dan lugar a configuraciones singulares (Lave, 2015; Smagorinsky, 2010).

Asimismo, desde nuestra perspectiva de la labor en orientación educativa universitaria el trabajo sobre la enseñanza requiere de un esfuerzo colaborativo con los docentes, codo a codo. Por ello se hace necesario pensar en una herramienta para la construcción de una modalidad de intervención adecuada a esta perspectiva. Es así que el instrumento que se utiliza en la indagación, el diálogo en la entrevista, se pone en foco para examinar su potencialidad para pensar cooperativamente la enseñanza.

En suma, consideramos, por un lado, una gama de conocimientos de diversa índole y, por otro, la construcción del aprendizaje en un enfoque que supera la

relación diádica del sujeto y objeto de conocimiento a partir de la consideración de las actividades mediadas, intersubjetivas.

1.3 Justificación y preguntas de nuestro estudio

El estudio del conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios reviste interés particular porque se trata de un campo de estudio en desarrollo, en comparación con la abundante literatura sobre el conocimiento docente en otros niveles educativos (Alliaud et al., 2011) que responde al esquema clásico de formación inicial y continua.

Un supuesto de partida es que el conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios no proviene en la mayoría de los casos de una “formación” en el sentido clásico, antes bien, se origina en múltiples fuentes. La diversidad de recorridos en el aprendizaje sobre la enseñanza de los docentes universitarios aporta singularidad a los modos y frutos de sus construcciones.

La relevancia de la problemática que aborda este estudio se justifica en que:

- La indagación del conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios es necesaria para habilitar la mejor manera de sostener el vínculo con los estudiantes en el entramado que permite la proximidad áulica (Porter, 2006).
- La intervención de la orientación educativa universitaria de modo integral, incluye el valor estratégico de la mejora de la enseñanza para la facilitación de las trayectorias estudiantiles.
- Las indagaciones acerca del conocimiento docente son abundantes, pero en menor cantidad las investigaciones referidas a los docentes universitarios. No

se dispone de suficientes estudios locales con la especificidad de este ámbito educativo.

- El conocimiento del docente universitario como sujeto de aprendizaje tiene un valor epistémico particular, que lleva ínsitos los rasgos socioculturales e históricos de la institución, por lo cual reviste un valor específico la posibilidad de identificarlo y documentarlo.
- La apertura de la discusión de los conocimientos sobre la enseñanza y su construcción en los docentes universitarios subraya y pone en valor la actividad docente dentro de la profesión académica universitaria.
- La elección de diversos desarrollos o formas de encarar la docencia universitaria resulta esencial para progresar desde un aparente “libre albedrío” a una búsqueda genuina de los mejores caminos de constitución de los docentes, en pos de una formación emancipadora para ellos y para los estudiantes de la Universidad (Rancière, 2016).

Las justificaciones expuestas forman parte de las cuestiones a las que esperamos aportar con esta tesis desde una perspectiva psicoeducativa, para continuar el diálogo sobre los mejores modos de cooperar con los docentes en la mejora de la enseñanza desde una política académica que reconozca la singularidad de los procesos. Una labor que busca pistas para entablar el diálogo con los conocimientos sobre la enseñanza de los docentes y los modos de construcción para dar lugar a la invención de espacios de encuentro con las singularidades, sin desdibujarlas o resistiendo en formatos probados (Duschatzky y Corea, 2009). Esto último, puede dar lugar a proyectos que no

desacrediten o subordinen los discursos de los docentes, sino que permitan construir un corpus discursivo común en la alternancia de voces acerca del conocimiento sobre la enseñanza universitaria (Maybin, 2006).

Como corolario de estas cuestiones, nos preguntamos:

- ¿Cuáles son los conocimientos sobre la enseñanza de los docentes universitarios?
- ¿Cómo, en qué situaciones y con quienes los docentes universitarios reconocen haber construido su conocimiento sobre la enseñanza?
- ¿Qué aporta el diálogo al proceso de indagación con los docentes?

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Indagar el conocimiento sobre la enseñanza de docentes universitarios y los procesos implicados en su construcción.

Objetivos específicos

- Describir el conocimiento acerca de la enseñanza de los docentes universitarios.
- Caracterizar la construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde los enunciados de los docentes.
- Analizar los procesos de diálogo para la indagación de los conocimientos acerca de la enseñanza y su construcción.

Capítulo 2

Estudios sobre el conocimiento docente

2.1 Introducción

Los estudios acerca del conocimiento docente conforman un campo historiado y revisado en diversas publicaciones, que aportan un mapa muy rico y claro de su desarrollo (Angulo Rasco, 1999). Sin pretender repetir ni simplificar estos recorridos, nos proponemos considerar los aportes señeros del camino y de nuestras preguntas y los que, en la circularidad de la teoría y el trabajo de campo de los estudios cualitativos (Flick, 2007), posibilitaron las mejores articulaciones para el análisis, la interpretación en el proceso de investigación y la definición de los constructos que dialogan con el discurso de los docentes.

En primer lugar, en este capítulo ofrecemos un panorama de estudios relevantes sobre el conocimiento docente cuyos aportes articulan con el campo de indagaciones de la Psicología Educativa. La revisión de estos estudios posibilita distinguir distintos enfoques. De entre ellos, destacamos el “conocimiento contextual situado” desde la mirada de la Psicología Cultural que resalta el valor de los saberes que portan los docentes, las significaciones y lógicas personales y colectivas, entre otros aspectos. En esta línea socio cultural en la que es necesario considerar los rasgos de la institución universitaria relativos a las tramas estructurales y organizacionales de la construcción del conocimiento docente, a modo de “arena” donde se ponen en juego los conflictos, las resistencias o la legitimación de los significados.

Finalmente, caracterizamos los rasgos del conocimiento docente de acuerdo a los objetivos y las acciones metodológicas propuestas. En particular, los saberes

docentes como unidades narrativas que incluyen no solo los conocimientos como construcciones cognitivas individuales, sino en y con los marcos comunitarios, institucionales y sociales. Cuáles son los conocimientos con que los docentes piensan y respaldan su acción pedagógica, la consideración de ese conocimiento con valor epistémico propio. Proponemos reconocer el valor epistemológico del conocimiento docente enunciado en las teorías que asumen los profesores para abordar la enseñanza y justificar sus acciones en el aula.

2.2 Panorama de los estudios sobre el conocimiento docente

Gran parte de los estudios se remontan a las indagaciones sobre la enseñanza interesadas en el pensamiento docente. Este hecho no solo es importante en términos genealógicos, sino también, porque incluye la investigación de los procesos cognitivos de los docentes durante el ejercicio de sus actividades (Clark y Peterson, 1990). Esta dimensión constituye desde el inicio un espacio de articulación con los estudios de la Psicología Educativa en relación a los procesos de pensamiento, en general, y a la preocupación acerca del aprendizaje de los docentes, en particular.

Las investigaciones sobre la enseñanza de la década de los 70 se abocaron primordialmente a la caracterización del docente eficaz. No se priorizaron los aspectos referidos al pensamiento del docente, sino que buscaron identificar aquellos rasgos de los docentes que correlacionaban con buenos resultados educativos en los estudiantes (Freeman, 2002). Esta visión encontró su mayor desarrollo en el enfoque proceso - producto (Shulman, 1989) que explicaba de modo lineal y causal la eficacia de ciertas prácticas de enseñanza, a través de los logros en el aprendizaje de los estudiantes.

Los estudios sobre enseñanza en la década de los 80 comenzaron a interesarse por el pensamiento de los docentes como objeto de indagación. La publicación de “La investigación en la enseñanza” en sus tres volúmenes (Wittrock, 1989a, 1989b, 1990) dio un paso decisivo para instaurar esta línea de estudios tal como lo señalan en su estudio Connelly y Clandinin (1997). Con ella se abrió la puerta a la indagación de la cognición del profesor en diversos programas de investigación y, también, del conocimiento práctico (Elbaz (1981; 1983) y el conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin, 1985), entre otros.

La etapa de los años 80 contribuyó a crear un encuadre para entender cómo el pensamiento, los conocimientos, las creencias, los modos de conocer, la ideología, la toma de decisiones y los principios complejos de los docentes participan en la situación de enseñanza. Si bien, estos estudios no dieron respuestas definitivas acerca de cuáles son los conocimientos sobre la enseñanza de los docentes o para la comprensión de cómo ellos aprenden sobre la enseñanza y cómo usan el conocimiento al momento de actuar, han resultado herramientas heurísticas útiles para continuar la indagación sobre el conocimiento docente.

Otras versiones se fortalecieron en la década de los 90 (Freeman, 2002) y permitieron avanzar en la consideración del docente como un aprendiz que basa sus nuevas comprensiones acerca de la enseñanza sobre las experiencias previas que estructura y hace dialogar con las situaciones de enseñanza actuales. A partir de estos antecedentes, el conocimiento docente viene siendo abordado con una variedad de enfoques muy amplia que, en general, tratan cómo el docente estructura su conocimiento en diversas dimensiones según su proveniencia, de

índole teórica, del mundo práctico o distintas modalidades de articulación de ambos. Éstas incluyen en relación a la articulación de los planos teóricos y prácticos del conocimiento, su operacionalización en la acción, la construcción con experiencias provenientes tanto del saber obtenido a través del estudio académico como de la práctica pedagógica y de las diversas experiencias de vida.

Los antecedentes hasta aquí señalados provienen de autores de habla inglesa y no representan los únicos aportes a considerar. Se distinguen también las contribuciones provenientes de países de habla francesa (Paquay et. al, 2005, Perrenoud, 2004, 2016) que proponen procesos de desarrollo profesional de los docentes en los cuales se los habilita para que puedan involucrarse en ellos de manera cada vez más autónoma en la reflexión y el desarrollo de las competencias requeridas para la compleja labor de la enseñanza. Asimismo, ponemos a consideración los aportes, provenientes de la península ibérica que le dan un impulso particular a la perspectiva sociocultural en este ámbito de estudio (Clarà y Maurí, 2010a; Clarà, 2014) en tensión con la propuesta cognitivista de Pozo et al. (2006, 2010).

2.2.1 Enfoques centrados en el conocimiento necesario para la enseñanza

Estos estudios nuclean los trabajos que intentan definir una tipología de conocimientos para el desarrollo profesional de los docentes noveles al enfrentar la tarea de la enseñanza. Un exponente de estos estudios es el trabajo de Bromme (1988) inspirado en el aporte pionero de Shulman (1986) para la categorización del tipo de conocimientos necesarios para la enseñanza, entre otros: conocimiento didáctico, conocimiento del contenido a enseñar, conocimiento pedagógico acerca de los estudiantes y el contexto, y conocimiento metacognitivo.

La propuesta de Bromme (1988) resulta de interés porque además de presentar una tipología de los conocimientos necesarios para el desarrollo de la clase, da cuenta de cómo indagar estos conocimientos a partir de aquellos utilizados por profesores expertos. Esta propuesta se enmarca en la tradición cognitivista que estudia en una tarea particular los conocimientos y desempeños de expertos en relación a los que se consideran novatos (Chi y Glaser, 1985; Glaser, 1985). Sobre esta base el autor postula que a partir de la identificación y descripción de los saberes de docentes experimentados se obtiene una cierta prescripción para los docentes principiantes.

2.2.2 Estudios basados en la relación teoría / práctica y cognición / acción

Este enfoque concierne a los estudios que abordan la caracterización del conocimiento docente a partir de la relación teoría / práctica. Una primera aproximación revela los modelos que acentúan uno u otro lado de la díada. En los modelos que acentúan el uso del conocimiento teórico predomina la orientación hacia el desarrollo de habilidades para la enseñanza, bajo el supuesto que el conocimiento instrumental teórico es esencial para encarar la acción. En esta perspectiva, la resolución de problemas y la reflexión sobre la acción son indicadas como las actividades que vinculan el conocimiento teórico y la práctica (Clark y Peterson, 1990).

Los trabajos que se centran en el pensamiento de los docentes y el procesamiento de la información distinguen entre los saberes de índole declarativo, procedimental, condicional y contextual. Analizan la articulación de los distintos tipos de conocimiento según los momentos en que se utilizan, entre otros, la planificación, la acción pedagógica y la evaluación de la misma. También

estudian el conocimiento y el pensamiento docente a partir de la automatización de rutinas, los procesos decisorios y el razonamiento lógico inductivo o deductivo (Clark y Peterson, 1990). Una cuestión crítica de estos trabajos es que plantean algoritmos, heurísticos, normas de acción y planes racionales que no dan cuenta, de modo suficiente, de la situación y la intersubjetividad que se hayan presentes en el quehacer de la enseñanza que es singular, incierta y compleja.

Este tipo de estudios considerados de “racionalidad técnica” (Pérez Gómez, 1995) ya que el docente es pensado como un técnico que resuelve problemas con las herramientas teóricas a las que apela para encarar la tarea, se basan en la aplicación de los conocimientos teóricos de modo directo y objetivo centrados en la eficacia técnica de rango universalista.

Desarrollos más contemporáneos en el marco cognitivista abogan por el estudio de la articulación entre la cognición y la acción en la práctica docente (Pozo et. al, 2006, 2010). Intentan dar respuesta a la tensión teoría - práctica a partir de la comprensión del conocimiento docente y su uso como un continuo de explicitación de los conocimientos procedentes de la práctica y de implícitación de aquellos de origen académico científico sobre la enseñanza. En la línea de articulación de ambos tipos de conocimiento se encuentran indagaciones sobre la relación conocimiento práctico/razón práctica (Clará y Mauri, 2010b). Este planteo propone el conocimiento práctico como un constructo intermedio entre los conocimientos teóricos y la experiencia.

La intención de estas propuestas es entender el fenómeno desde una perspectiva constructivista que presenta una variedad de matices con respecto a las articulaciones posibles entre esos constructos y, por consiguiente, diversas configuraciones del conocimiento práctico en el momento de la acción pedagógica (Clará y Maurí, 2010b).

La relación entre cognición y acción planteada en los trabajos de Clará y Maurí (2010a, 2010b) y Pozo et al. (2006, 2010), y cómo se da esta relación permiten abordar las posibles formas de desarrollo profesional docente, desde el ángulo de la construcción del conocimiento. Estos autores señalan la necesidad de pensar desde la Psicología Educativa el conocimiento del que dispone el sujeto docente en la práctica educativa y cómo se puede explicar su vínculo con el conocimiento teórico, en el caso que los docentes posean una formación inicial. Por otra parte, coinciden en la posibilidad de pensar el conocimiento práctico como síntesis en el momento de la acción, pero difieren en la valoración acerca de la posibilidad explicativa del enfoque socio cultural, al menos con la base empírica disponible en la actualidad. Abren, de este modo, una nueva perspectiva en la Psicología Educativa para el estudio del conocimiento docente.

En otra línea de estudios Tochon (1993) considera que los docentes utilizan razonamientos de tipo abductivo frente a la tarea cotidiana. El conocimiento se pone en relación con la práctica, no en términos directos de aplicación, según el pensamiento racional clásico, sino a partir de la generación de ideas nuevas,

soluciones originales e intuitivas que surgen a partir del caso, donde se ponen en acto los conocimientos.

Cuando en acciones nuevas o divergentes, un modelo de pensamiento racional clásico, aplicacionista, observa un fallo en el algoritmo de la acción docente, el autor considera que se da la aparición de un tipo de conocimiento que la situación permite articular. Ese momento de disrupción, propio de los incidentes críticos de la enseñanza, es una condición de posibilidad para la “creación” pedagógico - didáctica. Promueve la consideración de una racionalidad de índole más compleja que tiene lugar en el encuentro entre lo ideado por el docente en su planificación y la interacción áulica de la práctica propiamente dicha (Tochon, 1993).

La construcción del conocimiento docente se inscribe en un movimiento dialéctico cognición/acción/cognición. La dinámica supera la relación lineal teoría - práctica propia de una lógica aplicacionista, y asigna un valor superior a un tipo de conocimiento sobre otro. Las cogniciones en situación/acción dan lugar a nuevas estructuras de conocimiento. Para capitalizar este movimiento en términos de formación docente continua, como se aborda en el apartado siguiente, Altet (2005) propone la construcción de un conocimiento metacognitivo y el desarrollo de la capacidad de análisis sobre las propias prácticas como parte del conocimiento docente.

2.2.3 Enfoque de conocimientos intermedios o funcionales

Los estudios enmarcados en este enfoque postulan diversas dimensiones del conocimiento docente cuya identificación está al servicio de entender qué tipos de conocimiento se utilizan y cómo ellos interactúan en la acción (Altet, 2005). En

este tipo de estudios se considera que los docentes poseen conocimientos teóricos, por un lado, procedimentales y prácticos por otro, y un tercer grupo que pone en vinculación los conocimientos y la práctica, denominados conocimientos funcionales (Altet, 2005).

Desde esta perspectiva el conocimiento docente cuenta con saberes declarativos, rutinas propias del conocimiento procedimental y un saber condicional que incluye a los dos anteriores y articula la toma de decisiones para saber cuándo y porqué hacer algo, no hacer otra cosa o lo contrario. Según Altet (2005), se trata de conocimientos de integración o intermediarios con un rol funcional, que además de vincular los conocimientos teóricos y prácticos o procedimentales con la acción concreta permiten construir más conocimiento y habilidades docentes.

La autora refiere a los conocimientos intermediarios como metahabilidades entre las cuales señala como clave el saber analizar, que permite construir nuevos conocimientos y habilidades profesionales. En este sentido, este enfoque considera que el conocimiento es profesional cuando el docente desarrolla capacidades de metacognición y análisis de sus propias prácticas, actúa de modo autónomo y responsable y es capaz de dar cuenta de sus decisiones (Perrenoud, 2016).

2.2.4 Enfoque del conocimiento experiencial a partir de la práctica reflexiva.

Entre los esfuerzos por problematizar el enfoque sobre la epistemología de la práctica de base positivista, Schön (1998) realiza su propuesta del profesional reflexivo. El conocimiento profesional para el autor no solo implica el uso de un conocimiento objetivo y científico para encarar los problemas de la práctica

profesional, sino también la recuperación de los saberes de la experiencia que los sujetos capitalizan a partir de la reflexión en la acción y sobre la acción. Entiende el conocimiento del profesional en términos de una transacción entre la acción y la cognición, que no puede considerarse como un proceso que genera una mera acumulación de conocimiento empírico. El profesional en la práctica da sentido a las situaciones complejas e inciertas que enfrenta a través de la reflexión y así constituye un nuevo conocimiento profesional.

Como en la propuesta de Altet (2005), en el caso de Schön (1998) hay un conocimiento mediador en las relaciones teoría/práctica: el conocimiento surgido de la reflexión, que surge al enfrentar nuevas situaciones y realizar los reajustes necesarios frente a las demandas del contexto en el espacio de la enseñanza. Esta idea amplía la mirada sobre el conocimiento profesional más allá del paradigma de la racionalidad técnica. Para ello, propone incluir como procesos de construcción de conocimiento profesional a la reflexión desde, en y sobre la acción.

Los aportes de Schön constituyen una corriente importante para los especialistas del conocimiento docente (Edelstein, 2011). En esa perspectiva, Clarà (2015), profundiza y redefine el tipo de conocimiento que implica y construye la reflexión, y plantea la necesidad de avanzar para obtener nuevos encuadres sobre el conocimiento docente a la luz de obras como las de Dewey, el mismo Schön y Whertheimer. Estos autores, indica Clarà (2015), ofrecen pistas para pensar futuras investigaciones empíricas sobre las posibilidades de la reflexión como articulación entre la cognición y la acción, como operador

intermedio para la construcción del conocimiento práctico del docente. La reflexión y el análisis constituyen metahabilidades que forman parte el conocimiento docente.

Una variante en esta línea de pensamiento es la propuesta por Atkinson y Claxton (2002) quienes a partir de un recorrido sobre el desarrollo profesional docente señalan los modelos de aprendiz, escolástico, práctico y reflexivo. En relación con este último, los autores indican la necesidad de recuperar la propuesta original de Schön. Esto es, el desarrollo de una epistemología de la práctica que, en vez de dar cuenta de las acciones a través de proposiciones racionales, concentra la atención en los conocimientos y pensamientos que se evidencian en las acciones concretas.

Atkinson y Claxton (2002) señalan que el conocimiento encarnado en las acciones no es conocimiento racional o reflexión consciente sino conocimiento/pensamiento de índole intuitivo. No niegan que los docentes dispongan de conocimientos teóricos o procedimentales propios de la profesión, sino sostienen que, en la acción pedagógica, ellos enfrentan la complejidad, la incertidumbre y la inmediatez con una suerte de síntesis que les permite actuar de manera fluida y flexible, de acuerdo a la situación en la que están inmersos (Claxton, 2002).

2.2.5 Enfoque del conocimiento como competencias

Una perspectiva clásica que ha retomado actualidad es el enfoque de las competencias profesionales docentes. La noción de competencia es un constructo altamente problematizado en el ámbito educativo, especialmente por su referencia directa a un “saber hacer”. Algunos especialistas la relacionan con la

puesta en acto de saberes procedimentales o de técnicas para fines específicos, estos planteamientos generan profundos debates, especialmente, acerca de su valor para pensar el conocimiento profesional, en general, y el docente en particular (Gimeno Sacristán, 2008).

Entre las nuevas posibilidades dentro del enfoque de las competencias Perrenoud (2004, 2008) propone entender por competencia la capacidad de movilizar y utilizar los diversos conocimientos académicos y prácticos, las habilidades, experiencias y actitudes incluyendo la dimensión emocional para encarar la acción profesional. En este enfoque las competencias implican la articulación de los conocimientos teóricos con los esquemas de pensamiento y de acción que demanda una situación particular.

Pensar en competencias es pensar en los requerimientos particulares de un oficio/profesión *en acto*, y de este modo, en los saberes en función de las demandas situacionales. Este “savoir-faire” es para Bronckart (2008) un conocimiento de orden praxeológico. Por consiguiente, los conocimientos docentes no se conciben como una sumatoria de habilidades concretas y puntuales que se van adquiriendo y acumulando y aplicando, antes bien, como una construcción compleja y situacional.

En términos de Perrenoud (2004) la complejidad del entramado de las competencias y su funcionamiento se hace presente al momento de movilizar los recursos cognitivos / afectivos frente a la situación concreta. Los procesos involucrados en esta dinámica abarcan aspectos conscientes factibles de ser reflexionados y aspectos inconscientes de carácter implícito y pre-reflexivos.

El autor se apoya en la categoría “habitus”, un concepto central en la obra de Bourdieu (2008) para explicar cómo la competencia implica una combinación de recursos que tienen un origen social en el enclave cultural institucional específico. A diferencia de Atkinson y Claxton (2002), quienes plantean que los recursos son articulados por la intuición, Perrenoud (2016) adjudica esta función al “habitus”. Esta noción representa una forma de conocimiento que articula el conocimiento reflexivo consciente con el conocimiento pre-reflexivo inconsciente y da lugar a una “*gramática generativa de las prácticas*” (Perrenoud, 2016, p. 139). Este postulado amplía los aportes del enfoque de la práctica reflexiva.

2.2.6 Enfoque del conocimiento personal práctico

El conocimiento personal práctico (Connelly y Clandinin, 1984, 1985, 1997) es una de las perspectivas de las que abreva el núcleo interpretativo de nuestra investigación y se relaciona con dos vertientes. La primera, un estudio para la reforma del curriculum sobre las formas o modos de conocer realizado por la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación de EE. UU. compilado por Eisner (1985) en la obra “*Learning and Teaching. The ways of Knowing*”. La segunda, las investigaciones de Elbaz (1981, 1983, 1991) sobre el conocimiento práctico.

En la obra compilada por Eisner (1985) se proponen tipos de conocimiento según los diferentes modos de conocer. Estos son: modo conceptual/conocimiento como teoría, modo experiencial/conocimiento experiencial, modo estético/conocimiento estético (el arte de la clase), modo interpersonal/conocimiento interpersonal, modo intuitivo/conocimiento

intuitivo, modo narrativo/conocimiento narrativo, modo práctico/conocimiento práctico, modo espiritual/conocimiento espiritual.

Connelly y Clandinin (1985) en la ya mencionada obra que compiló Eisner, consideran el conocimiento docente como un conocimiento personal práctico como un modo de conocer asumiendo los rasgos descritos por Elbaz (1983). Este conocimiento incluye el conocimiento de la práctica y el conocimiento mediado por la práctica. Esta concepción aporta una visión dinámica y activa del conocimiento de los docentes, en el sentido de que no es solo lo que ellos poseen, sino también, la elaboración de la mejor manera de usarlo en cada situación, creando y recreando el significado personal y facilitando el funcionamiento en el contexto particular.

Los trabajos de Elbaz (1981, 1983, 1991), como indicamos anteriormente, son contemporáneos al Manual de Investigación de la Enseñanza (Wittrock, 1989, 1990), que reviste valor fundacional en el campo del pensamiento docente. La propuesta de la autora señala la poca valoración hacia el conocimiento experiencial y la escasa atención que los docentes ponen en el propio conocimiento. Considera la complejidad de la enseñanza y las visiones pragmáticas de los docentes, necesarias frente a la inmediatez en la cual se ponen en juego.

A partir de esta visión, la propuesta de Connelly y Clandinin (1984, 1985, 1997) sobre el conocimiento práctico personal, combina los diversos tipos de conocimientos, con un foco más en lo experiencial que en lo conceptual, reunidos en una unidad narrativa del conocimiento de la persona. Este conocimiento se

actualiza en función de las demandas de los modos de conocimiento conceptual, experiencial, estético, interpersonal, intuitivo, narrativo, práctico, espiritual, según el acento y la intersección que la situación implique.

En esta perspectiva, la experiencia no proviene solo de los espacios donde se desarrolla la actividad pedagógica, sino de toda la experiencia de vida de los sujetos. El análisis de la experiencia de los docentes se realiza a partir de las imágenes, las reglas, los principios prácticos, la filosofía personal, las metáforas, los ciclos o ritmos y la unidad narrativa que le da el discurso o la historia en la voz del docente.

Los autores incluyen en su propuesta la consideración del panorama o paisaje completo en el cual se desarrolla la tarea docente. En atención a ello, dan cuenta de la trama en que se llevan adelante las acciones, en la cual el conocimiento se presenta y es producido, tanto en el espacio académico como en otros espacios vitales directamente relacionados o no con las clases. Esto último obedece a que los autores consideran como parte del conocimiento otros aspectos que se incorporan a la narración de los docentes, los cuales provienen de diversos ámbitos de su vida y, por tanto, se nutren de una multiplicidad de fuentes en el marco de toda la experiencia personal.

2.3 Rasgos del conocimiento que estudiamos

A partir de lo expuesto creemos necesario delinear los rasgos del conocimiento abordado a lo largo de la investigación y que progresivamente perfilamos a partir del material recogido en el trabajo de campo.

Un rasgo principal que distingue nuestra investigación es la centralidad del conocimiento revelado en los enunciados de los docentes. Enunciados surgidos

a partir de dos fuentes, las teorías adoptadas como concepciones sobre la enseñanza y las teorías con las cuales justifican y argumentan sus prácticas. Ambos componentes exponen las representaciones de los fenómenos o las situaciones y la interpretación que los docentes hacen de ellos, entre otras, las acciones “urgentes” (Perrenoud, 2016) que la inmediatez de la enseñanza requiere. Kane, Sandretto y Heath (2002) señalan que si solo nos acercáramos a escuchar lo que dicen los docentes de sus perspectivas y cómo piensan la enseñanza, sin observar las prácticas para considerar las teorías en uso, o sólo considerar la práctica sin indagar lo que piensan y saben sobre la enseñanza se estaría contando “la mitad de la historia”.

Por lo antes expresado, otra característica distintiva es que no reparamos en los argumentos de las acciones observadas en términos de corrección del razonamiento práctico desde una perspectiva filosófica. Nos interesan los argumentos prácticos plausibles que permiten captar de un modo amplio diversas facetas que incluyen imaginación, juicios, interpretación, sentimientos. Lo subjetivo y contradictorio de las personas concretas (Buchmann, 1987).

La consideración de la complejidad del conocimiento extiende las facetas de estudio, en comparación con otras indagaciones sobre argumentaciones bien estructuradas sobre el ejercicio cotidiano de la tarea o la vida cotidiana de los profesores. Un aspecto crítico de este tipo de análisis es que no consideran elementos constitutivos de la práctica en las premisas del razonamiento práctico que realizan los docentes al pensar sobre su quehacer (Fenstermacher y Richardson, 1993).

Proponemos reconocer el valor epistemológico del conocimiento presente en las situaciones cotidianas, constituido por dos tipos de teorías de la acción; por una parte, las teorías en uso que incluyen los supuestos de base por qué y para qué se actúa, y, por otra, las teorías adoptadas que incluyen las creencias, concepciones, cosmovisión, los “mapas previos” para enfrentar la situación de enseñanza. (Kane et. al., 2002; Ricardo Bray, 2004). Es interesante señalar en este punto el planteo de David Bloor (1998) acerca de la relación entre estos dos tipos de fuentes del conocimiento para dar lugar a un nuevo saber/creencia. En términos de “teorías adoptadas” o creencias de partida y “teorías en uso” o creencias resultantes frente a la experiencia concreta, en cada situación particular y subjetiva.

La asunción de las postulaciones anteriores se apoya también en otras fuentes. Una es la reivindicación que Lave (2015) hace acerca del valor de la diversidad de experiencias por las que transitan los sujetos como fuentes de aprendizaje. La autora plantea que este tipo de conocimiento es considerado como *de segunda*, en contraposición al conocimiento transmitido en circunstancias académicas formales, de *primera*. Su propuesta invita a tener en consideración el conocimiento que surge de la experiencia cotidiana.

En línea con lo planteado, recuperamos de la filosofía panecástica (Rancière, 2016) el valor de los conocimientos elaborados a partir de la propia experiencia intelectual en cada situación particular (Colella, 2014). Los saberes válidos, como señala Rancière (2016) no son una cuestión de verdad o de moral, sino de

aceptarlos ya que representan “... el relato de cada uno acerca de sus aventuras intelectuales” (p. 217).

Lo expresado no avala el aprendizaje solo por la práctica, al estilo de los viejos talleres artesanales, en el afán de no aceptar un conocimiento puramente academicista y científicista. El enfoque busca asumir el valor de las diversas “aventuras intelectuales” realizadas por los docentes universitarios para entrar en diálogo con ellos y reconocer el conocimiento construido sobre los requerimientos específicos de la enseñanza, en línea con el principio de igualdad de saberes y reflexiones (Colella, Nov, 2013/Dic, 2014).

2.3.1 Fusión de conocimientos como unidad narrativa

En los últimos años, los saberes docentes son considerados como una combinación de conocimiento que conforma una unidad plural provenientes de fuentes explícitas, académicas, disciplinares, curriculares, profesionales y conocimientos de la experiencia personal (Tardif, 2004). Entre otros, el trabajo de Tardif (1991) aporta a la comprensión de dos dimensiones de los conocimientos docentes, según la relación del sujeto docente con estos conocimientos. Por un lado, de exterioridad provenientes de fuentes externas académico - profesionales del contexto institucional y por otro, de interioridad en referencia a la elaboración personal de las experiencias.

En una unidad narrativa (Connelly y Clandinin, 1997) los docentes entrelazan diversos sentidos que se reúnen en los enunciados incluyendo conocimientos de diverso origen en la descripción de secuencias de acción, explicaciones conceptuales o de historias personales que componen las diversas dimensiones que se revelan en la trama del enunciado.

Estas diversas fuentes de conocimiento dan origen a distintos saberes de los que los docentes dan cuenta en la pregunta directa y la argumentación de su práctica. Esos conocimientos, originados en distintas vertientes se unifican en la narrativa que configuran los docentes acerca de cómo enfrentan y piensan las cuestiones referidas a la enseñanza, que son elicitadas en el diálogo o la reflexión.

La unidad narrativa personal, según Connelly y Clandinin (1997), incluye el panorama en el que se constituye, es decir, los marcos comunitarios, institucionales y sociales en los que se desarrolla. La unidad narrativa se forja en una comunidad profesional donde se encuentran las voces que dan cuenta del conocimiento y de la trama en que tuvo lugar. La historia se construye en contexto, en situaciones, en las que se pueden analizar los procesos mediacionales de su construcción, los sistemas de actividad, los espacios o puntos y dimensiones críticas de su génesis, aquellas experiencias que se construyeron en el pasado y de algún modo anticipan el futuro. (Pope, 1987).

En suma, otro rasgo del conocimiento que estudiamos es que se presenta como una fusión de conocimiento con “unidad narrativa” que se reconfigura en cada nueva situación con la que se pone en diálogo (Connelly y Clandinin, 1997).

2.3.2 Conocimiento sobre la enseñanza

El tópico central de nuestra indagación es el conocimiento de los docentes universitarios sobre la enseñanza, la especificidad de su labor. Atiende a los *“requerimientos epistémicos de la enseñanza”* (Jackson, 2002, p. 17) deslindados de otros aspectos que incluye la tarea docente. Al referirse a estos requerimientos Jackson señala que los docentes tienen de algún modo una idea de cómo se deben hacer las cosas, qué implica la enseñanza y de dónde proviene ese conocimiento.

Nos interesamos, en el conocimiento que los docentes construyen para llevar adelante la acción pedagógica. Este conocimiento no es el referido a los contenidos a enseñar o de la didáctica específica para la enseñanza de una disciplina en particular. El interés no se centra en la distinción de saberes en términos de tipologías como la propuesta de Bromme (1988) o Shulman (1986), sino en la amalgama que va dando lugar a la conformación de lo que Connelly y Clandinin (1997) llaman “conocimiento personal práctico” o Perrenoud (2016) llama “habitus”, en términos praxeológicos. En otras palabras, nuestro interés reside en lo que saben y cómo revelan ellos ese conocimiento al pensar sobre la enseñanza y al analizar sus prácticas.

Fenstermacher (1994) advierte que una de las preguntas que han estructurado las investigaciones en este ámbito es la referida a quién produce el conocimiento sobre la enseñanza. El estudio considera por ello la indagación epistémica de los conocimientos docentes y su construcción como un modo de conocer sobre la enseñanza, proveyendo la comprensión del fenómeno desde el centro de su producción. En esta línea, Bruner (1997) desde la Psicología Cultural sostiene que en las teorizaciones sobre el aula *“vale más tomar en cuenta las teorías populares que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender”* (p. 64).

2.3.3 Conocimiento contextual situado

Otro rasgo está relacionado con la perspectiva de Lave (2015), antes expuesta, acerca del conocimiento en contexto de índole cotidiano y situacional. La categorización del tipo de pensamiento/conocimiento proveniente de enfoques positivistas y de ciertos marcos de la Psicología, catalogan al conocimiento de los ámbitos de la vida cotidiana como un pensamiento más primitivo y uno

académico, más abstracto y elaborado, caracterizado como más racional. Esto último desmerece el conocimiento que el sujeto construye y usa en términos de cotidianeidad al enfrentar situaciones puntuales y concretas.

En el marco de la Psicología Cultural, como expusimos, los conocimientos sobre la enseñanza que brindan los propios docentes poseen valor por su carácter culturalmente situado en una actividad humana (Bruner, 1991, 1997). En este tipo de conocimiento emergen no solo las significaciones personales sino también las lógicas colectivas. Esta cuestión puede comprenderse también en términos de la “razón práctica institucional” que conforma la razón práctica individual como “habitus” (Bourdieu, 1997).

Este conocimiento muestra en el plano de las experiencias subjetivas las lógicas colectivas institucionales. Surge en un discurso que no es solo la opinión o narración de experiencias personales, antes bien, un discurso que, desde una situación particular, supera las historias singulares de los docentes. Revela lo que no es evidente en la situación, cuestiones que son válidas más allá de las fronteras de la circunstancia específica, un conocimiento que supera las historias particulares (Badiou, 2003).

En pocas palabras, el conocimiento situado proviene de diversas instancias, no solo de las académicas sino también de la vida personal de los sujetos. Y en esas instancias no se constituye de modo individual en la estructura cognoscitiva del sujeto sino de modo distribuido (Salomon, 2001), puesto que se formula y reformula en contexto.

2.3.4 Conocimiento en la arena de la institución universitaria

El conocimiento tal como lo estudiamos posee los rasgos propios de las tramas estructurales y organizacionales del marco institucional de la enseñanza universitaria. Las tramas de significados en las que se usa y construye ese conocimiento no son una totalidad coherente, integrada y consistente, a partir de la cual se derivan directamente los principios que rigen las prácticas y el pensamiento de los docentes. Por el contrario, los significados son, en algunos casos, parte de un movimiento de tipo instituyente, un discurso o una actividad vinculada con una intencionalidad de transformación, en otros representan la participación en la reproducción del sistema de significados propios de la institución universitaria, la facultad y la disciplina en particular (Sewell, 1999). Es así que el conocimiento que los docentes expresan a través de su discurso y prácticas presenta tanto rasgos de reproducción y dominación, como de resistencia y legitimación de nuevas posibilidades en la arena insitucional.

La propuesta de Sewell (1999) para analizar las culturas consiste en estudiar las formas de las prácticas y la consistencia de los significados. El autor considera la presencia de conflictos y resistencias que hacen a veces débil la integración de esos significados, a la vez que contienen cierta coherencia, la cual permite sostener un marco común.

Según Grimson (2011) los espacios sociales pueden ser pensados como configuraciones culturales. Estas configuraciones representan tramas simbólicas comunes, de carácter histórico, heterogéneo, que son atravesadas por el poder y la conflictividad. Este enfoque nos permite considerar la cultura de la enseñanza universitaria no como una sumatoria de rasgos de una cultura particular que se

buscan dilucidar y emergen del material simbólico para apoyar las ideas previas de la investigación. Antes bien, la heterogeneidad de las configuraciones invita a buscar en el conocimiento de los sujetos los particulares regímenes de sentido que surgen de la combinatoria de diversas construcciones y posicionamientos.

Las cuestiones que se problematizan en nuestro estudio acerca del quehacer específico de la enseñanza universitaria dan cuenta de algunos aspectos establecidos como puntos de partida y, de otros, emergentes en las escenas durante el trabajo de campo (Flick, 2007). Así, uno de los elementos que consideramos es la labor en apariencia individual o individualista (Hargraeves, 1994) de los docentes universitarios, pero que está acompañada por todas las “voces” con las que ha dialogado, conversado, para dar lugar a la constitución de las prácticas que llevan adelante con los estudiantes.

En este marco, se presenta la tensión individualidad/estructuras-esquemas de origen social que puede ser pensada desde la noción de “herejía” de Hargreaves (1994) en las situaciones en las que el docente prescinde de ciertas definiciones del espacio social del que participa. El autor señala que las “culturas de la enseñanza” dan las pautas de cómo hacen las cosas las comunidades de profesores. El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen formas particulares de lo que se conoce como “cultura de la enseñanza”. En relación a ello, surgen preguntas del ámbito particular universitario tales como la “libertad de cátedra” como una forma institucional de avalar cierto grado de individualismo, o sobre aspectos del marco referencial de cada disciplina, de

cada “tribu” (Becher, 2001), que generan una cultura de la enseñanza diferente en cada unidad académica.

Hargreaves (1994) conceptualiza cuatro formas de la vinculación de los profesores con otros en el marco institucional: *“individualismo, colaboración, colegialidad artificial, balcanización”* (p. 191). En nuestro estudio estas categorías resultan de interés para analizar la relación de los docentes en sus cátedras y de éstas respecto a los Departamentos y Facultades.

Otro aspecto de la enseñanza en las universidades es la centralidad que se le otorga a los procesos de transmisión de los conocimientos disciplinares, sobre la base de la cual se legitima la labor docente universitaria a través de la experticia en el área de incumbencia (Edelstein, 2012). Los nuevos requerimientos socio históricos de la tarea docente universitaria desafían esta cuestión y ponen en el centro la pregunta acerca de qué tipo de conocimiento requiere la enseñanza universitaria y la necesidad de rastrear efectivamente qué tipo de conocimiento disponen hoy los docentes, para enfrentar esa tarea. En este sentido, algunos de los interrogantes centrales que planteamos en nuestro estudio tienen que ver con cuestiones como las clases numerosas, la diversidad de las nuevas configuraciones de los estudiantes universitarios, la rápida progresión del desarrollo de los conocimientos a enseñar, la responsabilidad social implicada en la formación profesional, entre otros.

Finalmente, otra cuestión sensible en esta investigación es lo que se ha dado en llamar “profesión académica” (García de Fanelli, 2009; Chiroleau, 2002). Entendiendo por ella, la labor de los docentes universitarios que incluye la

docencia, la investigación y la extensión. La diversidad de manifestaciones y formas de llevar adelante los ejes de la profesión académica dan lugar a las distintas formas de habitar el espacio universitario.

Estas formas de la profesión académica y las condiciones que imponen las comunidades disciplinares e institucionales generan las diversas configuraciones de la articulación docencia, investigación y extensión. Así, por ejemplo, la relación docencia e investigación a diferentes acentos y posicionamientos como en el caso de los investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en su relación con la docencia como “carga” y de los docentes investigadores insertos en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación y Deportes donde el predominio en la tarea, tal como lo señala su denominación está en la docencia.

La comprensión de rasgos generales de la docencia universitaria no debe debilitar la atención de la heterogeneidad presente en el colectivo de la profesión académica universitaria. Esta tiene mayores posibilidades si se construye en el entrecruzamiento de las condiciones propias de la profesión, con las particularidades de las trayectorias singulares donde residen los indicios para la interpretación y la acción en materia de política pública, como lo es la labor docente universitaria cotidiana (Carli, 2016).

2.3.5 El valor epistemológico del conocimiento docente

Los docentes universitarios participantes de este estudio dan cuenta de saberes que tienen estructurados acerca de la enseñanza, contruidos en contextos particulares, que fueron conformando una fusión de conocimientos situados.

Nuestro estudio establece diferencia, pero no una escisión estricta, entre las “teorías adoptadas” y las “teorías en uso” (Kane et al. 2002; Ricardo Bray, 2004), en función de los conocimientos “del que hace”, articulados en situación. Estos conocimientos, como ya señalamos, se vinculan tanto a lo que podríamos llamar teorías asumidas, las ideas que los docentes tienen acerca de las cuestiones abordadas sobre la enseñanza, y aquellas que ponen en juego en sus acciones en el aula y con las cuales las justifican.

La expresión y/o reconstrucción del conocimiento que pueden realizar los docentes permite recoger elementos que tienen un valor explicativo para ampliar la comprensión de ciertos fenómenos, considerando como señala Eisner (1998) que este tipo de material es muchas veces lo mejor que podemos conseguir para ello, ya que la verdad literal no se alcanza con ninguna ciencia social. En base a ello subrayamos que no hay sentido literal, el conocimiento social es local y participa de un mundo de acción particular (Ogien, 2007).

Este tipo de conocimiento sigue el principio de continuidad que indica Schutz (2015) “entre la práctica de la vida cotidiana y la conceptualización de las ciencias sociales” (p. 93). De acuerdo a esta perspectiva, es un conocimiento que por un lado las personas explican el mundo y operan en él, pero también es un conocimiento sobre el cual los científicos sociales realizan los estudios para entender los fenómenos.

La reconstrucción de los saberes ínsitos en el quehacer cotidiano da lugar al conocimiento científico social, tal como señala Eisner (1998): “la mirada se vuelve epistémica cuando los individuos toman conciencia de cierto conjunto de cualidades, tengan o no tengan creencias sobre ellas” (p. 87)

Los docentes dan cuenta del conocimiento que proviene de la vida social cotidiana sobre la enseñanza universitaria en clave situacional. La apelación a las teorías de la acción (adoptadas y en uso) evita posicionarse en un puro mentalismo, al reconocer que las prácticas son parte constitutiva del conocimiento y aportan su propia normatividad. Ese conocimiento, puesto en palabras, se utiliza para comprender el ámbito en el que tienen lugar los fenómenos implicados y, a la vez, permite dar cuenta de cuestiones comunes que se comparten y se construyen intersubjetivamente en la vida cotidiana (Ogien, 2007).

Resulta útil una imagen que nos brinda Kincheloe (2001) desde la mitología griega en la figura de Hermes, guardián del conocimiento oculto, en la que penetraba en la sala donde se conversaba bulliciosamente y cuando se producía el silencio, les daba la oportunidad a los presentes de conectar con toda la construcción social que residía en sí mismos, en su conciencia. El autor ubica al pensamiento post formal como el “nuevo” Hermes que posibilita esta experiencia psicológica donde el sujeto escruta conscientemente sus conceptualizaciones socialmente construidas y permite dar cuenta de las formas de comprender el mundo. Este tipo de pensamiento puede reconocer y aceptar el fruto de esta indagación en cierto modo introspectiva, como conocimiento, con una naturaleza heurística, capaz de dar lugar a nuevos conocimientos sobre el fenómeno que trata.

El mismo autor aporta la diferenciación entre la mera adquisición de un hábito por la experiencia y el conocimiento. Este último implica la comprensión del

funcionamiento del fenómeno, para tener “adaptabilidad” ante el cambio inesperado (Kincheloe, 2001) y no una aplicación repetitiva de una acción que resultó eficaz en el pasado. Este tipo de conocimiento es propio de la enseñanza que se realiza en la incertidumbre, inmediatez y complejidad (Basabe y Cols, 2007).

Los especialistas sostienen que, si se quiere investigar lo que se sabe de la enseñanza en las aulas, el camino no es analizar formalmente el pensamiento de los docentes y valorar lógicamente sus argumentaciones (Richardson y Fernstermacher, 1993; Buchmann, 1987), sino reconocer que el pensamiento, el conocimiento real siempre es en referencia a un contexto permitiendo explicar mejor cómo ocurren las cosas y qué es lo que resulta de él (Dewey, 1993).

Los conocimientos localizados tal como los hemos venido analizando pueden someterse a consideración pública, ya que estos producen normatividad para la práctica docente, en el sentido de encuadrar ciertas normas o pautas que le dan fundamento e inteligibilidad a lo que realizan. Por lo cual, no solo es un conocimiento personal y privado, sino también, es una cuestión que va de la micropolítica de la enseñanza a la política de la educación superior. Compromete a la misma enseñanza universitaria en lo que respecta al acompañamiento de los docentes en su tarea, como cuestión de índole pública y comunitaria.

Lo expuesto, justifica nuestro interés por comprender al docente universitario como sujeto de aprendizaje en un dominio particular, indagando los saberes que disponen para el desarrollo de su tarea.

El conocimiento docente universitario puede estar disponible al examen de la comunidad académica, explicitado y articulado en unidades narrativas que lo visibilicen. Tal examen permite entender qué conocimiento disponen los docentes para enfrentar la actividad, cómo está presente en las actividades y cómo lo usan.

Capítulo 3

Estudios sobre la construcción del conocimiento docente

3.1. Introducción

En el segundo capítulo abordamos diversos enfoques que intentan dar cuenta del conocimiento docente. A partir de ese panorama delineamos la conceptualización del conocimiento sobre la enseñanza en nuestro estudio: un conocimiento contextual situado, que se reúne como fusión en teorías adoptadas y en uso, en referencia a la arena particular universitaria, con valor epistemológico.

En este capítulo desde una perspectiva psicopedagógica revisamos algunas vías de análisis y desarrollo del aprendizaje de los docentes, en clave constructivista. Entendemos la construcción como el proceso por el cual progresivamente los sujetos van enriqueciendo los significados en las situaciones a través del desarrollo de sus actividades.

En primer lugar, presentamos propuestas elaboradas explícitamente para explicar la construcción en el dominio específico del conocimiento docente. En segundo lugar, nos ocupamos de propuestas en las que los procesos de construcción se infieren a partir de la identificación de los tipos de conocimiento docente, alguna de las cuales fueron tratadas en el segundo capítulo de esta tesis.

En tercer lugar, abordamos la construcción del conocimiento profesional docente en clave sociocultural. Las teorizaciones se nutren de propuestas de la Psicología Cultural que colaboran con desarrollos actuales de la Psicología Educativa, en especial, respecto a los aprendizajes sociales, las distintas formas y planos de participación en las prácticas socioculturales, la dinámica de

elaboración y re elaboración de significados en el ambiente cotidiano, entre otros aspectos.

También, consideramos algunos aportes para la comprensión del proceso social en el interjuego de voces en el contexto sociocultural en el cual los docentes participan y construyen sus propios enunciados en el marco del discurso referido a la enseñanza universitaria.

Luego de haber revisado los abordajes para el análisis y la comprensión de la construcción del conocimiento docente en estos tres enclaves, dedicamos el apartado final a la orientación que asume nuestra investigación para interpretar las representaciones de los docentes en torno a los espacios y procesos de la constitución de sus conocimientos. En otras palabras, pretendemos analizar cómo, en qué circunstancias y a partir de qué relaciones los docentes reconocen la adquisición de sus conocimientos.

3.2 Enfoques centrados en los procesos cognitivos de los docentes

La construcción del conocimiento docente ha convocado la atención de variados estudios en la Psicología Educacional. Esta disciplina con otros espacios del saber pedagógico y didáctico buscan ofrecer pistas estratégicas de análisis y desarrollo para la formación docente y la mejora de la enseñanza pensando en los docentes como sujetos de aprendizaje. En este primer segmento recorreremos aquellos enfoques que se centran en los procesos cognitivos de los docentes otorgando diferente peso a las cuestiones socio institucionales en las que se enmarcan, a diferencia de las posiciones socio culturalistas que abordamos más adelante y asumen estos aspectos como constitutivos de la apropiación que los sujetos realizan.

Sternberg (1985) utiliza una forma para clasificar las concepciones de la inteligencia dividiéndolas, por un lado, en aquellas que provienen de derivaciones de posiciones educativas o del sentido común y por el otro, las que provienen de investigaciones dirigidas específicamente a la indagación del constructo inteligencia. A las primeras las categoriza como teorías implícitas y a las segundas como teorías explícitas.

Nos permitimos extrapolar esta forma de agrupamiento para clasificar los estudios que tratan los modos de conocer de los docentes. Incluimos entre las propuestas implícitas a aquellas que devienen del análisis del conocimiento docente, en las cuales no es el objeto principal de estudio la construcción de ese conocimiento, pero brindan algunos indicios acerca de ella al definir los tipos de conocimientos que los docentes ponen en juego. Consideramos explícitas, a aquellas propuestas en las cuales los especialistas estudian de modo directo los procesos de adquisición del conocimiento sobre la enseñanza en los docentes, estudiándolo como el aprendizaje de un dominio particular.

3.2.1 Propuestas explícitas sobre la construcción del conocimiento docente

Las propuestas de tipo explícitas se focalizan generalmente en procesos de formación pensados para instancias organizadas ad - hoc. Al respecto, en el segundo capítulo presentamos algunos de los autores que además de identificar los distintos tipos de conocimiento docente, explican modalidades de su construcción.

Tal es el caso de Bromme (1988) cuya propuesta se inscribe en la Psicología Cognitiva y caracteriza el proceso de aprendizaje de los docentes como el pasaje progresivo de novatos a expertos. Distingue entre uno y otro grupo a partir del

tipo y nivel de desarrollo de los esquemas cognitivos construidos. De esta manera, el autor diferencia a los profesores expertos por la complejidad alcanzada en los esquemas de pensamiento y de acción con respecto a los docentes novatos.

Las fuentes del conocimiento para la construcción de los esquemas de conocimiento son variadas, entre otras, de origen científico/académico o de la experiencia práctica, explícitos e implícitos. Los sujetos elaboran sobre estas fuentes representaciones en forma de “scripts”, guiones o esquemas de acción, en una progresiva construcción, que organiza el conocimiento docente para encarar situaciones pedagógico didácticas concretas.

El trabajo de Badía y Monereo (2004), uno de los pocos que trata abierta y directamente el problema de la construcción, perfila dos enfoques: el pre constructivo y el co-constructivo. El primero acentúa la enseñanza directa de teorías y estrategias, centrado en la modificación de los esquemas de creencias y conocimiento teórico explícito de los profesores como individuos, escindidos de la comunidad de aprendizaje y de la práctica educativa que abordan, con un fuerte carácter aplicacionista. El segundo enfoque planteado por los autores, la propuesta co-constructiva, propone como procesos de aprendizaje de los docentes en formación aquellos que impliquen la negociación de significados, la reflexión sobre la práctica educativa y el análisis de la actividad docente de manera interactiva.

A partir de esta última propuesta los especialistas avanzan sobre los “formatos de actividad” para dar lugar a dichos procesos. Con esta mirada propician el

cambio de esquemas de conocimiento, fomentando la transferencia y el uso de los conocimientos académicos obtenidos en la formación, en relación con lo que los docentes ya saben y con lo que hacen en las aulas. Para esta dinámica postulan, que los docentes estén orientados por un “asesoramiento directo” para el desarrollo profesional docente en el contexto del ejercicio profesional cotidiano. Badía y Monereo (2004) proponen facilitar la apropiación *“de contenidos relevantes en paralelo a la transformación de las prácticas educativas, a través de la reflexión sobre la práctica docente cotidiana y la adquisición progresiva de un lenguaje profesional, que le permita al mismo tiempo interpretar esa práctica”* (p. 68).

Otra perspectiva explícita centrada en los procesos cognitivos de los docentes se basa en el cambio conceptual. Pozo et. al (2006) proponen trabajar las ideas previas de los sujetos de aprendizaje, en este caso los docentes, desde un explicitación progresiva a una reconstrucción teórica, pasando por la reestructuración jerárquica de las representaciones mentales de los docentes.

En estas propuestas cognitivas de índole constructivista se descuenta que un paso esencial de la construcción es la puesta en relación de los nuevos conocimientos con el conocimiento previo. En el caso que los nuevos aprendizajes requieran la reestructuración del conocimiento del docente, se hace necesario el cambio cognitivo. Para ello, los autores señalan la importancia de guías y facilitaciones, incluso de enseñanza directa para la reflexión conjunta acerca de cómo las nuevas conceptualizaciones y las ideas previas de los docentes entran en juego en la realidad que se analiza (Pozo, et. al 2006, Pozo, 2008).

En relación a lo antes expresado, los especialistas señalan como necesario pensar el cambio conceptual situado en las propias prácticas pedagógicas, a

partir de las cuales se puede invitar a los docentes a explicitar progresivamente los fundamentos de sus acciones y ponerlos en juego con nuevas perspectivas. Asimismo, subrayan la importancia de no considerar las ideas previas como teorías erróneas, sino como parte de la misma construcción que los docentes han ido realizando en y para su práctica pedagógica. De ahí, la funcionalidad de estas teorías cuya valoración requiere la consideración de la relación bidireccional y dialéctica entre cognición y acción, para la interpretación reflexiva del cambio conceptual y la generación de transformaciones consistentes en las prácticas.

Para tal fin, algunos autores recomiendan las autobiografías académicas, en las cuales los docentes pueden explicitar su propia experiencia como estudiantes y como docentes (Mc Ewan e Egan, 2005). Este trabajo permite ir revelando las representaciones que ellos han ido sedimentando en la construcción de su posicionamiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de la educación en general y así, reconocer en cierta medida el origen de nociones que rigen su acción pedagógica.

Pozo et. al (2006), de todos modos, advierten acerca de los límites del cambio conceptual que no es radical y coexisten conceptualizaciones que son funcionales según la situación. Consideran que en la construcción del conocimiento docente debemos tener en cuenta una doble vía en su constitución. Por un lado, la vía de representaciones implícitas a explícitas, que es la más trabajada en términos de “hacer conscientes” a los docentes sobre sus concepciones e ideas subyacentes a las prácticas, por ejemplo, a través de la reflexión. Por otro, la vía de implicitar lo explícito, que significa convertir en fundamento de la acción, en cierto modo

automatizado y rutinizado, el contenido proveniente de las reflexiones y los conocimientos teóricos explícitos.

En esta línea de los procesos de cambio conceptual, Martín Ortega (2000) propone pensar estos aportes en referencia al dominio de la formación de los docentes en la puesta en relación de los conocimientos teóricos y prácticos, de modo situado, en una relación bidireccional entre cognición y acción. La imbricación de la teoría y la práctica, la cognición y la acción reconocida por diversos autores en la labor docente hace plausible considerar la explicitación, la integración y la reestructuración de los conocimientos como un proceso de construcción del conocimiento, a partir del análisis y/o reflexión de las prácticas articulado con los aportes teórico académicos, para dar lugar a una construcción en la que el docente participa consciente y activamente.

3.2.2 Propuestas implícitas de construcción del conocimiento docente

A partir de lo señalado, en este apartado pasaremos revista a aquellos estudios que de modo implícito dan cuenta en cierta medida sobre cómo los docentes adquieren sus teorías y concepciones sin ser el centro o foco de la atención de los análisis acerca de su conocimiento.

Los trabajos iniciales en el marco del paradigma del “pensamiento del profesor” (Clark y Peterson, 1990), asumen como premisa que los saberes de los docentes se movilizan en la práctica de forma automática sobre la base del conocimiento implícito acumulado por la experiencia y se van internalizando a partir de la rutina cotidiana y las prácticas institucionales en algunos casos y, en otros, de modo reflexivo sobre la misma práctica (Wanlin, 2009).

Dentro de las teorías que consideramos implícitas, otros autores postulan los saberes de acción, (Leinhardt et al., 1987; Freeman, 1993; Coleman, 2014), a menudo no conscientes para el sujeto, que provienen de las experiencias y dan como fruto una praxis. Para dar cuenta del “formato” que adquiere este conocimiento utilizan la noción de esquemas de pensamiento que se construyen en una operatoria entendida como un instrumento cognitivo en referencia a una situación particular, en la que tiene lugar la creación de un esquema de pensamiento sobre la acción en un campo particular de actividad (Moreira, 2002; Vergnaud, 2007).

Los operadores cognitivos articulan los conocimientos teóricos, prácticos y, también, los que se vinculan con el saber hacer (Moreira, 2002). Este proceso es caracterizado por Malglaive (1991) en términos de “saberes en uso”, que forman *“una totalidad compleja y móvil, pero estructurada, operatoria, es decir, ajustada a la acción y a sus distintas circunstancias”* (p. 93). La estructura de saberes se organiza a semejanza de los sistemas expertos de representación artificial en la resolución de problemas. Éstos no califican una tarea sino una situación, es decir, la confrontación de un sistema de saberes a una tarea. Por tanto, se desprende la importancia de analizar los saberes y sus funciones en el transcurso de las tareas de enseñanza.

Al respecto, Altet (2005) al examinar las competencias del maestro profesional y caracterizar los distintos conocimientos implicados en ellas, incluye además de los saberes teóricos y los saberes prácticos, los *“saberes intermediarios”* tal como lo señalamos en el Capítulo 2. Estos últimos funcionan como herramientas para

analizar, leer, nombrar y teorizar las prácticas. La autora los considera metahabilidades profesionales que permiten al docente tomar conciencia de los actos de enseñanza y elaborar hipótesis, justificar, entre otros procesos y formalizar nuevos conocimientos. Por lo tanto, el docente alcanza los saberes formalizados a través de la elaboración que realiza en función de esas metahabilidades, vinculando los conocimientos científicos / académicos del campo pedagógico con los saberes prácticos de las situaciones en las que participa enseñando. Esta propuesta apunta a los casos en que los docentes hayan participado de situaciones formales de formación docente.

La perspectiva del profesional reflexivo, que es fuente de planteos sobre las metahabilidades como el de Altet (2005) y Perrenoud (2016) está basada esencialmente en los aportes de Donald Schön (1998) y que desarrollamos en el Capítulo 2, como referencia para la construcción de modelos de desarrollo profesional contextualizados a través del aprendizaje en la práctica por la reflexión.

Así como la propuesta de Altet (2005), Perrenoud (2016) recupera la práctica reflexiva como un saber que debe pasar a formar parte del "habitus" del docente, es decir los esquemas reflexivos como un conocimiento que los docentes también deben adquirir. La reflexión, entendida como un saber instrumental, es el proceso de construcción en el que el docente explicita los conocimientos implícitos y analiza el conjunto de situaciones y problemas del oficio de enseñar, teoriza y obtiene nuevos conocimientos. Para tal fin, en el marco de la formación docente Perrenoud (2016) propone, entre otras modalidades, la entrevista porque: "...es

un método de investigación que se utiliza en la formación para explicitar lo no reflexionado” (p. 82). Creemos de interés señalar que el marco general de esta propuesta se puede incluir en una línea sociocognitiva, sobre la base de la consideración del conocimiento docente como “habitus” (Bourdieu, 1997) y la propuesta de entrevista clínica para el desarrollo de los esquemas reflexivos en los docentes.

En una perspectiva similar, Tochon (1993) considera que la naturaleza de los conocimientos docentes y, por lo tanto, su construcción no se condice necesariamente con la racionalidad clásica. Por lo cual, postula que los razonamientos por los cuales los docentes arriban a nuevos conocimientos son maleables, analógicos, intuitivos y abductivos, como señalamos en el Capítulo 2. Por ello, el autor orienta la investigación del conocimiento profesional hacia la producción de ideas nuevas y la creación de soluciones originales derivadas de la experiencia práctica, antes que del pensamiento lógico. Estos procesos generan “conocimientos estratégicos” que se ubican en la intersección de lo cognitivo y lo afectivo, también llamados “saberes pragmáticos” según Tardif (2004).

3.3 La construcción del conocimiento docente en clave sociocultural

Hasta aquí revisamos algunas propuestas de índole constructivista centradas en el estudio de los procesos cognitivos y las cogniciones desarrolladas en el campo del conocimiento docente. En adelante, trataremos conceptualizaciones generales de la perspectiva sociocultural que forman parte de la perspectiva de estudio asumida en la indagación

En este marco, cabe indicar, algunos estudios actuales sobre la formación docente en clave sociocultural como los realizados por Clará (2014) y

especialmente los presentados en la compilación realizada por Ellis, Edwards y Smagorinsky (2010). Los autores basan sus propuestas en los principios generales que nosotros presentamos a continuación de la perspectiva sociocultural, pero aplicados a la formación docente, en su mayoría sobre situaciones formales de construcción del conocimiento, ya sea en espacios de formación docente continua para el desarrollo profesional o de formación inicial.

La presentación de los diversos aspectos del abordaje sociocultural que realizamos sin atenernos a las propuestas antes mencionadas, se basa en la particularidad del estudio que analiza el conocimiento de los docentes universitarios y su construcción en función de la mejora de la enseñanza en referencia a los formatos de la práctica pedagógica sobre la que se desea trabajar, no en términos estrictos de formación docente. Ello requiere una acentuación apropiada y particular a estos intereses por lo cual se analizan los constructos básicos del enfoque sociocultural y no las apropiaciones realizadas por otros autores al campo del conocimiento docente.

De allí, abrir el foco sobre la escena en estudio nos permite alcanzar una mayor fecundidad analítica para abordar el fenómeno con enfoques del aprendizaje en situación, en el marco de prácticas de vida cotidiana, en términos de acciones mediadas socioculturalmente (Vigotsky, 1979; Lave, 2015; Werscht, 1999, Schutz, 2015).

Entre las propuestas socioculturales emerge necesariamente la referencia fundacional a los trabajos de Vygotsky (1979, 1994a). Desde la perspectiva vygotskyana, propiamente dicha, que aporta la complejidad de su estructura

teórica a la mirada sociocultural, nos interesa resaltar la apropiación individual sociocultural de los docentes a través de un proceso de internalización. Este proceso se explica por la ley genética del desarrollo según la cual una función psicológica aparece dos veces, la primera como fenómeno intersubjetivo social y, la segunda, en el plano psicológico individual, reestructurado. La internalización implica un proceso por el cual el sujeto reorganiza su función psicológica, a partir de la apropiación que hace de ella. Luego por un proceso de externalización de esta función, de algún modo, también afecta la situación social en la que está inmerso, en un ida y vuelta mutuamente constitutivo entre lo social y lo subjetivo (Vygotsky, 1979).

Estas ideas básicas subrayan la posición de nuestro interés en la construcción del conocimiento de los docentes universitarios entendida como la internalización y externalización de contenidos y herramientas de las que se han apropiado en las prácticas culturales de las que participan. Consideramos a los sujetos construyendo su conocimiento en esa relación mutuamente constitutiva con el espacio social en el que están insertos a partir de las acciones y palabras de los docentes que se funden en ese mutuo proceso de desarrollo. Las palabras de los docentes en los enunciados no sólo son conocimiento declarativo sino también son acto (Vygotsky y Luria, 1994).

Por otro lado, nos interesa recuperar para el enfoque de este estudio, la noción de “perezhivanie” (Vygotsky, 1994b) ligada a la complejidad de lo experiencial. Al sostener que los docentes universitarios construyen su conocimiento preponderantemente en situaciones de vida cotidiana académica y personal. Este

concepto, el cual se sigue estudiando y ampliando su alcance (Mok, 2017) resulta fértil para considerar otra de las facetas implicadas en la construcción del conocimiento en las experiencias vividas cotidianamente por los sujetos. Apela inicialmente a la experiencia emocional, en el marco de la descripción general del problema del ambiente en el desarrollo (Vygotsky, 1994b). De este abordaje que el autor hace nos interesan dos cuestiones. Por un lado, que la experiencia no es sólo cognitiva, sino que contiene la implicación emocional del sujeto en una amalgama compleja de su vivencia. Por otro lado, la unidad en esa experiencia de las características individuales con las situacionales que da lugar a experiencias singulares con resultados específicos en los sujetos que las atraviesan (Vygotsky, 1994b).

En el marco general de la propuesta de Vygotsky autores como Werscht aportan matices en la perspectiva sociocultural. Por una parte, nos interesa tomar el análisis que este autor realiza de la mediación, más precisamente de la acción mediada, destacando el rol activo de los sujetos en la transformación y uso de los medios y herramientas culturales (Werscht, 1999). Por otra parte, su aporte a la comprensión de la articulación posible de la propuesta de Vygotsky con las ideas de Bajtín (Werscht,1993), que reúne en sus diversos análisis sobre las “voces” implicadas en los significados que los sujetos construyen en su relación con la cultura. Esta reunión es importante para nuestro estudio basado en los enunciados de docentes universitarios acerca de su conocimiento, donde consideramos las voces que habitan y contribuyen a la construcción de ese conocimiento. Por ello, tomamos esta vía de análisis que profundizamos más

adelante con los propios aportes de Bajtín (2013), no sólo para que nos ayude en el análisis de la construcción realizada por los docentes sino en la modalidad metodológica que esperamos sea congruente con esta perspectiva.

Otros aportes socioculturales que nos interesan revisar son los referidos a la cognición en la práctica (Lave, 2015) y la participación periférica legítima de (Lave y Wenger, 1991). Estas propuestas resultan de interés en nuestro estudio para analizar los aprendizajes en situación, en particular, cómo se aprende y se usa el conocimiento en las prácticas.

La participación en comunidades de práctica propuesta por Lave y Wenger (1991) da cuenta de la apropiación de un conocimiento mediante actividades compartidas entre miembros de esa comunidad, algunos que pueden considerarse expertos, en el sentido de mayor experiencia y ejercicio del oficio particular, respecto de miembros noveles que se inician en la práctica común. Es un proceso en el que los novatos participan de modo cabal de cada instancia de una determinada práctica sociocultural, por ello se considera una participación “legítima” (Lave y Wenger, 1991), aunque inicial, con el alcance posible de acuerdo a la experiencia desarrollada hasta el momento. El punto de vista de la participación periférica legítima sitúa la relación cognición / acción en una modalidad de aprendizaje-acción, por cuanto considera que éste se constituye a partir de instancias de participación efectiva del sujeto en la práctica común de una actividad.

Según los autores, el aprendizaje es posible por la participación en prácticas socioculturales en el mundo social. Este último entendido como un espacio que

supera el mero contexto inmediato. A nuestros fines, estos postulados adquieren relevancia para analizar la construcción del conocimiento sobre la enseñanza, a través de la participación periférica legítima de los docentes en la actividad social del mundo cultural universitario.

Al interior de las prácticas, el sujeto va tomando distintas posiciones y construyendo no solo conocimiento sino también identidad subjetiva y colectiva, en procesos de identificación / resistencia en el marco de negociaciones (Lave y Wenger, 1991).

Este enfoque, en relación a los que se inician o “practican” en el campo de la enseñanza, facilita la transparencia del lugar que ocupan en ese espacio los menos experimentados, en diversas instancias marcadas por la periferialidad de su participación, que es siempre legítima. Esto último obedece a que cualquiera sea la posición que ocupen los sujetos que se inician en la actividad, siempre es una participación válida por cuanto aporta a la actividad en su totalidad. Los sujetos son parte de ella y cooperan en su realización.

La idea de participación periférica legítima representa un valioso aporte para la comprensión de los sujetos que aprenden la profesión, en su situación de “aprendices” y del reconocimiento de lo procesual de la formación como una construcción permanente y, por lo tanto, siempre legítima desde el lugar que va ocupando en el espacio social particular. Asimismo, permite estudiar la socialización de una práctica particular, los procesos de identidad e identificación, la motivación y el interés a partir de la participación efectiva en los quehaceres propios de la enseñanza, en la que los docentes se van

involucrando de modo gradual. Todo ello se constituye en procesos que implican continuidades y rupturas en los cambios posicionales entre los más experimentados y los menos experimentados, al interior de la práctica social compartida.

En orden a comprender la centralidad de la situación para la construcción del conocimiento y el sentido común con que los sujetos participan de su mundo de vida (Schutz, 2015) subrayamos el aporte de Lave (2015) en la noción de “arena”, en tanto busca contribuir a entender la relación del sujeto y los ámbitos duraderos en los que se desarrolla la actividad, el “terreno” político organizacional, ya que la construcción de conocimiento de los sujetos se realizan en marcos particulares, que existen más allá de la experiencia individual concreta. Y en este enclave, la participación los sujetos en la actividad da lugar a lo que se ha dado en llamar en ciertas traducciones como “entorno” (Lave, 2015) en relación a las configuraciones que resultan de cada experiencia individual. Es así que el contexto tiene una conformación dual, por un lado, los aspectos perdurables más allá de la actividad puntual que está desarrollando el sujeto entendidos como arena o terreno y, por otro los aspectos que se configuran en la actividad a partir de la experiencia particular que conlleva.

También tomamos en consideración las contribuciones de Engeström (2001) que nos permiten, en clave sociohistórica y cultural y en relación con la teoría de la actividad (Leontiev, 1984), pensar a través de la ampliación del triángulo clásico de la mediación a los sujetos en relación con la comunidad en la que tiene lugar la mediación, las reglas que rigen la actividad y la división del trabajo de

los diversos actores intervinientes. Esta complejización del modelo básico de mediación permite ampliar la unidad de análisis de los procesos de aprendizaje, para abordarlos como una práctica cultural en la que intervienen diversas dimensiones que son intrínsecas a la situación (Baquero y Terigi, 1996).

Esta perspectiva nos permite entender al docente en tensión entre la guía que le brinda la institución, con sus reglas y relaciones, los mismos estudiantes como posibilidades y límites de la acción y todas aquellas relaciones intersubjetivas en las que está inmerso y que cada experiencia le provee.

3.3.1 La construcción sociocultural de significados a través del diálogo

Dedicamos un apartado al abordaje de los elementos discursivos considerados en esta perspectiva constructivista sociocultural, que fundamenta y articula tanto la concepción que consideramos plausible para la lectura de la construcción de los docentes universitarios como el posicionamiento metodológico para el acceso al conocimiento a través del diálogo en la entrevista en profundidad.

El estudio de la construcción del conocimiento docente en las situaciones concretas de la práctica sociocultural requiere la consideración del proceso de intercambio social para el aprendizaje. Esta mirada recoge los aportes de Bajtín (2013) y de Werscht (1993, 1994, 1999), para considerar el diálogo como el modo de recuperación de enunciados de los docentes sobre su conocimiento y para analizar los procesos de construcción en los que ellos reconocen haber estado involucrados para alcanzar el conocimiento sobre la enseñanza que disponen. Centramos nuestra atención en dos ideas, una, el aprendizaje se construye en el interjuego de voces y, otra, aquello que se expresa está vinculado con el contexto donde se enuncia, en una acción mediada.

El hecho que los enunciados surjan en un campo o contexto particular hacen que tengan sentidos y resonancias particulares en un marco determinado y la voz que los enuncia da cuenta de un punto de vista, un posicionamiento en él.

La enunciación pone de manifiesto cuestiones culturales y de quien las enuncia, como también, de otras voces que la conformaron en relaciones intersubjetivas previas. Por consiguiente, la voz de los docentes lleva ínsita la voz de la cultura académica de la institución educativa universitaria de pertenencia, donde se inscribe el conocimiento y las voces de esos otros, que lo han constituido a partir de su diálogo sobre la enseñanza.

Para este estudio partimos de la base que los docentes poseen un conocimiento que pueden enunciar. El término “enunciado” que venimos utilizando refiere en un marco bajtiniano a la *“unidad real de la comunicación discursiva...”* (Bajtín, 2013, p. 257) la cual tiene fronteras muy claras dadas por los enunciados de los otros. En base a ello el diálogo tiene un papel preponderante para comprender las relaciones y funciones que se dan a partir de la enunciación alternada. Además de las fronteras dadas por el intercambio, un rasgo que nos interesa destacar del análisis de Bajtín acerca de los enunciados es su carácter conclusivo, que invita a una respuesta por parte del “oyente” y, por lo tanto, da lugar a una posición frente a lo enunciado (Bajtín, 2013).

El posicionamiento surge del intercambio, la posición se va modificando a partir de la interpelación que genera el enunciado. La conclusión implicada en cada enunciado expresa la posición del hablante y “pone” en alguna posición particular al oyente para dar una respuesta. Por ello, la comunicación discursiva

que el diálogo representa permite la construcción de un posicionamiento de los actores envueltos en esta actividad (Davies y Harre, 1990).

La toma de posición con respecto a un enunciado da cuenta de la unidad entre discurso y acción, no sólo porque se reconoce en los enunciados la encarnación de lo propio del quehacer en la “esfera de actividad” en que es producido, sino también porque permite incorporar la reflexión sobre el posicionamiento que realiza el sujeto, a partir de lo que dice, tanto en referencia a sí mismo, como a los otros.

En el diálogo, según la perspectiva bajtiniana se da lugar a un intercambio que permite la coexistencia de distintas voces, incluso al interior de la misma palabra de un sujeto a través de diversos recursos, tales como el humor, cuando el autor refiere a la “plaza carnavalesca” en Dostoiévsky (Bajtín, 2013), que desplaza al sujeto de cierto lugar de enunciación para dar lugar a otros, debilitando el modelo monológico, unilateral no sólo como intercambio real con otros, sino también, como forma de entender la naturaleza dialógica de la conciencia.

Asimismo, la noción de posicionamiento se vincula a que los conocimientos enunciados surgen en un contexto particular, que tienen sentido en un marco. La voz que los enuncia marca un punto de vista, un posicionamiento en referencia a una cuestión particular en la que hablante y oyente están involucrados.

En un campo o contexto particular de enunciación manifiestan cuestiones culturales particulares de quien enuncia, como así también hacen presentes todas las otras voces que fueron conformando el enunciado en las relaciones intersubjetivas directas e indirectas, sincrónicas o asincrónicas del sujeto de la

enunciación. En el enunciado escuchamos la “traducción” de quien enuncia, en cierto sentido la apropiación realizada, en eso que enuncia, de una conversación más amplia y general en la que está contenida y que lleva adelante en distintos diálogos de los que participa (Maybin, 2006).

Reconocer que las voces de quienes enuncian están cargadas de otras voces, es un modo de comprender como la construcción del conocimiento está vinculada con los contextos sociales y culturales en los que los sujetos participan (Werscht, 1993). La “voz” particular del sujeto como plantea Werscht siguiendo a Bajtín, resulta de una serie de apropiaciones de otras voces a la vez que se constituye en objeto de apropiación para otros, en una sucesión dialógica sociocultural. En los enunciados se encuentran ínsitas las voces de los diálogos pasados, los actuales y contienen de algún modo los futuros (Bajtín, 2013)

Así como el conocimiento científico puede ser considerado como una conversación (Lemke, 1997), se puede pensar cada campo como una conversación histórica que construye géneros discursivos particulares. Como señala Maybin (2006) estas conversaciones las podemos revisar en un momento dado como instancias de una conversación más amplia en la cual los sujetos se insertan en momentos y espacios particulares. Estos diálogos particulares insertos en esas conversaciones más amplias transcurren en comunidades de habla, de práctica (Lave y Wenger, 1991) y ocurren de manera situada.

Los sujetos en su esfuerzo por formar parte de ciertas comunidades se involucran en la conversación y participan de los géneros discursivos propios de esos espacios socioculturales que integran. En este caso nos interesa conocer los

enunciados en tanto construcciones que contienen las voces y cómo, a su vez, esos enunciados pueden ser prospectivos en función de futuros diálogos en torno a la enseñanza universitaria.

En este sentido nos interesa subrayar el presupuesto de Bajtín (2013) acerca de lo inacabado de la conciencia cuya naturaleza dialógica la deja en situación de dialogo inconcluso y continuo en el que por la palabra “...*forma parte de la tela dialógica de la vida humana, del simposio universal*” (p. 331).

Esta inmersión en una secuencia dialógica de los sujetos da cuenta de la comprensión del hablante sobre lo que precede a su enunciado, con todos los aspectos contextuales. Esta secuencialidad que está basada en las fronteras que los enunciados de los otros delimitan, es la base de la construcción intersubjetiva.

Los enunciados, de este modo, también pueden ser analizados como posicionamiento, acción frente a enunciados anteriores del ámbito particular. En esta “reacción”, el sujeto no sólo los contiene en una repetición tal cual los recibió, sino que con su reelaboración los puede confirmar completándolos, tomándolos como base para nuevas y creativas propuestas o para oponerse y refutarlos. Los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los resiste, los toma en cuenta de alguna manera.

Recuperamos la función central que le otorga Bajtín (2013) al enunciado: “*El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana.*” (p. 245)

Las “voces” que contienen los enunciados de los docentes intentan ser invocadas en el diálogo propuesto en las entrevistas, que se convierten a su vez

en actividad de construcción porque pone en acto nuevamente en un contexto dialógico la conversación que el docente viene llevando a cabo sobre la enseñanza universitaria a lo largo de su trayectoria.

Así como estos postulados bajtinianos fundamentan las condiciones dialógicas de las situaciones de entrevista y de la construcción del conocimiento tal como la consideramos en nuestro estudio, también proponemos considerar la clasificación de los enunciados de los docentes en un tipo de género discursivo primario, que da cuenta de una producción más intuitiva y ligada a lo experiencial inmediato. Estos enunciados pasan a ser luego de la interpretación realizada en el estudio un género de tipo secundario (Bajtín, 2013).

3.4 El estudio de la construcción del conocimiento en nuestra indagación

Como hemos visto, en los dos apartados precedentes donde la construcción es concebida de modos diferentes, el constructivismo no presenta una forma unívoca. Por ello, creemos necesario identificar el ejemplar (Khun, 1971), dentro de la tradición constructivista desde la que abordamos esta investigación.

La complejidad y multidimensionalidad de los procesos de construcción del conocimiento requieren una mirada de índole sociocultural, como hemos asumido en el apartado precedente. El estudio de la trama compleja en la que los docentes universitarios construyen su conocimiento no permite un abordaje del tipo “sujeto y objeto de conocimiento”. Es ineludible para comprender esta dinámica, la apertura del foco de la unidad de análisis y la búsqueda de explicaciones que incluyan el escenario, a los actores implicados y las circunstancias en que la construcción se realiza, así como los procesos que tienen lugar entre estos elementos constitutivos.

Proponemos la noción de situación, no sólo como un componente explicativo sino como un sistema en el cual, y por el cual ocurre el aprendizaje, como un sistema cuya actividad se construye de modo distribuido el conocimiento (Cole y Engeström, 2001). De este modo, enfocamos las explicaciones que dan los docentes sobre las situaciones que le dan origen.

Esta perspectiva no diluye la ponderación de las cuestiones subjetivas, de los aspectos singulares de los docentes como sujetos de aprendizaje y su relevancia en la explicación del fenómeno a partir del enfoque de apropiación subjetiva socio cultural vygotskiana (Vygotsky, 1979). Si bien, algunos autores en la misma perspectiva sociocultural insisten en no vincular la comprensión del fenómeno de modo subjetivo con el modelo colectivo del sistema de actividad (Smagorinsky, 2010).

Nuestro estudio aborda al sujeto en situación y procura dar cuenta de los presupuestos contruidos intersubjetivamente, que lo acompañan para interpretar y actuar en el mundo poniendo en relación la situación, la experiencia privada y las perspectivas compartidas (Luckmann y Schutz, 2009).

Asimismo, otro elemento sustancial en este estudio es la circunscripción de la construcción que estudiamos, que no trata de los estudios clásicos de “construcción del conocimiento en el aula” (Rodrigo y Arnay 1997) en un marco necesariamente intencional de un ámbito formalizado, sino de un tipo de construcción propio de la vida cotidiana, tanto personal del sujeto como en el ejercicio docente en la institución universitaria. Es decir, una construcción en la experiencia vital cotidiana de los docentes, donde se presentan ciertas

condiciones de posibilidad subjetivas, organizacionales, culturales y sociales para la ocurrencia de los procesos socio-cognitivos implicados (Luckmann y Schutz, 2009; Bourdieu, 1997)

El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en los docentes universitarios se presenta como una realidad amplia y compleja que no se desarrolla en una modalidad unívoca para ser estudiada. Esta complejidad nos conduce a considerar la perspectiva sociocultural como un camino propicio para su estudio y análisis a partir de los presupuestos de los autores que revisamos. Sintetizamos los supuestos que asumimos:

- Los sujetos comprometidos en prácticas socioculturales específicas aprenden y se constituyen en partícipes de su mundo social, a partir de procesos de apropiación en la acción mediada social y culturalmente.
- La experiencia vivida por los sujetos involucrados en las situaciones tiene una complejidad que imbrica la situación misma y al sujeto de una manera singular, implicando no sólo los aspectos cognitivos sino también los emocionales.
- La palabra considerada como acción. El valor que toma en tanto conocimiento expresado con fuerza pragmática en la construcción social del conocimiento.
- El conocimiento que se construye en prácticas situadas implica considerar la situación compleja en la que se da el fenómeno, que incluye todo el sistema de actividad que conforma esas prácticas.

- La construcción del conocimiento considerada como la participación en experiencias de vida cotidiana.
- Las prácticas situadas en la vida cotidiana permiten reconocer los procesos graduales en los que los sujetos se van constituyendo en las tareas, a partir de una participación efectiva en la labor de modo paulatino.
- Los aspectos contextuales son considerados en su doble foco como arena y como configuración, en lo que tienen de perdurable más allá de la situación y lo propio del suceso particular en referencia a la experiencia subjetiva.
- El sujeto toma distintas posiciones en las situaciones de acuerdo a diversos modos de ubicarse frente al discurso cultural institucional en el que está inserto. Entre otras, de afiliación, identificación, confrontación y / o negociabilidad.
- Los enunciados de los sujetos “contienen” las voces que los constituyeron y de algún modo también las próximas construcciones, al abrir en la secuencialidad del diálogo particular del área nuevas posibilidades de enunciación.
- La dialogicidad como modo de producción del conocimiento basada en la situación inconclusa de la conciencia, por su naturaleza dialógica que la mantiene abierta al intercambio y al posicionamiento y reposicionamiento continuo.

Este enfoque para el análisis de los procesos de construcción del conocimiento docente universitario nos permite abordar esta construcción, en términos

praxeológicos y no sólo epistémico/académicos, superando un marco aplicacionista de racionalidad técnica, por un lado, como también lo ofrece la propuesta de Schön (1998). Por otro, posibilita incluir como unidad de análisis el complejo entramado en que se produce la construcción y no solo los procesos individuales de los sujetos en un marco. Asume la relación mutuamente constitutiva entre los sujetos y las situaciones socioculturales para superar reduccionismos que pueden empobrecer la comprensión del fenómeno.

Estas reflexiones y posibles articulaciones acerca de cómo se pueden pensar los procesos de aprendizaje del docente también deben estar prevenidas de convertirse en una aplicación de teorías de aprendizaje al ámbito del conocimiento docente. Para ello, como plantea Terigi (2012), debemos desarrollar aún más la investigación de los docentes como sujetos de aprendizaje en la construcción del conocimiento particular para la acción pedagógica.

La propuesta es estudiar las cuestiones que nos ocupan en la Psicología Educacional en el marco situacional del fenómeno. Es decir, no utilizar principios generales de “aplicación” directa, lisa y llana para pensar a los sujetos de aprendizaje, en este caso los docentes universitarios, antes bien un abordaje a partir de teorías revisadas en los contextos en que tienen lugar las situaciones de aprendizaje (Castorina, 2008).

El conocimiento docente considerado en el estudio no surge sólo de la propia práctica docente y su reflexión (Schön, 1998), tampoco es una producción única del conocimiento proveniente de la crítica social (Giroux, 1988), ni puramente representativa de la imagen clásica de elaboración de significados a partir de la

investigación - acción en el aula (Elliot, 1994). La heterogeneidad de conocimientos ya señalada en el capítulo anterior a partir de los modos de conocer nos exige considerar los enunciados de los docentes que dan cuenta de la apropiación de la experiencia en la que construyen y reconstruyen su conocimiento de modo iterativo con su mundo de vida (Luckmann y Schutz, 2009). Una construcción en situaciones que incluyen y exceden las diversas formas en que se considera la construcción del conocimiento en los estudios clásicos sobre el tema (Pérez Gómez, 1995; Angulo Rasco, 1999).

La construcción del conocimiento de los docentes universitarios la comprendemos en el marco del origen social de su producción en procesos intersubjetivos, en situaciones de cognición distribuida propios de los mundos de vida habitados por ellos.

Nuestro enfoque busca dejar abierta la articulación entre diversas fuentes y tipos de conocimiento, superar falsas dicotomías o vinculaciones débiles entre las teorías y la práctica, entre lo racional y las creencias, reconociendo el origen heterogéneo del conocimiento que producen y utilizan los docentes. Asimismo, que este conocimiento es producto de un entramado social y cognitivo, que no es pertinente analizar separado de sus dimensiones constitutivas.

En este sentido recuperamos algunas cuestiones propuestas por la teoría del actor - red (Domenech y Tirado, 1998; Tirado y Domenech, 2005) entendiendo los procesos de construcción del conocimiento en constante elaboración con múltiples orígenes, a los actores situados en red con mediaciones instrumentales y sociales, y a este movimiento en términos de cognición distribuida (Salomon,

2001). Esto nos posibilita comprender el proceso como una cadena de reelaboración de significados a partir de la experiencia. Esta última, se concatena cuando los significados elaborados son instrumentos para enfrentar nuevas situaciones y se convierte en el sustrato del pensamiento. Como propone Dewey (1993), estudiamos la construcción del conocimiento desde una perspectiva, donde la experiencia es central para comprenderla.

Por lo señalado hasta aquí, entendemos la adquisición del conocimiento de los docentes como una construcción centrada en la interacción sociocultural mediada, signada por las reglas propias de las actividades en que se desarrollan, los marcos socio culturales complejos donde tiene lugar un fenómeno de cognición distribuida en tanto diálogo inmerso en el devenir de un género discursivo particular. En esa configuración tienen lugar experiencias mediadas por objetos y / u otros sujetos, que se van constituyendo en una constante fuente de construcción de significado en diálogo con nuevas instancias. Esta espiral de conocimiento o “cadena de traducciones” (Tirado y Domench, 2005) da lugar a procesos continuos de elaboración que tienen como producto momentáneo ciertas equilibraciones, las cuales permiten disponer puntualmente del conocimiento para enfrentar nuevas situaciones.

El enfoque asumido responde fundamentalmente a que las situaciones de construcción del conocimiento de los docentes universitarios, considerado en su mayoría como “amateur” (Ramsden, 1993, 2003), se encuentran en el ámbito no formal e informal, por fuera de procesos de formación docente inicial sistemático

y que nuestro foco de atención es la enseñanza efectiva que brindan a los estudiantes desde la orientación educativa universitaria.

Las experiencias provenientes de la “vida cotidiana” o el “mundo de vida” (Heller, 1987; Schutz, 2015) tienen lugar en los ámbitos de la realidad donde se desarrollan actividades en las que el sujeto participa, estableciendo relaciones intersubjetivas, que dan lugar a la producción y reproducción social, en tanto reúnen lo común y lo particular.

Según Schutz (2012) los sujetos participan de la vida cotidiana, la interpretan e intervienen en ella con presupuestos que han construido en relación intersubjetiva, que comparten en términos de sentido común y se apropian de ella en lo que el autor denomina “experiencia privada”. En este tipo de dinámica entendemos la construcción de los conocimientos de los docentes universitarios, en una perspectiva particular enmarcada en el constructivismo social en el cual se explica la construcción de la realidad en las interacciones discursivas.

Las situaciones cotidianas se naturalizan (Schutz, 2015) y los docentes se apropian de ese sentido común que lleva ínsita la huella socio institucional de la construcción inherente a lo que saben y hacen (Bourdieu, 1997). Ese conocimiento construido en la vida cotidiana muestra el sentido socio cultural del conocimiento que enuncian, en sentido retrospectivo y prospectivo, como parte de una cadena de significados, de “traducciones” (Domenech y Tirado, 1998; Bloor, 1998), una secuencialidad de intercambios en la perspectiva dialógica de Bajtín (2013).

A modo de síntesis, señalamos cuatro rasgos centrales que enmarcan la perspectiva de nuestro estudio para el análisis de los modos en que los docentes

universitarios reconocen en sus enunciados haber construido el conocimiento sobre la enseñanza:

- *Intersubjetivo y dialógico*
- *Contextual - situacional*
- *Centrado en la vida cotidiana*
- *Un conocimiento con diversas fuentes de origen*

Capítulo 4

Diseño y Desarrollo metodológico

4.1 Fundamentos y dinámica del proceso de investigación

El diseño y desarrollo metodológico se configura en el marco de una investigación cualitativa de tipo exploratoria descriptiva del conocimiento de los docentes sobre la enseñanza universitaria. Este enfoque se llevó adelante a través de indagaciones para la consideración local y contextual del conocimiento sobre la enseñanza que disponen los docentes y de sus ideas acerca de cómo lo han construido. La comprensión de estos significados requirió un abordaje integral para que de algún modo pueda constituirse en un conocimiento que sirva de base *“para la crítica y acción social”* (Denzin y Lincoln, 2016, p.40), en atención a que la docencia universitaria es un fenómeno público con implicancias morales, éticas y políticas.

Nos propusimos describir no sólo el conocimiento de los docentes acerca de la enseñanza, sino también, distinguir en qué espacios ellos lo construyen y cómo reconocen haberlo construido. El enfoque cualitativo permite poner en valor ese conocimiento tomando como evidencias sus saberes personales sobre los quehaceres cotidianos de la enseñanza.

En correspondencia con el interés de este estudio, la decisión de un abordaje cualitativo no representó una opción sino el camino necesario para describir el conocimiento que los docentes construyen, configuran y usan de modo social y situacional. Este tipo de estudio requiere indagaciones en profundidad que eviten una mera generalización inductiva. Una metodología que no se desarrolle

como un ciclo secuencial, sino un proceso en movimientos iterativos de índole inductiva, deductiva e incluso abductivos, para abordar toda la complejidad de los fenómenos humanos que se estudian (Valsiner, 2014).

Otra cuestión presente, vinculada a la lógica de las indagaciones cualitativas, es la circularidad entre teoría y trabajo de campo del proceso de investigación, contrapuesta a la linealidad planteada por otro tipo de estudios (Flick, 2007). Esta propiedad conduce a la revisión y el ajuste permanente de los distintos elementos del proceso. Entre otros:

- a) La construcción y reconstrucción de las suposiciones básicas en función de la experiencia recogida en el trabajo de campo, para la delimitación del contexto conceptual.
- b) En relación a lo antes expuesto, la identificación de múltiples fuentes del conocimiento condujo a replantear la construcción del conocimiento reconociendo a las situaciones de aprendizaje de los docentes en el marco de situaciones de vida cotidiana.
- c) La configuración y reconfiguración de las herramientas de recolección de información durante la investigación.
- d) La interpelación continúa de los alcances de la indagación al compás del diálogo con los docentes en las situaciones de entrevistas, discurrendo y pensando juntos sobre la enseñanza.
- e) La interrogación sostenida a las propias prácticas de investigación por la potencia de los datos y sus relaciones. En palabras de Flick (2007) *“¿Hasta qué punto los métodos, las categorías y las teorías que se utilizan hacen justicia al objeto y los datos?”* (p.58).

Los fundamentos metodológicos se nutren de la perspectiva epistemológica del realismo crítico en el campo de la Psicología Educativa (Castorina, 2007). Esta perspectiva considera la realidad como una construcción consensuada por la comunidad académica y validada a través de ciertos procedimientos comunes, que dan lugar a un conocimiento particular que da cuenta de los procesos y las circunstancias de su construcción. La postura soslaya el aplicacionismo tanto en términos de la teoría que acompaña la investigación como del uso de sus frutos en el campo educativo.

En atención a ello, nuestra unidad de análisis atiende en la situación donde los conocimientos de los docentes se ponen en acto, y las configuraciones socio culturales donde ellos reconocen sus construcciones.

Asimismo, nuestra propuesta metodológica guarda correspondencia con las relaciones dialógicas y el modo de construcción de significados que se investigan. Este criterio buscó ser congruente en las formas discursivas que asumen los modos de indagación que se utilizaron para que los docentes justifiquen, expliquen, argumenten y reflexionen sobre la enseñanza. En las conversaciones con los docentes, la investigación procura encontrarse con los sentidos de la experiencia docente, preservando sus modalidades y estilos personales.

Si bien este estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa asume algunos rasgos de los enfoques postcualitativos (Adams St. Pierre, 2017). Entre otros, el interés por mantener claro el entrelazamiento de la reflexividad de primer orden (los docentes universitarios) y la reflexividad de segundo orden (la investigadora) en el proceso y en la escritura de los resultados como forma de

sostener en el texto la modalidad de la indagación. Es así que, la subjetividad de quien analiza e interpreta entrelazada con los enunciados de los docentes se reconoce presente, en el diálogo en el trabajo de campo, en la interpretación y en el modo de poner en texto lo realizado.

Otro rasgo poscualitativo de nuestro trabajo, es el recorte temporal del seguimiento de los docentes en un curso. El interés no se focalizó en el análisis de las consistencias entre lo que ellos dicen y hacen, ni la correspondencia a largo plazo entre el discurso y la acción, o de éstos entre sí. Antes bien, se trató de una exploración “hic et nunc” de su conocimiento y sus modos de construirlo.

Como ya expusimos, este tipo de investigaciones permite traslucir también la producción de significados de quien investiga. Estos significados devienen de la reflexión, la propia interpelación y apertura a nuevos caminos con las evidencias encontradas en el campo. Los significados dan cuenta de lo que se aprendió de los otros y con los otros (Stake, 2013). En línea con el pensamiento de Eisner (1998) nuestra investigación es “una versión mediada por la mente” de los profesores y de la propia mente de la investigadora.

El reconocimiento de esta vinculación coopera en una mayor claridad a la hora de entender y validar los resultados del trabajo, porque tal como lo señalan Denzin y Lincoln (2016) “...parece existir un incipiente consenso respecto a que toda investigación refleja el punto de vista del investigador, que toda observación está cargada de teoría. Ya no podemos considerarnos espectadores neutrales del mundo social” (p.38).

La lógica del sentido no apeló a la narrativa de las historias de vida de los docentes sino al encuentro dialógico y la recuperación de índole epistémica de sus conocimientos sobre la enseñanza universitaria y su construcción.

4.2 Estrategia de investigación: Estudio de caso instrumental múltiple

El estudio de caso instrumental de tipo colectivo, también llamado múltiple (Stake, 2013) es la estrategia de investigación a través de la cual concretamos nuestros objetivos. En los casos se buscó el material simbólico para dar cuenta del conocimiento de los docentes puesto en juego en la enseñanza cotidiana y su construcción desde su propia perspectiva.

El carácter instrumental permitió un acercamiento descriptivo de cada caso en particular para ver más allá del foco inicial. Sin pretender alcanzar confirmaciones y / o generalizaciones por la sumatoria de similitudes o comparación de diferencias, sino comprender el fenómeno de manera más amplia. Stake (2013) señala *“los estudios de casos tienen valor al refinar la teoría, sugerir complejidades para continuar con la investigación, como también al ayudar a establecer los límites de la generalizabilidad”* (p. 188). La sistematización de las experiencias particulares de los docentes universitarios brinda oportunidades de aprendizaje y experiencia vicaria a quienes se interesan por el análisis de tales experiencias.

4.2.1 Selección de casos

La identificación y selección de casos se llevó adelante, respondiendo al principio de amplitud de abordaje del fenómeno, de acuerdo a ciertos criterios. Unos, referidos a características comunes en su configuración y, otros, a rasgos diferenciales, en relación a las diferentes trayectorias experienciales.

Criterios comunes

- a) *Cátedras cuyos estudiantes no pertenezcan al primero ni el último año de las carreras*

Se consideró que en los extremos temporales predomina un estilo particular de enseñanza que puede sesgar el tipo de prácticas más comunes de los docentes universitarios.

Según testimonios recogidos de docentes y autoridades de distintas Facultades, durante el primer año de las carreras se realizan actividades específicas para la socialización académica de los estudiantes. También, actividades de apoyo y acompañamiento a los ingresantes. Éstas requieren de los docentes algunas particularidades en su desempeño para facilitar el proceso de inmersión académica e institucional de los estudiantes. En el último año de la carrera, los docentes desarrollan la enseñanza avizorando el ejercicio profesional, el próximo egreso de sus estudiantes.

- b) *Accesibilidad y hospitalidad de los casos.*

Se valoró la posibilidad de interacción con los actores en un clima de amable acogida que amplíe las oportunidades de diálogo. La falta de disponibilidad para abrirse en las entrevistas o ser observado en la actividad docente dificulta la posibilidad de realizar una práctica naturalista en la investigación.

Por las razones expuestas, se seleccionaron quienes mostraron disponibilidad a compartir sus conocimientos y experiencias. Luego de diversos contactos, nos comunicamos con los docentes titulares que habían dado su autorización. Les solicitamos el nexo para el acercamiento a otros docentes del equipo con diferente antigüedad. Si bien esta cuestión formal puede parecer trivial, no lo es a los fines

de que los docentes participantes del estudio se dispongan a dar su tiempo, abrir sus prácticas y en cierto sentido sus cátedras para un diálogo colaborativo.

Criterios diferenciales

a) *Diversidad disciplinar.*

Se intentó alcanzar una perspectiva variada del conocimiento docente y de las trayectorias personales enmarcadas en los campos disciplinares e institucionales, que se presuponen diversos.

En congruencia con la perspectiva socio cultural y situacional se otorgó centralidad al análisis del conocimiento de los docentes y su construcción en los distintos sistemas de actividad que representa la enseñanza en cada Facultad.

b) *Diferencia de antigüedad en el cargo entre docentes de una misma cátedra.*

Este criterio incorporó la perspectiva temporal en el conocimiento docente y enfatizó dos cuestiones diferenciales. Por una parte, el período socio histórico de incorporación a la cátedra y desarrollo de la docencia y, por otra, el tiempo en términos de duración en la construcción y el desarrollo como docente.

En función de los criterios antes descritos, el colectivo de casos estudiados quedó configurado por 8 (ocho) docentes de 4 (cuatro) cátedras (dos docentes de cada cátedra) pertenecientes a carreras de distintos campos disciplinares e institucionales de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Exactas y Ciencias Económicas con diferente tiempo de labor en la cátedra y de diferente categoría en el cargo, salvo el caso de Ciencias Jurídicas, donde el caso de menor antigüedad es Adjunto, y la Profesora es Titular interina (Adjunta Ordinaria) en reemplazo de la Titular por licencia. En este caso resulta de este modo dado que en la cátedra los Jefes de

Trabajos Prácticos y los Ayudantes no tienen comisiones a cargo, es decir no “dictan clases”.

Tabla 1

Selección de los casos

Diversidad Disciplinar	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	Facultad de Ciencias Exactas	Facultad de Ciencias Económicas
	Educación Física	Abogacía	Física	Economía
Antigüedad en el cargo				
≤ 25	Juan	María	Ludovico	Simón
≥ 15	Marcela	Guillermo	José	Isabel

Nota: Los nombres fueron cambiados para preservar la identidad de los docentes participantes.

4.2.2 Presentación de los casos

Como ya indicamos, la indagación se realizó como un estudio de caso múltiple de carácter instrumental, por lo cual no buscamos comparaciones y/o contrastes entre los casos, ya que el interés está dado en avanzar en la comprensión del objeto de estudio y lo buscamos a trasluz de los casos particulares. Estos, los hemos seleccionado con la variabilidad indicada, para ampliar y enriquecer los sentidos aportados desde distintos posicionamientos docentes en la Universidad Nacional de La Plata. Esta modalidad nos permitió estudiar las áreas y realizar los análisis propuestos en los objetivos de la investigación en forma conjunta sobre todos los casos tratando de comprender el fenómeno (Stake, 2013).

Tabla 2

Descripción del grupo para el estudio de caso instrumental colectivo

	Cargo docente actual	Antigüedad en la docencia universitaria	Facultad y año de la carrera en la que dicta clases
María	Prof. Adjunta Ordinaria ^a	25 años	Ciencias Jurídicas y Sociales. 1°/3° Año ^b
Ludovico	Prof. Titular Ordinario	41 años	Ciencias Exactas Optativa
Juan	Prof. Titular Ordinario	32 años	FaHCE 2° Año
Simón	Prof. Titular Ordinario	46 años	Facultad de Ciencias Económicas. 3° Año
Marcela	Jefa de Trabajos Prácticos Interina	8 años	FaHCE 2° Año
Isabel	Ayudante Diplomada Interina	14 años	Facultad de Ciencias Económicas 3° Año
José	Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario	15 años	Ciencias Exactas Optativa
Guillermo	Prof. Adjunto Ordinario	15 años	Ciencias Jurídicas y Sociales. 1°/3° Año ^b

^aAdjunta a cargo de la materia en el momento del contacto con la cátedra por licencia de la Prof. Titular.

^bEn el plan V figura en el 1° Año, pero los estudiantes son de los diversos años de la carrera y en el plan VI pertenece a 3° Año

De los docentes participantes dos de ellos participaron de procesos de formación docente inicial en sus estudios de Profesores de Educación Física, una docente cursó la Especialización en docencia universitaria de la UNLP, sin finalizarla y un docente es maestro normal, pero nunca ejerció en el nivel para el que dicho título lo habilita. El resto de los docentes, no han participado sistemáticamente de procesos de formación docente.

4.3 Descripción de las prácticas metodológicas

La indagación de los saberes que disponen los docentes universitarios, las fuentes y los modos particulares de construcción de los que ellos pueden dar cuenta se organizó en la siguiente secuencia de recolección de material de cada caso:

- I. Entrevista en profundidad sobre conceptualizaciones acerca de la enseñanza universitaria y la construcción del conocimiento docente.
- II. Observación de clase con un registro abierto.
- III. Entrevista en profundidad: análisis de la clase observada por parte del docente para indagar el conocimiento y la construcción a través de los enunciados.

4.3.1 Estrategia de desarrollo del trabajo de campo

El trabajo de campo se inició contactando a los responsables de las cuatro (4) cátedras seleccionadas. En esta instancia se plantearon los propósitos y requerimientos de la participación en el estudio y, también, la necesidad de identificar otros miembros de los equipos, con no más de 15 años de experiencia en la enseñanza universitaria. Con estos últimos se realizó una segunda ronda de contactos que, en algunos casos, implicaron encuentros y / o comunicaciones adicionales para explicar los alcances y el objetivo del estudio con más detalle a requerimiento de los docentes. Estos contactos posibilitaron acordar el encuentro para la primera entrevista.

El período central del trabajo de campo abarcó tres etapas.

- 8 Primeras entrevistas
- 8 Observaciones de Clase

- 8 Entrevistas de análisis de clase

En total, la labor de campo implicó un total de 24 actividades con los docentes.

Tabla 3

Actividades del trabajo de campo

Docente	Encuentro	Duración	Lugar
Simón	Primera entrevista	1:13:14	Lugar de trabajo del investigador
	Observación de clase	2:50:00	Aula Facultad de Ciencias Económicas - UNLP
	Entrevista: análisis de la clase observada	57:31:00	Lugar de trabajo del investigadora
Juan	Primera entrevista	1:23:01	Oficina de la FaHCE - UNLP
	Observación de clase	2:00:00	Aula FaHCE - UNLP
	Entrevista: análisis de la clase observada	1:06:16	Oficina de la FaHCE - UNLP
Ludovico	Primera entrevista	1:04:10	Domicilio del docente
	Observación de clase	2:00:00	Aula Facultad de Ciencias Exactas - UNLP
	Entrevista: análisis de la clase observada	00:54:33	Domicilio del docente
María	Primera entrevista	00:59:44	Oficina Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP
	Observación de clase	2:00:00	Aula Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP
	Entrevista: análisis de la clase observada	1:30:20	Lugar de trabajo de la investigadora
Marcela	Primera entrevista	1:00:53	Aula de la FaHCE - UNLP
	Observación de clase	2:00:00	Aula FaHCE - UNLP
	Entrevista: análisis de la clase observada	1:23:45	Domicilio de la docente
Isabel	Primera entrevista	00:46:12	Sala de Profesores - Facultad de Ciencias Económicas - UNLP
	Observación de clase	3:00:00	Aula Facultad de Ciencias Económicas - UNLP
	Entrevista: análisis de la clase observada	1:28:53	Sala de Profesores - Facultad de Ciencias Económicas - UNLP
José	Primera entrevista	1:06:17	Aula Facultad de Ciencias Exactas - UNLP
	Observación de clase	3:05:00	Aula Facultad de Ciencias Exactas - UNLP
	Entrevista: análisis de la clase observada	1:49:35	Aula Facultad de Ciencias Exactas - UNLP
Guillermo	Primera entrevista	00:36:21	Oficina Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP
	Observación de clase	2:00:00	Aula Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP
	Entrevista: análisis de la clase observada	00:36:27	Oficina Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP

4.3.1.1 Las entrevistas

Las entrevistas fueron el instrumento maestro de nuestro trabajo de campo para indagar la base de conocimiento de los docentes en torno a la enseñanza y cómo describen ellos la construcción de este conocimiento. Cada docente participante fue entrevistado en dos sesiones.

Las entrevistas no buscaban las opiniones de los docentes sobre sus experiencias. La intención central en ellas consistió en conducir la conversación desde la doxa a la episteme (Brinkmann, 2007) para obtener conocimiento a partir de entender las declaraciones sobre la enseñanza y la construcción de ese conocimiento como expresión de la subjetividad en el marco de un asunto público como lo es la enseñanza universitaria.

Por otra parte, las entrevistas se concibieron como prácticas conversacionales tendientes a la explicitación y el enriquecimiento del pensamiento expandiendo de este modo las posibilidades epistémicas y metacognitivas que ofrece esta herramienta. En términos de diálogo, las entrevistas dieron lugar a la producción de conocimientos mediante la interacción discursiva (Brinkman, 2007; Denzin, 2001).

En la primera sesión de entrevista la indagación de las ideas y concepciones de los docentes se orientó “de adentro hacia afuera” focalizando en las teorías adoptadas (Kane et. al, 2002). De manera complementaria, en la segunda sesión la indagación se posicionó de “afuera hacia adentro” centrándose en la argumentación sobre las acciones realizadas en clase y sus sentidos.

Las entrevistas fueron previstas con una secuencia dialógica flexible, de modo que durante su aplicación se pueda realizar un ajuste local a partir de las

respuestas de los entrevistados, procurando mantener el foco a la vez que la fluidez de la conversación en torno al conocimiento sobre la enseñanza y su construcción.

En las formas de interrogación puestas en juego en las entrevistas se distinguen dos tipos de preguntas de acuerdo a su función en cada entrevista.

Presentamos algunos ejemplos.

I. Preguntas directas de la primera entrevista:

- *¿Qué es la enseñanza?*
- *¿Cómo piensa Usted que construyó su saber sobre la enseñanza?*
- *¿Cuáles son las prácticas habituales de enseñanza en su disciplina que a su juicio no pueden dejar de hacerse?*
- *En la Facultad, ¿Qué grado de coordinación hay para las labores de la enseñanza y cómo impacta en sus dinámicas como docente?*
- *¿Qué le pasó, que pensó, que sintió a lo largo de la charla al revisar más exhaustivamente los diversos aspectos de su práctica cotidiana?*

II. Preguntas indirectas de la segunda entrevista¹:

- *¿Una constante en tu discurso áulico es buscar la precisión en lo que decís, rephraseás lo dicho, buscando decirlo de la mejor manera? ¿Sos consciente de ello?*
- *Usás el chiste varias veces ¿Cómo te parece que opera eso en la clase? ¿Lo hacés intencionalmente o “te sale”?*

¹ Estas preguntas se realizaron en un estilo más coloquial para el análisis de clase donde ya se había trabajado con los docentes en dos instancias previas. Las preguntas de la primera entrevista se presentan tal como aparecen en la guía originalmente.

- *Ejemplificás siempre los conceptos centrales, ¿Sos consciente de esa acentuación? y si es así ¿Cómo decidís el ejemplo para subrayarlo?*
- *Vi que tus estudiantes cooperan en la organización inicial de la clase. ¿Es algo que vos les pedís? ¿Por qué?*
- *¿Es común que les pidas disculpas o agradezcas a los estudiantes por eventualidades en las clases? ¿Por qué pensás que lo hacés?*
- *Cuando no te responden lo que vos esperas, seguís preguntando, sin decir que está bien o mal, repreguntas hasta que se redirige a lo que vos vas explicar ¿Por qué te parece que haces esto cuando enseñás? y ¿Te acordás por qué, cómo y cuándo empezaste a hacerlo?*

4.3.1.1.1 Primera entrevista

La primera entrevista contempló la elaboración de una guía organizada en dimensiones que apuntan a las conceptualizaciones y/o teorías adoptadas sobre la enseñanza en general, la enseñanza universitaria en particular, la construcción del conocimiento docente, algunas cuestiones relacionadas con las prácticas y el marco institucional en el que éstas se desarrollan y el diálogo propuesto.

La versión inicial contó con el juicio experto de algunos colegas y su prueba con docentes de otras universidades. Esta iniciativa posibilitó la realización de ajustes referidos principalmente a las preguntas y su secuencia. También, para la mejor preparación de la investigadora en el posicionamiento del diálogo que se estableció en las entrevistas. Como, por ejemplo, el aprovechamiento de la repregunta para profundizar la reflexión y metacognición de los docentes sobre los asuntos que se le presentaron.

En la versión ajustada de la entrevista, las preguntas se organizaron en torno a núcleos para posibilitar una mayor relación entre ellas y, también, flexibilidad en su presentación según el discurrir del entrevistado. La secuencia de encadenamiento de las preguntas favoreció la reflexión dialógica.

El proceso de construcción de esta entrevista se sintetiza en las siguientes fases:

1. Formulación de dimensiones
2. Elaboración de preguntas
3. Validación mediante el juicio de expertos.
4. Ensayo de la primera versión de la entrevista con docentes de otras universidades.
5. Revisión y elaboración de la versión final de las preguntas (Ver Anexo) organizadas según núcleos o bloques temáticos articulados para la orientación del diálogo.

Tabla 4

Núcleos de indagación de la primera entrevista

Núcleos	
El que hacer de la enseñanza	Enseñanza Las clases Los estudiantes La enseñanza disciplinar
El ámbito de la enseñanza	
Saberes de los docentes	
La enseñanza como oficio: la docencia	
Sobre el diálogo en la indagación	

La implementación de la primera entrevista se inició con la explicación a cada uno de los docentes participantes del propósito del estudio, lo más claramente posible, intentando no dar indicadores que puedan contaminar sus respuestas. Las entrevistas se registraron en grabaciones de audio.

4.3.1.1.2 Segunda entrevista

La segunda entrevista funcionó como herramienta heurística para la indagación del conocimiento de los docentes y de la construcción de ese conocimiento a partir de sus explicaciones y justificaciones sobre las prácticas de enseñanza en clases. Esta entrevista intentó ir más allá de lo evidente para revelar el conocimiento presente en esas acciones.

En esta oportunidad la sesión de entrevista versó sobre el análisis por parte del docente de sus acciones durante una clase observada por la investigadora.

Al igual que la primera entrevista contempló la elaboración de una guía para la conversación con los docentes. Esta guía se elaboró sobre el registro de observación de clase que dio lugar a la elaboración de ocho (8) entrevistas ad hoc, una para cada docente. La información recolectada se organizó en un esquema compuesto por dos columnas, en una se consignaron las acciones de la clase observada y en otra, las preguntas que elicitan el sentido de lo realizado en la clase.

Tabla 5

Fragmento de una entrevista de análisis de clase

Transcripción de la clase segmentada para su análisis	Preguntas para el análisis con el docente
<p><i>Lo van resolviendo juntos, el estudiante le va diciendo lo que hizo. Él se para frente al pizarrón y lo mira como pensando. Dudan de una fórmula, todos buscan en sus papeles de trabajo, incluso el profesor, y copia la fórmula que tiene y la ayudante alumna coincide. "Si, ahí está" dice él y lo empieza a resolver.</i></p>	<p>Pensar con otros parece natural en tu clase ¿Es un estilo para la enseñanza tuya? ¿Cómo lo podrías explicar?</p>
<p><i>Ahora lo grafica: "lo que tengo es esta curva, ahora la pregunta es cuando yo aumento la T° sobre esta curva ¿Qué pasa?" y comienza a resolverlo con valores numéricos (°). Le dice cómo reemplaza y "eso me da la presión". El estudiante le muestra en el gráfico donde él cometía el error.</i></p>	<p>Usás, obviamente por el contenido, muchos gráficos que "muestran" el comportamiento de las variables bajo diferentes circunstancias. Vas y venís todo el tiempo de la fórmula al gráfico. Este diálogo entre dos formas de expresión diferente de una misma cuestión ¿Qué te aporta en la enseñanza de un tema?</p>
<p><i>El profesor continúa explicando sobre el gráfico " esto quiere decir que si aumenta la presión el punto de ebullición es más alto".</i></p>	
<p><i>Siguen graficando, chequeando las preguntas del trabajo práctico que están revisando.</i></p>	<p>Si bien vas sobre las dudas de los estudiantes, te fijás siempre que es lo que le pide la guía, ¿Por qué te mantenés en ese marco concreto?, ¿Qué implica la guía en tu trabajo de enseñanza?</p>
<p><i>Miran los valores y sobre el gráfico ensayan juntos (él lleva la voz cantante) diferentes situaciones posibles. Da un ejemplo muy simpático de cómo ahorrar gas para cocinar con estos principios y como él cuando era estudiante quería convencer a sus compañeros de que no pongan la olla al máximo.</i></p>	<p>A pesar de que todo lo van haciendo en forma colaborativa, vos los escuchás y de alguna forma llevás la voz cantante de la resolución, no perdés el lugar de referente en el trabajo. Esto, ¿Cómo lo manejas? ¿Cómo es que se va dando? ¿Cuál es tu estrategia? Usás ejemplos de la vida cotidiana, tuyos o de los estudiantes para representar lo que estás viendo, a los estudiantes le gustan, los usás ¿Con qué motivo? ¿Qué utilidad les ves en tu enseñanza?</p>

Los procesos de ajuste incluyeron el estilo de las preguntas y los procedimientos de administración para permitir un enfoque más profundo en las justificaciones de los docentes.

En la primera administración de esta entrevista se detectó la necesidad de una mayor explicitación de los sucesos de la clase a los docentes antes de realizar las preguntas. Ellos solicitaban que se les relatará lo observado, para lo cual se procedía a la lectura de lo registrado.

Cabe destacar que si bien esta entrevista abordó las acciones de enseñanza en las clases sostuvo el carácter epistémico de la indagación de los conocimientos de los docentes, en este caso utilizados en las explicaciones y justificaciones sobre sus prácticas (Brinkman 2007, Denzin, 2001). De este modo sobre la base de acciones particulares se indagaron los conocimientos que los docentes consideraron implicados en esas acciones, a modo de explicación de las mismas o de argumentación o justificación y del origen de ellas en el sentido de la construcción de su conocimiento.

4.3.1.2 Observación de clases

La observación de clases tuvo como finalidad registrar las prácticas de enseñanza como fuente para la elaboración de la segunda entrevista. Los registros resultaron de utilidad para producir otra forma de indagación del conocimiento de los docentes a partir de la reflexión y el análisis de las actividades desarrolladas durante la clase.

Se aclaró a los docentes que el propósito de la observación no era juzgar sus actividades de enseñanza a través de un análisis externo. La finalidad del registro era producir un texto de las acciones de la clase, para que en la situación de

entrevista ellos analicen esas actividades en términos de sentido, fundamentos y/o justificaciones que den cuenta de los conocimientos implicados en ellas y de cómo lo habían construido en el caso que pudieran reconocerlo.

El registro de las observaciones se realizó de modo abierto. En las notas de campo se recogieron todos los acontecimientos de las clases con foco en las acciones de los docentes. Tras la transcripción de las observaciones se identificaron los momentos y las acciones sobre los cuales se elaboraron las preguntas para el desarrollo de la segunda guía de entrevista. No se realizaron audios o videograbaciones de las clases para minimizar la intervención de la investigadora en el aula.

Un aspecto relevante de la observación reside en que representó una instancia para compartir la actividad áulica con los docentes y esto enriqueció el contacto de la investigadora con ellos de un modo más integral. La posibilidad de presenciar la actuación “in situ” dotó de mayor densidad a las cuestiones que se preguntaron sobre la enseñanza, a la luz de los aspectos situacionales y socio institucionales que surgieron.

4.4 Análisis de los datos

El análisis de los datos estuvo marcado, como ya expresamos, por una mirada situacional de los enunciados de los docentes que denotan un conocimiento construido, por acción o reacción en las tramas y reglas institucionales, con “ecos y reflejos” de otros enunciados de la comunidad discursiva (Bajtín, 2013). Si bien, la lente de la indagación se enfocó en los textos obtenidos de las entrevistas, la lectura consideró las particularidades de las diversas tribus académicas (Becher, 2001) y otros espacios de pertenencia de los docentes participantes.

La lectura de los datos condujo a la comprensión del fenómeno de estudio a través de la relación de los enunciados de los docentes con los contextos de los cuales predicaban y los marcos referenciales de la investigación. De este modo, los enunciados provinieron del entramado de significados que los docentes y la investigadora construyeron en el diálogo. Estos enunciados tuvieron dos momentos de instanciación, primarios o de primer orden en los textos de las entrevistas y luego en el informe de los resultados se constituyeron en un género discursivo más complejo, de segundo orden o secundario (Bajtín, 2013).

Un paso preliminar del análisis residió en la delimitación de los segmentos y enunciados de las comunicaciones discursivas que evidenciaron el objeto de indagación (Eisner, 1998). Esto implicó, la definición del objeto y sentido de los enunciados (Bajtín, 2013) por los cuales los docentes dieron cuenta del conocimiento sobre la enseñanza. Para ello consideramos que las fronteras de los enunciados están marcadas por los intercambios dialógicos que segmentaron las intervenciones en la alternancia que fueron dando un sentido a cada pieza discursiva (Bajtín, 2013).

4.4.1 Construcción de las áreas de análisis y dimensiones

El tejido común de sentidos que se construyó en nuestro estudio sostuvo la dialéctica entre las categorías teóricas y las emergentes de las palabras de los docentes, sin subsumir una a la otra. Pretendió evitar que las ideas previas de la investigadora fagociten la riqueza de los conocimientos y las experiencias de los docentes en un etiquetamiento reduccionista, al mismo tiempo que sortear una asunción simplista y acrítica de las categorías locales.

El proceso de codificación mantuvo la atención en los detalles particulares del discurso de cada profesor para que “no se disminuya el conocimiento” (Eisner, 1998) dando lugar a una amplia variedad de códigos que surgieron de esta forma de procesamiento.

La definición de las categorías durante el desarrollo de la codificación, como ya dijimos, articuló aquellas que emergieron del análisis de los enunciados de los docentes, de modo inductivo, con las derivadas de las dimensiones de interés de la investigación.

Las tres áreas de análisis del estudio responden al direccionamiento de la investigación en sus objetivos específicos: la descripción de los conocimientos sobre la enseñanza de los docentes universitarios, la caracterización de la construcción de ese conocimiento según los mismos docentes la reconocen y el análisis de los procesos de elicitación y explicitación de los conocimientos a partir del diálogo en las entrevistas.

La organización de los contenidos para el análisis de las tres áreas mencionadas se realizó a partir de categorías que agruparon los códigos asignándole un marco más amplio de sentido para su interpretación. La codificación abierta, complementaria a los códigos preestablecidos, permitió mantener la riqueza y diversidad de las manifestaciones de los docentes acerca de variados aspectos.

4.4.2 Proceso de análisis

Esta etapa se desarrolló en un progresivo pasaje de la reflexividad de primer orden hacia una nueva construcción a través de la labor de análisis,

interpretación y configuración textual que dio lugar a la composición de las descripciones, un texto de segundo orden.

El proceso de análisis se realizó con la ayuda del software de procesamiento de datos cualitativos “Atlas.ti”. Este dispositivo facilitó no sólo la automatización y organización del material relevado, sino también, el desarrollo de operaciones de análisis conceptual, necesario ante la cantidad de material textual disponible, producto de las entrevistas (16 entrevistas, con una duración promedio de 52´ y 11”).

Las diversas formas de representación y las herramientas de consulta disponibles en el programa informático permitieron elaborar comprensiones, sentidos, articulaciones, ideas o problematizaciones.

En concordancia con la metodología cualitativa nuestro trabajo descansó primordialmente en un proceso que implicó la imaginación, el análisis y la interpretación de quien investiga, apoyado por la herramienta informática.

4.4.2.1 Preparación y organización de datos

Finalizado el trabajo de campo, se reunieron y sistematizaron todos los materiales recogidos para organizar los documentos primarios para el análisis.

Esto abarcó:

- La desgrabación y transcripción de las entrevistas.
- La creación de la unidad hermenéutica en Atlas.ti y su correspondiente copia.

- La carga de los documentos primarios y la creación de familias de documentos, según tipo de entrevista y facultades de pertenencia de los casos.

4.4.2.2 Codificación y primer análisis de las entrevistas

En esta etapa se llevó adelante la codificación del material según las categorías y dimensiones consideradas. También, la elaboración de las primeras ideas o vinculaciones que surgieron del procesamiento del material, los indicios a tener en cuenta a través del uso de memos y la consignación de comentarios en el software para dar cuenta de ellos.

4.4.2.3 Análisis estructurante del contenido

Sobre la base de clasificaciones de orden superior en un proceso iterativo (inductivo/deductivo) que permitió ir configurando la interpretación a la que no se arriba de modo simple y directo (Miles y Huberman, 1994) se realizaron las siguientes acciones:

- Se compendiaron las citas en las dimensiones centrales de la indagación según las categorías utilizadas sobre la base de su codificación y análisis previo.
- Se establecieron los vínculos entre códigos, como así también entre citas y códigos y con los memos y los comentarios.
- La elaboración de redes semánticas para la representación gráfica de las vinculaciones elaboradas. Este paso del análisis permitió la articulación de los códigos en unidades de sentido más amplias, las categorías, para avanzar en el análisis individual y global de los casos.

Este refinamiento del análisis se orientó a la búsqueda de particularidades aprovechando algunas funciones del software y avanzó sobre aspectos descriptivos más acabados renovando la mirada y las ideas en el transcurso de esta etapa de la investigación. Colaboraron con este proceso de elaboración las siguientes herramientas:

- Árbol de códigos
- Coocurrencias
- Uso de las herramientas de consulta

4.5 Criterios de Validez.

Existe gran diversidad de tipologías y listas de criterios para valorar la validez de una investigación cualitativa (Smith y Hodkinsons, 2016). Nuestro estudio que buscó la reflexividad y que las conclusiones ofrezcan un conocimiento que sea un eslabón en la cadena del conocimiento tuvo como espacio de exploración las producciones lingüísticas – discursivas de los docentes, como manifestación de subjetividad y como representación de la organización social en la que se encuentran como tales. Por consiguiente, el análisis del conocimiento elaborado en este estudio es *“parcial, local y situacional”* (Richardson y Adams St. Pierre, 2016).

De este modo, la legitimidad de nuestra investigación reside en la consistencia interna de lo dialógico a lo largo de su desarrollo, en que la producción del conocimiento de modo cualitativo es local y situacional, en que se transparenta el entramado de los sentidos aportados por los docentes y la investigadora, en el carácter instrumental de una variedad de casos para dar un paso más en la

comprensión del conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en los docentes universitarios, con amplitud, sin generalizaciones, pero sin excesivos particularismos. Una perspectiva que elude los universales abstractos y no se reduce a la sola descripción de un caso individual. Busca cierto conocimiento común que permita ampliar la comprensión del problema de estudio más allá del subconjunto elegido. La construcción de lo común, con lo propio de cada espacio y sujeto, evitando que las miradas hegemónicas invisibilicen la riqueza del acontecimiento que debe emerger de la experiencia de los sujetos en situación (Badiou, 2003).

La validez también se encuentra en la intencionalidad ética y comunitaria de contribuir al conocimiento, de manera solidaria, para aportar a la crítica y la acción social, por cuanto la enseñanza universitaria, como ya señalamos, la asumimos como un asunto de política pública. Nuestro estudio no admite una única manera de ver la realidad, ni busca tres puntos “perfectos” de observación (triangulación metodológica), lo que se construye como conocimiento es lo que se ve en un momento particular desde un lugar singular con la luz específica de ese acontecimiento, allí “*cristaliza*” una versión, tal como lo indican Richardson y Adams St. Pierre (2016):

“La cristalización, sin perder estructura, deconstruye la idea de validez; sentimos cómo no existe una verdad única y vemos como los textos se validan a sí mismos. La cristalización nos brinda una comprensión profunda, compleja, y absolutamente parcial del tema. Paradójicamente, conocemos más y dudamos sobre qué conocemos. Ingeniosamente, conocemos que siempre hay más para conocer”. (p. 136)

CAPÍTULO 5

El conocimiento de los docentes universitarios sobre la enseñanza

5.1. Introducción

Como se expone en el Capítulo 2, el conocimiento de los docentes universitarios se aborda como una estructura compleja, un agrupamiento de saberes fusionados relacionados con distintos modos de conocer, que dan lugar a un corpus situacional a modo de gestalt (Clarà, 2014), que guía a los docentes en su quehacer y cuyos componentes se reúnen de modo experiencial e intuitivo dando lugar a la razón práctica en la acción.

Se hace necesario incluir en este punto una advertencia acerca de los resultados que se analizan en este capítulo. La descripción del conocimiento que tienen los docentes acerca de la enseñanza universitaria debe comprenderse en clave del interés que revisten este tipo de descripciones de los esquemas de pensamiento y acción, de las cogniciones que definen las nuevas comprensiones y las prácticas de los docentes. Al dar cuenta de las particularidades de lo que “saben” los docentes de sus ámbitos, de los significados que ellos “adjudican” a sus acciones, esto nos revela la posibilidad de entender la complejidad y riqueza del conocimiento construido por cada sujeto, a la vez que muestra la necesidad de profundizar la atención en lo construido por cada uno de ellos.

Los apartados de análisis muestran la variedad de conocimientos que se reúnen en el acto de la enseñanza, los significados que están presentes en los más diversos detalles de la acción áulica. La descripción de aspectos particulares de lo que saben los docentes universitarios de su marco institucional y

organizacional como de lo propiamente áulico permite mapear la amplitud y extensión de los conocimientos que ellos disponen y usan, recuperar o reconocer algunos tipos de conocimientos que ellos utilizan y dar cuenta de que saben de estos aspectos.

5.2. Criterios para el análisis del conocimiento de los docentes universitarios

El análisis del conocimiento de los docentes universitarios que se presenta en este capítulo, en concordancia con los objetivos planteados y el enfoque descrito en el Capítulo 2 reúne las siguientes características:

a) *Incluye una multiplicidad de dimensiones de interés en cada declaración de los docentes*

En una misma cita del discurso de los docentes es posible advertir varias unidades de sentido en la codificación. En estas expresiones se observa un saber sobre los estudiantes y sobre la gestión de la clase, de índole intuitivo (“los miro mucho y me doy cuenta”) originado en un espacio particular.

Sin pretender una “disección” de los segmentos de los enunciados, el análisis procura detectar la diversidad de sentidos que representan y los rasgos del conocimiento implicado.

b) *Mapea el conocimiento de los docentes universitarios sobre la enseñanza*

Aquí, lo central del análisis no es la coherencia, consistencia o validez de las argumentaciones, antes bien, se busca delinear la cartografía de como los docentes conciben la enseñanza y elaboran las justificaciones de sus acciones. El interés está centrado en la identificación del conocimiento que tienen acerca de los estudiantes, la organización de la enseñanza y sobre sí mismos como docentes, entre otros. Tales descripciones son organizadas en familias que se

fundan en la concentración de unidades semánticas en torno a núcleos temáticos, en un nivel conceptual más inclusivo de los códigos de referencia.

Algunos de estos núcleos pueden ser asimilados a los tipos o dominios de los que dan cuenta algunas tradiciones del estudio del conocimiento docente que hemos revisado en el Capítulo 2. Otras de estas categorías refieren a aspectos similares, pero se reorganizan en función de la experiencia de estos docentes, por lo que se presentan con una nominación y unos rasgos propios de su situación. Por otra parte, se sostienen los matices que provienen de la subjetividad, incluso hasta contradictorios, que permiten a los docentes llevar adelante sus prácticas de enseñanza a partir de una suerte de “imaginación moral” (Buchmann, 1987).

c) Identifica los saberes de los docentes que provienen de una diversidad de contextos.

Estos saberes portan significados constituidos en y por los contextos donde se construyeron y encarnan discursos preponderantes del ámbito en que los docentes desarrollan su labor. Los enunciados revelan actitudes de naturalización de ciertos elementos organizacionales, y fundan en variados elementos del sentido común, no sólo institucional sino de su propia vida cotidiana. Un conocimiento en el que se revelan los mundos intersubjetivos personales y académicos donde la individualidad está socialmente conformada (Schutz y Luckmann, 2009).

d) El conocimiento que tienen los docentes del ámbito institucional universitario es parte del conocimiento que explica su enseñanza.

Este conocimiento es parte del contenido del discurso sobre la enseñanza que los docentes elaboran. Las diversas enunciaciones sobre la enseñanza siempre denotan aspectos propios del ámbito institucional universitario.

Gran parte de los conocimientos que se describen en este capítulo toman sentido desde y en el encuadre de los aspectos propiamente institucionales de la enseñanza universitaria. Esto es constitutivo del conocimiento docente sobre la enseñanza, con las particularidades propias del ejercicio de la docencia en cada unidad académica.

e) Considera un conocimiento articulado que fundamenta su quehacer pedagógico cotidiano.

Estos significados operan como un conocimiento válido para la acción pedagógica cotidiana y emergen en las justificaciones, argumentaciones, razones prácticas presentadas por los docentes. Se presenta como un conocimiento que utilizan para explicar lo que hacen y por qué lo hacen. En estos enunciados se identifican las cuestiones que explican la enseñanza y los tipos de conocimientos que fundamentan o justifican el quehacer pedagógico. Conocimientos explícitos sobre la enseñanza que incluyen determinantes y condiciones institucionales y situacionales que los prefiguran a la vez que configuran, como se explica en el apartado referido a las cuestiones institucionales del ámbito universitario que los docentes reconocen presentes en y sobre sus prácticas (Bourdieu, 1997; Lave, 2015).

El análisis busca revelar el conocimiento de los docentes constituido como un conocimiento personal práctico (Elbaz, 1983, 1991; Connelly y Clandinin, 1997), es decir, como una fusión de conocimientos referidos a la enseñanza proveniente de variadas fuentes y contextualizado en la institución universitaria.

Es importante recordar en este punto que las entrevistas fueron realizadas con un formato e intencionalidad de índole epistémica y no etnográfica (Brinkmann,

2007; Denzin, 2001). El enfoque epistémico busca delinear el conocimiento que tienen los docentes y con el cual llevan adelante sus acciones. El interés por mantener el enfoque epistémico, más que el vivencial, se basa en que los docentes representan una fuente de conocimientos acerca de la enseñanza y de los procesos de construcción de dicho conocimiento. Por ello, el enfoque de historias de vida intimistas no reviste interés para los propósitos de nuestro estudio.

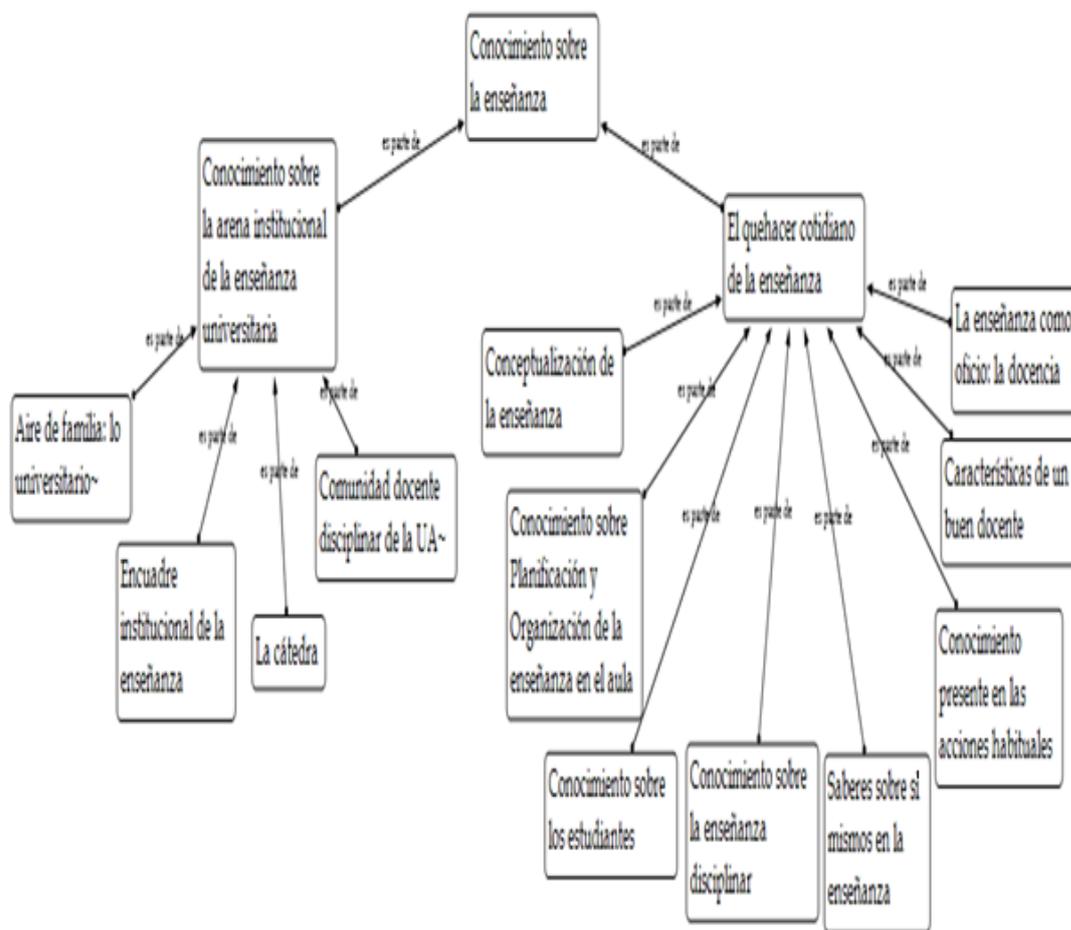
La singularidad del análisis que se expone a lo largo del capítulo adquiere relevancia por su contribución al desarrollo del conocimiento de los docentes universitarios sobre la enseñanza, en atención a la máxima de Ausubel (1976): *“Averígüese esto y enséñese en consecuencia”* (epígrafe, p. 3). La indagación en nuestra investigación no solo abarca el saber manifiesto sobre la enseñanza, sino también, la índole del conocimiento que disponen y utilizan los docentes. Por ello, la lectura del capítulo requiere advertir que las “explicaciones” que brindan los docentes, representan las estructuras de conocimiento construidas sobre la enseñanza. Las justificaciones de su quehacer y sus concepciones se articulan como el conocimiento con el que desarrollan cotidianamente la tarea docente universitaria.

5.3. Categorías implicadas en el discurso de los profesores acerca del conocimiento sobre la enseñanza

El área de análisis que se expone en este capítulo es congruente con el objetivo específico referido a la descripción del conocimiento acerca de la enseñanza de los profesores universitarios y se despliega a partir de la identificación de diez categorías, como se aprecia en la Figura 1, derivadas de las fundamentaciones enunciadas por los profesores. Los enunciados proceden tanto de la primera

entrevista sobre sus ideas y conocimientos, como también, de la segunda entrevista donde se analizaron las clases y justificaron sus acciones.

Si bien algunas de estas categorías de algún modo ya han sido señaladas en diversos estudios que caracterizan el conocimiento docente, en el nuestro emergen con algunos matices singulares en relación al ámbito universitario local.



El panorama de las categorías que se alcanzaron se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Categorías sobre el conocimiento docente

Estas categorías se presentan también en la Tabla 1 con sus respectivos códigos resultantes de la sistematización de la información de esta área de análisis, con el número de citas que fundamentan cada una de las categorías.

Tabla 6

Categorías y códigos del conocimiento de los docentes universitarios

Área de análisis	Categorías	Unidades semánticas	Citas
Conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios	Conocimiento de la arena institucional universitaria	[Autonomía docente para la enseñanza] [Autoridad docente universitaria] [Característica de la comunidad disciplinar] [Comunidad docente de su espacio institucional] [Concepto de cátedra] [Conciencia de ser parte de una comunidad docente] [Condiciones y características institucionales] [Conducción de la cátedra] [Configuración de los equipos de cátedra] [Coordinación con el departamento] [Coordinación con el marco normativo institucional para la enseñanza] [Coordinación con la cátedra] [coordinación con la Facultad en temas de enseñanza] [Coordinación con otras cátedras] [Diferencia en el trabajo en los prácticos en referencia a los teóricos] [Dificultades en la cátedra] [Distinción del saber para ayudante del de profesor] [Enseñanza universitaria como transmisión del oficio] [Enseñanza disciplinar] [Enseñanza disciplinar en La Plata] [Enseñanza Universitaria] [Estructura de la cátedra] [Justifica en lo propio de la comunidad disciplinar] [Justifica en una forma implícita institucional] [Justifica en una normativa institucional] [Libertad de cátedra] [Modos de organizar la enseñanza en la Facultad] [Problematiza la forma de dar clases en la Facultad / Universidad] [Razón Práctica Institucional] [Revisión institucional de la enseñanza] [Valoración de la comunidad disciplinar como docentes]	311
	Conceptualización de la enseñanza	[Enseñanza como actuación] [Enseñanza como una cuestión compleja] [Enseñanza definición] [Enseñanza es según la disciplina] [Finalidad de la enseñanza] [Justifica en alcanzar la finalidad] [Justifica en la formación que les quiere dar] [Enseñanza y proyecto político] [La enseñanza y el paso del tiempo] [Preocupaciones sobre la enseñanza] [Rasgos academicistas en la enseñanza] [Relación enseñanza - transmisión del conocimiento] [Tipos de formación que brindan] [Vinculación de la enseñanza con la realidad]	179

Conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios

Conocimiento sobre planificación y organización de la enseñanza	[Actividades en las clases] [Argumenta sobre su modo de dar clase] [Características de como enseña] [Clase escrita] [Como arma la clase] [Coordinación con los estudiantes] [Descripción como da la clase] [Diálogo en la enseñanza] [Enseñar dejando hacer a los estudiantes] [Explica el sentido de introducir un tema] [Explica y justifica una forma de actuar en la clase] [Innovación/inclusión de otras formas] [Justifica en él/ella una forma de organizar la clase] [Justifica el lenguaje que utiliza] [Justifica porque es expositiva] [Justifica porque hace lo que hace en la enseñanza] [Justifica porque no hace algo] [Planificación y Organización de la enseñanza][Sentido de la enseñanza presencial]	236
Conocimiento sobre los estudiantes	[Evaluación de los estudiantes] [Feed back estudiantes] [Formas de establecer relación con los estudiantes] [Interacción con los estudiantes] [Interés de los estudiantes en la universidad] [Justifica en las necesidades de los estudiantes] [Posicionamiento frente a la situación de los estudiantes] [Relación con los estudiantes] [Vínculo personal con los estudiantes]	226
Conocimiento sobre la enseñanza disciplinar	[Características de la enseñanza disciplinar] [Característica de la comunidad disciplinar] [Cuestión disciplinar][Enseñanza disciplinar] [Enseñanza disciplinar en La Plata] [Enseñanza según la disciplina] [Identidad disciplinar] [Justifica en el contenido] [Justifica en su visión de la disciplina] [Vinculación enseñanza/ disciplina] [Saber disciplinar] [Mirada epistemológica del saber] [Vinculación de saberes más amplios con lo disciplinar]	236
Conocimiento sobre sí mismos en la enseñanza	[Autocrítica docente] [Autopercepción de sí mismo/a frente a los estudiantes] [Cuestión de Personalidad] [Sentido de dar clase] [Darse cuenta de una acción / modificación en su enseñanza] [Dedicación] [Definición de su rol en el aula] [Emoción explícita en referencia a la enseñanza] [Justifica en él/ella también una forma de organizar la clase] [Justifica en una capacidad / habilidad personal] [Justifica su modo en cuestiones personales] [La enseñanza como una pasión, placer, un deseo] [Motivado en y para la enseñanza] [Problematiza lo que hace] [Subjetividad implicada en la enseñanza] [Uso en la enseñanza de su forma de aprender]	181

Conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios	Conocimiento sobre la buena enseñanza y lo que debe saber un docente	[Condiciones para enseñar] [Conocimiento de un docente universitario] [Saberes o condiciones para enseñar] [Buen docente] [Buena enseñanza]	38
	Conocimiento sobre la enseñanza como oficio: la docencia	[Docencia como identidad profesional] [Modelo en la enseñanza] [Ser docente como trabajo] [Funciones docentes que realiza] [Lugar de la docencia en el mapa profesional] [Docencia: requisito de la carrera académica] [Valor de la profesión docente]	60
	Conocimiento en las acciones habituales	[Articulación entre conocimiento y situación] [Chequeo de cómo va la clase] [Darse cuenta de una acción / modificación en su enseñanza] [Decisiones en la clase] [Enseñanza y uso del humor] [Acción habitual] [Muletillas o frases típicas que usa y sentido] [Qué considera durante la clase] [Sentido del uso de una rutina] [Uso de recursos] [Uso del tiempo]	182

Como se aprecia en la Tabla 6, existe una diferencia en términos de cantidad de citas entre las categorías. Esta cuestión no define en nuestro estudio la valoración de la relevancia de las categorías. La representatividad de cada una de ellas está dada por las significaciones discursivas del conocimiento que los docentes utilizan para la comprensión de la enseñanza y la fundamentación de lo que realizan como base para la inteligibilidad de su tarea docente.

5.4 El análisis del conocimiento sobre la enseñanza

En los enunciados de los docentes se presenta una unidad narrativa de la experiencia sobre la enseñanza cuando en las explicaciones que brindan se funden varias categorías. Por ejemplo, cuando se refieren a qué es importante que los alumnos aprendan, acompañan la idea con la analogía de la clase como un escenario o los actos de una obra de teatro para señalar los momentos de la enseñanza. La lectura de los siguientes apartados se realiza con una mirada que reconoce prioritariamente el registro en cada cita del conocimiento en una

categoría particular, a la vez que observa, en un movimiento de figura / fondo otros significados que se muestran como facetas de un mismo conocimiento para la comprensión y conceptualización de la enseñanza. A pesar de la fracción en las distintas secciones a los fines analíticos, la intención no es escindir lo que por lógica de construcción socio cultural va unido.

De la variedad de formas en que se organizan los distintos estudios sobre el conocimiento docente podemos reconocer en algunos de los agrupamientos de las categorías emergentes algunas dimensiones tradicionalmente estudiadas, tales como, el conocimiento de la enseñanza disciplinar o el conocimiento sobre sí mismos (Angulo Rasco, 1999) observamos que en nuestras categorías emergentes aparecen elementos comunes con los estudios, pero con características que dan cuenta de lo singular del ámbito de la investigación. Esto da lugar a un mapa propio del conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios en el ámbito local.

Iniciamos el tratamiento con las dimensiones institucionales, esta prioridad está dada en atención a que representa la descripción que los docentes realizan de la “arena” (Lave, 2015) donde se articula y pone en acto su conocimiento sobre la enseñanza.

5.4.1 Conocimiento sobre la enseñanza: la arena institucional universitaria

En este apartado se describe el conocimiento de los docentes sobre lo que definimos como “arena” que representa el escenario para las configuraciones surgidas de las interpretaciones que los docentes hacen de ella (Lave, 2015).

La descripción del contexto institucional en la voz de los docentes no muestra propiedades estáticas y definitivas, antes bien, revela configuraciones que surgen

de manera dinámica cuando los docentes ponen en acto sus saberes acerca de la arena particular de su labor (Smagorinsky, 2010).

Los docentes universitarios tienen internalizada la lógica institucional y la explicitan. En el diálogo reconocen el encuadre del ámbito universitario y lo incorporan al dar cuenta de sus “teorías”, dándoles consistencia y justificándolas en lo universitario, la unidad académica o la disciplina.

Son numerosas las formas en que emerge en el discurso de los docentes la trama institucional, con rasgos identitarios de lo universitario que reflejan el conocimiento de diversos aspectos tales como reglas o características de la comunidad (Engeström, 2001). Estos elementos se entrelazan en la actividad y la razón práctica para el ejercicio de la docencia universitaria.

El análisis de este conocimiento de la arena institucional revela la presencia de subcategorías (unidades semánticas) que, a los fines de la sistematización de la información, para facilitar el análisis y la comunicación, se disponen en cuatro agrupamientos: aire de familia: lo universitario, la cátedra, la estructura organizacional, la comunidad docente/disciplinar.

El conocimiento sobre la enseñanza suma en sí mismo los rasgos que la institución posee, algunos en formas de “ritos de institución” (Bourdieu, 1993) explícitos y otros implícitos que los docentes reconocen como pautas de funcionamiento y que, como señalan Schutz y Luckmann (2009), se naturalizan y pasan a formar parte del sentido común en referencia al mundo de vida particular. Este conocimiento se describe en los siguientes apartados, mapeando las características institucionales que emergen en los enunciados de los docentes.

Tales características tienen diversa recepción, a veces son aceptadas, resistidas, o solo reconocidas como presentes y con una resistencia pasiva. El conocer y reconocer ciertas condiciones posicionan a los docentes frente a lo instituido e instituyente, con enfoques de reproducción o resistencia.

5.4.1.1 Un cierto aire de familia: lo universitario

Lo que manifiestan nuestros docentes no son “meras palabras” son construcciones sociales que se fueron sedimentando en la institución y en los sujetos participantes de ella. Los docentes le dan entidad real a los “usos y costumbres” universitarios y lo que conocen, lo que saben de ello forma parte de sus estructuras cognitivas, más ampliamente, de su habitus (Bourdieu, 1997; Perrenoud, 2016).

Los docentes disponen de su conocimiento y de un posicionamiento sobre las diversas cuestiones que se plantean como problemáticas en la enseñanza universitaria. En respuesta a la pregunta del Capítulo 2, ¿cuáles son los conocimientos que requiere la enseñanza universitaria ante los nuevos requerimientos socio históricos? (Edelstein, 2012), podemos observar en la información recogida que los docentes tienen conocimiento sobre estos requerimientos y en concordancia perspectivas para su abordaje.

“...no nos resignamos a tratarlos de otra manera en la Universidad... (en las) condiciones de masividad...siguen pidiendo que la materia sea anual. Y vos estás pidiendo que sea anual en un contexto de masividad, en donde si no aprueban, eso significa atrasarse un año en la carrera. ¿Quién le paga los estudios ese año? No vas a ser vos; y por ahí, lo que necesita es más tiempo. Y si necesita más tiempo y no la aprobó ahí, la puede cursar en el primer semestre del año que viene y, si la aprueba, la cursa en el segundo y no se atrasa. Hacerle entender que lo administrativo es una consecuencia de una decisión académica y política...” (Juan)

A diferencia de lo planteado en diversas problematizaciones (Edelstein, 2012) en este estudio se observa que la experticia en el área de incumbencia no es el único conocimiento con el que los docentes abordan la enseñanza universitaria. Reconocen que la experticia es una condición necesaria pero no suficiente y señalan la necesidad de disponer de otros conocimientos para la enseñanza más allá de lo disciplinar, a la vez que indican la cuestión “amateur” (Ramsden, 1993, 2003) que es propia del espacio universitario para constituirse en docentes.

“O sea, que era como un... ese rasgo me parece que es clave: que lo más importante... como si el Departamento o la facultad o, qué se yo, la comunidad académica, dijera que lo más importante es que tiene que ser un tipo con buen promedio, digamos. Que sepa de las materias y no mucho más, no se le pida mucho más que eso.” (Isabel)

“Bueno, primero saber lo que vas a enseñar. Que, en este caso, sería... bueno, en el caso universitario, vos transmitís aquello que sabés. También, saber cómo enseñarlo: eso, bueno, en el caso de la mayoría de nosotros, se aprende sólo, pero entiendo que hay una ayuda que puede venir de algunos estudios pedagógicos que uno pueda hacer. En el caso nuestro, recién ahora hay algunos. Pero, normalmente, uno se larga a enseñar y enseña.” (Ludovico)

Otro elemento presente propio de lo universitario, que los docentes indican, es cómo se instituye la autoridad docente y cuál es su fuente. Señalan como una de estas fuentes el modo de acceso (concurso, selección docente) a las distintas posiciones en la institución, que le confiere un perfil específico a la docencia universitaria.

“Bueno, ese es un lugar que yo me gané y en la Universidad, se gana muy particularmente, porque se gana por un concurso. Y... (piensa) yo tengo, yo tengo (repite) esa, esa (repite) especie de, llamaría, “cobertura moral”, ¿no es cierto? No hay situación, en la que yo me haya desempeñado en la Universidad, que no haya sido por una evaluación, por un concurso o porque me votaron mis compañeros, o porque me votó el Consejo Directivo de la facultad. Yo no me saqué nada en un “Jack”, con sorpresa. Entonces, bueno, esto es un espacio que yo me gané. Bueno, el principio y el final, lo cierro yo.” (Juan).

En esta línea los docentes reconocen ciertas diferencias a los modos considerados habituales para el ejercicio de la autoridad docente en la Universidad.

“Como que me gusta, digamos, hacer eso. Es lo que me hubiera gustado que hicieran ciertos profesores conmigo que, por ahí, no lo hacían. Digamos, yo sentía a muchos profesores de la facultad como muy distantes. O sea, una cosa es que la enseñanza es académica, que tiene que tener ciertas reglas, vos tenés que saber ciertas cosas del profesional y tiene que haber una relación de respeto, pero el respeto no siempre se consigue con la distancia. O sea, yo no siento que no me respeten, todo lo contrario, digamos. Eh... pero, bueno, a veces algunos profes sienten que lo que tienen que hacer es “bueno, vos sos el alumno”. Me acuerdo que teníamos uno que decía “el 10 es dios, el 9 son los semidioses. Yo soy el 8, ustedes son de siete para abajo.” (Isabel)

El conocimiento de los formatos institucionales los define, cuestiona y desafía como docentes. Ellos reconocen la conformación institucional contextual, en la cual tienen que decidir qué hacer con las realidades de los estudiantes en materias específicas, para una formación académica particular. Problematizan y buscan respuestas frente a la realidad en la que están inmersos.

“Igual, digamos, eh... (piensa) qué se yo, por ahí vos, que hace más tiempo que estás en la facultad... este año me puse a pensar, digamos, ¿por qué el práctico tiene que ser con la lectura de (piensa)... de los textos? O sea, ¿por qué tiene que ser con, con (repite) que los alumnos vengan con los textos leídos? Yo no sé de dónde viene eso y ¿por qué el teórico tiene que ser que el titular y la adjunta o quien carancho sea, tiene que hacer la clase expositiva, con diapositivas? Entonces, bueno, vuelvo a la pregunta: ¿y de donde viene que el práctico tiene que ser así y el teórico tiene que ser así? Porque hay cosas que están institucionalizadas, también, ¿no? Como que están ahí y si los pibes no leyeron: ¿qué hago?” (Marcela)

En el análisis de las formalidades que encuadran la acción y demandan un posicionamiento particular una docente problematiza las condiciones que estas

formalidades ocasionan para las clases y cómo esto y la situación de los estudiantes, complejizan la enseñanza.

“...a ver, venís ¿por qué? Porque es necesaria la asistencia, porque hay un REP², que es una normativa que, bueno, que dice que estas cátedras son presenciales, que no son virtuales. Entonces, la asistencia... pero, dejame dar clase...” (Marcela)

En las formalidades institucionales se reconocen algunas reglas implícitas, costumbres que moldean sus prácticas y que, a pesar de ser tácitas, tienen un valor y peso que se ilustra en expresiones tales como: “hay profesores que no lo respetan” o “sé que hay gente que no lo cumple”.

“Eh... (piensa) no sé, es una costumbre. Siempre se dio, siempre... Supongo que hay profesores que no lo respetan. Yo alguna vez no lo he respetado, pero es como una tradición de que cincuenta minutos, más o menos, podemos mantener la concentración. Dos horas de clase y, bueno, yo paro cinco o diez minutos, cosa que sean cincuenta y cinco minutos. Siempre lo hice, salvo en... bueno, siempre vuelvo a la otra materia: la otra materia tiene una estructura rarísima, eh... que son cinco horas, con actividad en el medio.... Dicen... (duda) para mí, había como una ley no escrita de que una hora es suficiente... Bueno, como que no podés mantener la concentración más, pero, pero (repite) sé que hay gente que no lo cumple.” (Ludovico)

El conocimiento de las formalidades institucionales no sólo funciona en la organización de la acción docente, sino también en el posicionamiento frente a la posibilidad de cambio.

“Sí, se pierde la... (piensa) se pierde el aprendizaje, digamos, de una persona y cuando viene alguien, el que venga atrás mío, no me va a venir a preguntar a ver qué guías tenía, cuál fue lo que diste y qué se yo. Va a empezar todo de nuevo, el mismo ciclo y así estamos (ríe) (...) Yo, en todas esas cosas, realmente creo que lo más sano es mantenerse alejado, porque... que cada uno hace lo que quiere y este... y si uno quiere cambiar algo, hay que entrar al Consejo y, bueno. Entonces, empieza todo un... una serie de cuestiones que yo me siento alejado de todo ese tipo de discusiones...” (José)

² Se refiere al Régimen de Enseñanza y Promoción de la Facultad

De las variadas cuestiones que reconocen como parte de lo propiamente universitario surge con claridad la centralidad del conocimiento y como esa característica se impone cultural y tradicionalmente en la Universidad e impacta en sus prácticas con los matices propios del contexto y la disciplina.

“Un poco lo que hemos venido nosotros sosteniendo... un poco la Universidad pensada como un lugar de generación de conocimientos, bueno, que el que genera esos conocimientos, a su vez, los transmite. Es decir, estás transmitiendo aquello que, aunque ... aunque, por ahí, yo doy una materia que ya se estableció por completo en... hace cien años... yo no estoy generando esos conocimientos, ¿no?, Pero los conocimientos propios de la física y la aplicación de esos conceptos en lo que yo hago, o sea, me permiten... esa sería para mí la característica que distingue a la Universidad.” (Ludovico).

“... frente a la queja de los alumnos de que, la carrera en la Universidad, es muy teórica o metateórica... bueno, justamente, de eso se trata estudiar en la Universidad; está institucionalizado así. Y, estudiar en un terciario, implica una maestría técnica, otra cuestión em... (piensa) más específica de lo disciplinar, no tanto este conocimiento tan híper reflexivo, metateórico, (piensa) que, bueno, los dos puntos tienen sus cosas buenas, sus cosas malas.” (Marcela)

Un aspecto destacable que los docentes subrayan como una propiedad de la enseñanza universitaria es la transmisión del “oficio”. En este marco reivindican a la Universidad como transmisora de un conocimiento que ella misma genera.

“Sobre todo, porque es (piensa), es como la semilla que se va dejando, las básicas, eh... es como que enseñar física a otros físicos para que sigan enseñándole física a otros físicos” (Ludovico)

“Es decir, en el caso del abogado es enseñarles a tener responsabilidad. Para mí, la formación de la enseñanza que uno imparte es, en cierto modo, hacerles tomar conciencia de que tienen que ser responsables el día de mañana, por la profesión que van a ejercer. Para mí, tiene... la característica fundamental sería esa: impartir conocimientos con grado de responsabilidad. Para mí pasa por ahí, pero insisto... porque es la carrera la que determina esto. Es decir, vos no podés decirle a un juez “no voy a la audiencia, porque estoy enfermo” o “porque estoy descompuesto” o “porque no leí la prueba”.” (Guillermo)

La caracterización de lo universitario que realizan los docentes incluye dos rasgos típicos: los movimientos estudiantiles y la relación entre la producción de conocimiento y la enseñanza en la Universidad.

“Digo, porque son los temas que más maneja mi cátedra eh... nosotros, en el instituto, tenemos tres proyectos de integración y... tres proyectos de investigación y de investigación científica, nos pide dar transferencia a eso. Bueno, una de las clases de Noemí, las dedicamos a contar cada uno de los proyectos de investigación. Todos eran sobre integración, pero aspectos diferentes... Bueno, esto que estamos investigando, tiene que ver con esto...”, este... por qué me... está bueno que, digo, si la misma cátedra investiga, es, es (repite) difícil transferir, pero de alguna manera, lo hacemos no tan, este... altruistamente. O sea, viste que te piden la transferencia, todo eso. Bueno, la primera transferencia que tiene que hacer el docente investigador... Es el aula. Entonces, y si eso lo marcás en el sistema, fantástico.” (María)

En suma, los docentes disponen de conocimientos que dan lugar a un “aire familiar” sobre las condiciones ínsitas del territorio en el que desarrollan la enseñanza, que son parte constituyente y constitutiva de su saber. En las declaraciones analizadas estos conocimientos aluden a requerimientos de la enseñanza universitaria más allá de lo disciplinar, tales como la institucionalización de la autoridad docente, las normativas, reglas y formalidades implícitas, los usos y las costumbres, la centralidad del conocimiento, la transmisión del oficio en la enseñanza, las dinámicas típicas de los movimientos estudiantiles y la relación entre la producción del conocimiento y la enseñanza en la Universidad.

A modo de cierre de esta caracterización de los rasgos de la Universidad que son parte del conocimiento que los docentes tienen sobre ella, como espacio peculiar de inscripción de su enseñanza

recuperamos algunas expresiones en los siguientes párrafos, en diferentes pasajes de las entrevistas a Juan:

"...digamos, la precisión me parece una cosa muy universitaria. Y, cuando no se puede tener precisión, porque no hay datos que te lo permitan, ¿no?"

.....

"ese mismo lugar que nos forma mal, también es el que nos forma lo suficientemente bien, como para reconocer lo que está mal, ¿no?"

.....

"Si tenés los recursos, si naciste en la familia que te impulsó -bueno, como todos, ¿no es cierto? -, pero vos entrás a una Universidad y, bueno, empezás a ser parte del mundo de la ciencia."

.....

"...a ver, la cátedra universitaria, históricamente es una tribuna, ¿no es cierto? Históricamente. Eso, yo no lo voy a eh... no lo voy a rechazar. Al contrario, yo, es un lugar donde hablo de, de (repite) muchas cosas, que no solamente son los contenidos de la materia."

5.4.1.2 La cátedra universitaria según los docentes

Adentrándonos en el análisis de los saberes de los docentes sobre la arena institucional universitaria, la cátedra es el marco directo del trabajo docente universitario, aunque como muestra la investigación la comprensión de la misma varía según distintas unidades académicas. Aun ante esta variedad se reconoce una conformación típica de Profesores Titulares, Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes desde lo formal, dando lugar a distintas conformaciones por la disposición o no de cargos y también por las diferentes formas de organizar el trabajo, más allá del cargo que posean algunos integrantes de las cátedras. Por ejemplo, ayudantes ejerciendo funciones de adjuntos.

Como se expuso, los enunciados de los docentes participantes revelan distintas estructuras de las cátedras. En versiones diferentes éstas se presentan "hiperautónomas", con dinámicas de organización que van desde una mínima coordinación a otra muy reglamentada para su funcionamiento.

“La cátedra es híper autónoma. Híper, ultra, súper. En mi facultad, la cátedra manda.... O sea, la cátedra es muy fuerte como estructura...” (María)

“A ver, en el Departamento, prácticamente no existe el concepto de cátedra. Eh... hay materias o asignaturas, con profesores a cargo de cada una y ese es su feudo y hace lo que quiere y hace y deshace”. (Ludovico)

“...Vos sabés que nuestra cátedra cumple con todos los parámetros que da la facultad, como norma a seguir en todo el proceso de dictado de la materia.” (Guillermo)

Respecto de la estructura de la cátedra reconocen las relaciones funcionales y jerárquicas establecidas como la norma básica de funcionamiento. Aparece, por ejemplo, con un reparto simple del ámbito práctico y teórico.

“Sí, sí (repite) él en los prácticos y yo en los teóricos. Puede haber un ayudante diplomado que colabore.” (Ludovico)

O situaciones donde todos los integrantes de la cátedra, más allá del cargo de revista en la Facultad, dictan clases teóricas, pero se diferencian por la forma de relación con los estudiantes.

“O sea, medio que tengo como ese rol de mensajera, digamos, de que... porque, por ahí, Simón, Darío, imponen como más autoridad y es como más difícil hablarles a ellos.” (Isabel)

En otras situaciones sólo dictan clases los adjuntos y la docente titular. El resto del equipo, jefes de trabajos prácticos y auxiliares acompañan el desarrollo de las clases teóricas de la titular, en la que participa la totalidad de la matrícula de la asignatura. Las clases teóricas de los adjuntos abordan determinados temas del programa de estudio organizadas para distintas comisiones de estudiantes.

“Sí. Hay ayudantes y hay jefes de trabajos prácticos, que están con la titular.... Exactamente, acompañan a la titular...No a los adjuntos, que somos...(cuenta) 5 adjuntos. ...Cada uno tiene su comisión. Son 50 alumnos los permitidos ... (...) Ayudantes No, sólo la titular. Van con la titular. Lo ideal sería que los ayudantes

vayan pasando por las comisiones, pero nunca, nunca (repite)... (repite), están solamente con la titular. (...) No es porque la titular no quiera. Es decir, sino que... Sí, es una modalidad. Les ha dicho a los adjuntos... a los auxiliares que vayan rotando, pero no han rotado. No es porque no quieran, sino que simplemente no se ha dado.” (Guillermo)

La concepción de la cátedra, su estructura y funcionamiento se encuentran vinculadas a la modalidad de conducción, encuadrada por el rol del responsable de la cátedra, aun en las situaciones que se plantean como muy colaborativas.

“Yo doy bastante libertad. ¿Por qué? Porque ya los conozco a todos. Este... y tengo que poner, desde mi lugar, límites, que son distintos para cada uno, de manera tal que tengamos un equilibrio. Porque yo sé que cada uno necesita crecer y necesita sentirse útil. Entonces, yo no puedo acotar “vos hacés esto, vos hacés esto”. Todo esto se negocia, ¿por qué? Porque hay que buscar un equilibrio de todos. Eh... y hay algunos que negocian más, negocian menos, tienen más un interés que se vincula con el de otro. Tenés que conocer eso para, este... para amoldarlo.” (Simón)

“Sí, sí. Apoyo, digamos, eh... bueno, Juan tiene una figura muy fuerte también en la cátedra, este... pero esto no quiere decir que sea fuente autoritaria, porque si no... o que él nos quiera disciplinar: yo ya estoy disciplinada de por sí (ríen). Entonces, eh... y... y si voy a dar algo, qué se yo, que es distinto, lo pregunto, por esta cuestión de que me parece que es un aprendizaje constante: ocho años es tiempo y no es tanto, porque, digamos, no es que yo transité por muchas cátedras.” (Marcela)

Estos rasgos del espacio de la cátedra donde los docentes se desempeñan funcionan como un conocimiento que va definiendo su posicionamiento en el trabajo docente, las posibilidades y los límites de su actuación.

“O sea, yo siempre tuve un colchón ahí desde lo afectivo, que para mí es muy importante -para mi atraviesa... la cosa emocional no la puedo sacar- y lo disciplinar, mandato disciplinar y mandato administrativo, yo ahí siempre siento que desde la cátedra tuve colchón como para poder contar lo que te pasa o cuestiones que no sabés resolver. Porque, la verdad, hay cuestiones que no sé resolver.... me parece como que

hay diálogo: yo voy a decir que las veces que me acerqué a Juan con inquietudes, siempre tuve buena respuesta.” (Marcela)

“Me parece que mis compañeros son, digamos, ejemplo de muchas cosas, digamos...Tenemos, de hecho, estilos bastante marcados para dar clases, no hay como un súper acuerdo. O sea, yo eh... Simón como que nos da mucha libertad en eso. Es algo que yo valoro mucho, porque, prácticamente, nos deja hacer lo que queremos. Eh... digamos, pero... (piensa) pero, así acuerdos, no.” (Isabel)

“No, no. Hemos tenido reunión de cátedra, que ahora ya nos las hacemos más. Hasta hace un tiempo, hicimos reuniones de cátedra, pero eran más eh... de cuestiones organizativas, no cómo se daba. Cada uno tiene libertad de dar la cátedra... la clase como quiere.” (Guillermo)

A modo de síntesis, el conocimiento sobre la cátedra como espacio de desarrollo de la labor docente, abarca diversos aspectos, entre otros el alto grado de autonomía referida tanto a su estructura como a su funcionamiento con diferentes dinámicas de organización, relaciones funcionales y jerárquicas concordantes con esta diversidad. Las dinámicas y concepciones de la cátedra están encuadradas por el profesor responsable que definen el posicionamiento, las posibilidades y los límites del trabajo docente. Este conocimiento, al igual que el conocimiento en el “aire de familia”, está presente en el quehacer cotidiano del aula. Esto abona la suposición acerca de la multidimensionalidad del conocimiento en contrapunto con visiones reduccionistas del saber de los docentes sobre la enseñanza.

5.4.1.3 El encuadre institucional de la enseñanza

Los aspectos organizacionales surgen como otra arista de los conocimientos que los docentes tienen sobre la arena institucional. La descripción de estos aspectos son distinciones, señalamientos que ellos realizan desde una posición

de autonomía relativa. Los docentes articulan sus comprensiones con las características organizacionales de modo dinámico, en función de explicar la enseñanza que llevan adelante. En sus declaraciones reconocen la importancia del marco normativo de la organización y su aplicación.

“Sí, porque el Departamento está muy atento a eso, por suerte. Yo, cuando fui director acá, hasta el año pasado nada más, este... insistía mucho con que... Claro, yo insistí mucho en trabajar con -... -, en que los profes empiecen a leer eh... el estatuto de la Universidad, el régimen de enseñanza y promoción. Ciertas disposiciones, que las entiendan en esta clave de una cosa más profunda, que es... bueno, creemos que vamos bastante bien con las condiciones de acceso en la Universidad, ¿no es cierto?” (Juan)

“En realidad, eso no es para mí, para vigilar (sic). Es para ellos, porque nosotros acordamos de que, de tantas clases, ellos tienen que venir tantas, ¿sí?, y otras pueden faltar. Porque así lo... digamos, lo prescribe o lo normatiza el régimen de enseñanza y promoción y como yo... siempre les digo, “nuestra clase o nuestras clases ... no son virtuales: son clases presenciales. Entonces, ustedes tienen que estar” (Marcela)

Este encuadre institucional, en una organización compleja, lo perciben como un ámbito en el que el funcionamiento de la enseñanza se da con autonomía y en el marco de la denominada “libertad de cátedra” .

“Yo jamás sentí una presión del Departamento de Educación Física, ni del decanato, ni de la Universidad en general. Me parece como que siempre hubo autonomía, eh... que pudimos decir y que pudimos hacer, dentro de los marcos, dentro de un REP, dentro de un REP (repite), este...” (Marcela)

“... eso es bastante difícil de desarrollar, porque más o menos lo que se da, hay bastante de libertad, digamos y, si bien hay un temario, se puede dar de distintas maneras. Entonces, creo que uno, dentro del espectro que tiene de gente que da clases, uno va tomando este... las cosas que considera que son más claras, más efectivas para impactar sobre el alumno ...” (José)

“Mirá, eh... (resopla) el principio de la reforma del '18, la... Libertad de cátedra. Este... esto, acá, gracias a muchas autoridades que han seguido ese principio ... se logra.” (Simón)

La organización del trabajo de los profesores en las materias por fuera de la lógica de la especialización en los contenidos particulares de una cátedra, el lugar de la asignatura en el plan de estudio y el modo de trabajo en equipo afectan el conocimiento que los docentes van construyendo acerca de la enseñanza. Por otra parte, la ductilidad que ellos puedan alcanzar en la movilidad periódica en diversas materias, de todos modos, es valorada positivamente por la amplitud de conocimientos disciplinares en juego.

“...las materias, se reparten entre los profesores. Se subastan, digamos. “¿Quién quiere dar esto?”, “¿quién quiere dar lo otro?” ...Pero, hay excepciones. A lo largo del tiempo, se fueron definiendo mecanismos para hacer esto. Antes era una reunión de claustro, donde se hacía un pizarrón enorme, se ponían todas las materias y, bueno, si una materia la pedían muchos, bueno, había que dirimir entre eso, a ver quién la daba, qué se yo. Y empezó a valer un criterio, bueno, de prioridad para el que la había dado el año anterior, para que el esfuerzo que hizo preparándola...No sea malgastado. Entonces, se acordó y ya después, quedó como una regla de oro que son tres años y, a partir de los tres años, ya perdiste la prioridad...” (Ludovico)

“Pero, bueno, acá valoran más eh... la cuestión de, bueno, puedo cambiarme de materia, doy esto; después, al otro año, doy lo otro y, bueno, estoy siempre activo y estoy siempre, intelectualmente, despierto y ...Como que se valora mucho esa, esa (repite) cuestión y po... y termina siendo una cuestión medio como este... egoísta, digamos, en el sentido de que no se comparte con los otros... Coordinación, digamos”.
(José)

La coordinación de baja intensidad que venimos describiendo y que es valorada por los docentes como con un alto grado de autonomía, para algunos de ellos indica un nivel bajo de definición curricular.

“Hay, para el plan de estudios de la carrera, hay definidos unos contenidos mínimos, pero que, incluso siendo esta una materia optativa, no existen estos contenidos mínimos. En algún momento de la prehistoria, alguien propuso esa materia como una materia optativa, con tal programa, tal contenido y fue aprobado y...” (Ludovico).

En referencia al control sobre la enseñanza también indican una amplitud que da lugar a una vinculación escasa de las instancias organizacionales superiores con los sucesos cotidianos áulicos.

“Entonces, todos los años, al terminar el curso, vos pasás, le dejás en secretaría el programa de lo que diste. En eso, yo creo que ha habido un retroceso en cuanto a que, antes, había un informe docente, que lo pedía la facultad y que lo analizaba el Departamento antes de elevarlo a la facultad y ahora, prácticamente, cayó en desuso.” (Ludovico).

En este marco de apertura a las distintas modalidades se presentan otras cuestiones organizativas referidas a la coordinación de las materias, tales como acuerdos entre los docentes en cuanto a la correlación de los contenidos, las fechas de exámenes, entre otros.

“Mirá, hay una muy directa que la habíamos hecho hace poco y que la tendríamos que haber hecho desde siempre, que es con las dos materias con las que damos a la vez, de coordinar, mínimo, las fechas de parciales. O sea, que nos ha pasado mil veces, que nos enteramos por los chicos. Eso es cualquiera, digamos. Después, hemos hecho alguna coordinación con Moneda y con... con Economía Matemática -Economía Matemática es una materia anterior- para pedirle los conocimientos que necesitamos que los chicos traigan, porque si no perdíamos mucho tiempo en dar cuestiones de matemática que ellos no llegaban a ver; y con Moneda para no perder contenidos. Incluso, con Finanzas Internacionales, con algún modelo que se repetía. O sea, eso como más... pero, interno. Con el Departamento, nada.” (Isabel)

Esta coordinación no sólo la conciben en relación a los contenidos con otras cátedras, sino que asumen y sugieren, en base a la experiencia, recorridos alternativos por las asignaturas para los estudiantes, alterando los normalizados por las estructuras curriculares.

“Entonces, yo necesito cosas de Micro. Entonces, están con problemas. Eso lo resolvemos: van y hacen primero las materias de cuarto y, después, hacen las de tercero.” (Simón)

Resulta de interés como los docentes pueden leer el contexto, lo no dicho como elementos que van formando y estructurándolos a través de lo que podríamos considerar como una unificación implícita o la imposición de un estilo incorporado en su habitus.

“Y hay una escuela, sí. Hay una... no es explícita, digamos. No es que nadie viene y dice qué es lo que hay que hacer explícitamente, pero, mediante el ejemplo y el... (piensa) comentarios y este... actitudes, se va disciplinando y se va formando una escuela, digamos, ¿no?, de enseñanza en este Departamento, según entiendo yo, súper tradicional eh... academicista...” (José).

La coordinación es vista por los docentes como una necesidad, aunque los posicionamientos ante ella puedan presentarse diferentes. En las declaraciones precedentes aparecen por una parte ciertas “resistencias” a través de las prácticas concretas para la flexibilización de algunos procesos de enseñanza y, por otro, un objetivo deseable para la construcción de conocimiento y prácticas comunes en un ámbito en el que la coordinación tiene una expresión mínima. Veamos dos ejemplos que muestran tanto el primer tipo como el segundo tipo de concepción sobre las cuestiones de coordinación a la luz del conocimiento elaborado en sus experiencias inmediatas.

“Nosotros sabemos que lo que son las resoluciones -sobre todo las del Consejo Directivo y demás-, están hechas a los efectos de estandarizar. Estandarizar los procesos educativos... Te caes. Entonces, nosotros no decimos nada y buscamos la mejor manera. Si hacemos tres parciales, si hacemos dos con tres recuperatorios, si hacemos tres con dos recuperatorios; eso lo vamos viendo, de acuerdo a cómo nos resulta. Pero, nadie nos puede cuestionar, porque el alumno está satisfecho.” (Simón)

“Yo te diría que, hasta ahora, muy poco. Muy poco... había muy poco nivel de coordinación. Ahora, con el plan de estudios sí, porque digamos, es la excusa que hemos puesto también, para que se produzca un intercambio. Desde... por ejemplo, lo que fue la construcción de los contenidos mínimos, de donde a donde voy, quien toma este tema, para

evitar los solapamientos, para evitar otras cuestiones. ... Debería haber... nunca se habían reunido, no se conocían los miembros de cada cátedra. Por eso digo que los niveles de coordinación en mi carrera, cuestan muchísimo.” (María)

En lo declarado por María, a pesar de su perspectiva positiva, reconoce la dificultad de establecer la coordinación entre los docentes y acaba dando un rasgo muy similar al de Simón:

“Hay abogados que la norma es el escudo, la defensa y otros que han aprendido a moverse en esas aguas, que saben cómo no salirse de la norma, aun saliéndose, ¿viste? Qué se yo, hay una cultura muy... diría, si de ser vertical se trata, no sé si es eso. Te diría que, en mi facultad, no. Hay una verticalidad...Formal del relato... Pero, claro, formalmente sí, pero después, hay mucho de libertad que cada uno se toma, ¿no?” (María)

Resulta interesante la aparición en el discurso de un docente de la misma unidad académica de María, el cumplimiento y valor de la norma:

“Entonces, el plus del profesor que enseña derecho es respeto por las normas, porque el que sale de ahí va a trabajar con normas. Va a trabajar con interpretación de normas, con redacción de normas.” (Guillermo)

El amplio mundo de vida en el que están inmersos los docentes muestra diversas aristas de lo que conocen del ámbito de la enseñanza, las reglas explícitas e implícitas forman parte de su conocimiento y se conjugan con condiciones propias de la comunidad docente y disciplinar a la que pertenecen y que seguidamente presentamos.

5.4.1.4 La comunidad docente disciplinar

Las diversas esferas de participación al interior de la Universidad que tienen los docentes van generando una especificidad de su conocimiento que se fusiona en la comprensión del fenómeno de la enseñanza universitaria que ellos poseen.

En este apartado se dará cuenta del conocimiento sobre la comunidad docente / disciplinar, advirtiendo que, como ya hemos señalado, la multidimensionalidad de estos saberes conforma una unidad narrativa del conocimiento que se relaciona con el ejercicio de la docencia y las cuestiones disciplinares. Estas dimensiones se solapan con el agrupamiento del conocimiento disciplinar como con otros agrupamientos de este estudio dando forma a la condición poliédrica del conocimiento de los docentes universitarios.

En principio resulta evidente el reconocimiento que hacen de ser parte de una comunidad académica en sentido amplio.

“Cuando le toca dar clase en otra unidad académica, de esta Universidad u otra universidad, dicen “recién ahora me doy cuenta lo que es Humanidades”. Como diciendo “qué comunidad que, pese a las diferencias, se puede trabajar en equipo, con esto, aquello, proyectos que entran, el sol sale para todos”.” (Juan)

“O sea, para mí la enseñanza universitaria... pensando en esta Universidad de La Plata, que es tan generalista, que tiene una historia tan importante en cuanto a cómo fue concebida y estos saberes que no son sólo los profesionales. Yo pienso en mi facultad, la enseñanza es... está centrada... es facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, ¿no? No solamente... nosotros no enseñamos Derecho sólo, sino enseñamos Economía, Filosofía, Sociología, eh... que atraviesa el Derecho o que forma parte de otras capas eh... de reflexión sobre cómo se construye el Derecho también... Por eso digo, ¿qué significa la enseñanza universitaria en esta Universidad? No sé, nosotros tenemos una tradición importante y eso es nuestro orgullo, digamos que somos vehículo de otros aprendizajes más amplios que los de las profesiones mismas, ¿no? Por esto de los perfiles profesionalistas, no profesionalistas, generalista, no generalista... bueno, enciclopedista y toda esta historia que atraviesa nuestra Universidad.” (María)

“Bueno, en este caso, eso... está bastante claro en una facultad como esta, es la rigurosidad científica llamémosla. O sea, que las cosas que uno dice o que uno afirma o que uno predice, tengan un apoyo en, en (repite) los experimentos o en las teorías que están actuales o... cada cosa que uno pueda hacer para chequear y verificar que eso es correcto,

hacerla. Y las que no puedas hacerlas, intentar hacerlas de todos modos. Buscar la forma de hacerlas. Creo que eso es bastante claro en esta facultad.” (José)

En otros casos algunos docentes identifican con mayor facilidad los aspectos disciplinares como rasgos constitutivos y distintivos de la comunidad de enseñanza a la que pertenecen.

“No, es un abogado que enseña. No son... no somos docentes. No son... no somos docentes... (...) Es que te digo la verdad, yo veo más natural mi... por lo que me preguntabas hoy, que fue ganando espacio. Veo más natural mi ejercicio de la docencia que mi ejercicio profesional.” (Guillermo)

María y Simón aportan enunciados ilustrativos que caracterizan sus comunidades docentes / disciplinares.

“Digamos, el perfil de nuestros docentes es un perfil de dedicación simple, ¿sí? Entonces, vos tenés, por un lado, el tipo que es apasionado, que le fascina ser profesor de la facultad, pero que tiene una dedicación mínima; eso hace a una conducta. Entonces, eso docente, por más que sea bueno y quiera a la casa de estudios, no está comprometido con la facultad como tal, porque viene, da su clase y se va. Estamos empezando a tener docentes con mayor dedicación: esos que están con mayor dedicación, viven la facultad de otra manera. Tienen otro sentido de pertenencia... más críticos, muchísimo más críticos, pero más participativos también, eh... y hay otros niveles de relación. Entonces, vos tenés el gremio de los que son docentes-investigadores: ese gremio es muy interesante en cuanto a sentir la pertenencia a la comunidad. Todos se sienten como más protagonistas, los que son docentes-investigadores, porque pasan más tiempo. Hay una realidad humana. Los otros, por más que tengan a lo mejor en intención... entonces, vos vas a encontrar docentes más participativos, menos participativos. Más, este... preocupados por el interés común y otros que no. Que tiene que ver también con su propia experiencia, la que hacen todas las semanas, ¿no?” (María)

“Mirá, independientemente de las escuelas de pensamiento, hay un cierto equilibrio que lo impone, digamos, la necesidad sociocultural. Porque, tenemos los academicistas que, está bien, son academicistas, pero les enseñan análisis. ... le dan una identidad de que hay que exigir el bocho, para entender los problemas económicos... O sea, un alumno de nuestra facultad, si le interesa ser un neoclásico, tiene la posibilidad; si le interesa ser un heterodoxo keynesiano, neo keynesiano, tiene la posibilidad.” (Simón)

Con esta última descripción sobre la comunidad docente / disciplinar se concluye el recorrido por el conocimiento sobre la arena de los saberes, lo propio del ámbito de la enseñanza universitaria.

Hasta aquí describimos el primer círculo del conocimiento de la actividad áulica personal de los docentes. Este primer eslabón que en muchos aspectos define, organiza y enmarca sus acciones que está configurado por el conocimiento sobre los acuerdos, las reglas y los ritos propios de la institución, a modo de piezas de un puzzle en donde se fusiona con otros conocimientos que seguidamente se describen.

5.4.2 Conocimiento sobre la enseñanza: el quehacer de la enseñanza

En el apartado anterior analizamos los aspectos del conocimiento sobre la arena particular de la enseñanza, referido a las características contextuales y organizacionales. Aquí, abordamos el conocimiento de los docentes focalizado en la enseñanza que ellos desarrollan cotidianamente en el ámbito universitario.

El área de análisis y las categorías identificadas para este capítulo incluyen varias dimensiones del conocimiento de los docentes del quehacer docente áulico. En los siguientes apartados examinamos cada una de ellas para describir el contenido de este conocimiento.

5.4.2.1 Conceptualización de la enseñanza

En el área de análisis de los conocimientos sobre el quehacer cotidiano de la enseñanza comenzamos con la categoría relacionada con la conceptualización de la enseñanza construida por los docentes que incluye subcategorías que reflejan los aspectos considerados por ellos, con diversos acentos y coloraciones.

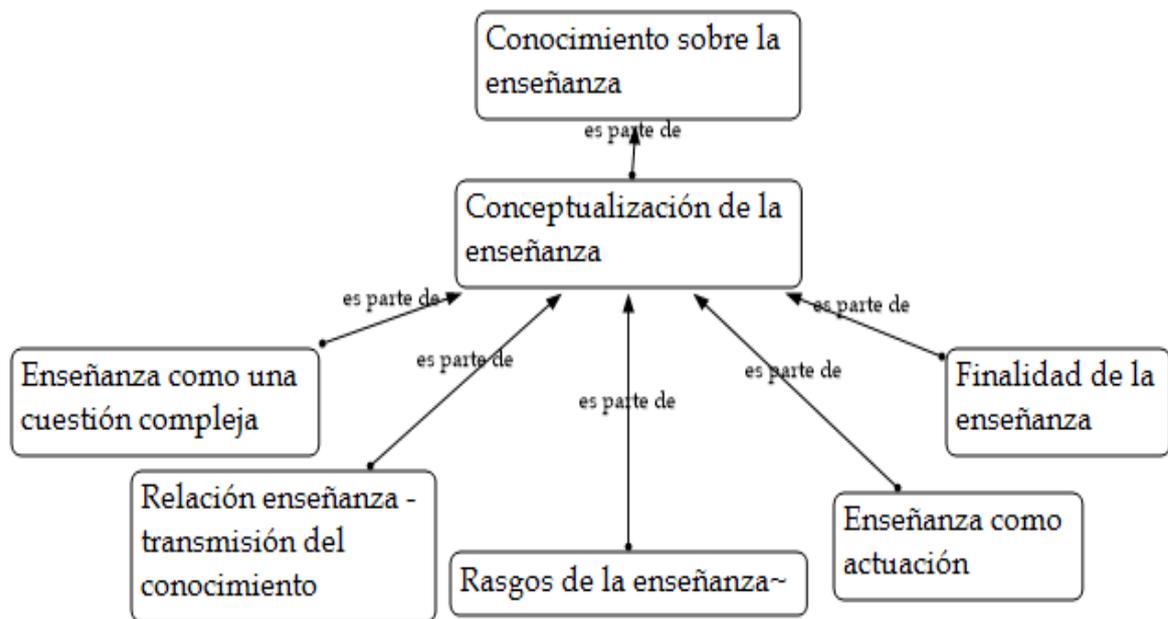


Figura 2. Conceptualización de la enseñanza

En la categorización que se presenta en la Figura 2, no hemos incluido los aspectos de la enseñanza según la disciplina. Estos los abordamos más adelante en la caracterización que hacen los docentes de la enseñanza disciplinar. En esta descripción recuperamos los enunciados relativos a la particularidad de la enseñanza universitaria, procurando sostener la riqueza de aristas que la conforman.

En principio podemos observar la conceptualización de la enseñanza vinculada a una perspectiva clásica como un proceso de transmisión de conocimiento. Esta concepción podemos relacionarla con la forma en que los docentes conciben el lugar preponderante que el conocimiento disciplinar a transmitir ocupa en la enseñanza universitaria.

En lo expresado por ellos surgen en principio dos acentos, uno más cercano a la simplificación del proceso de enseñanza como transmisión y, otro, que piensa

la enseñanza como un fenómeno complejo que requiere un reconocimiento de la presencia del “otro”, en un proceso que tiene sentido, en tanto y en cuanto es compartido. Esto último surge en los casos en que la enseñanza es concebida, tanto en tensión con el otro en el momento interactivo, como en los que la consideran en dependencia ontológica del aprendizaje que esperan que los estudiantes logren (Fenstermacher, 1989).

En este marco general de las conceptualizaciones que los docentes fueron brindando encontramos definiciones de índole conceptual, que dan cuenta del constructo enseñanza y otras más pragmáticas, en torno a su función y las preocupaciones en torno a ella.

“...enseñar sería transmitir en el sentido de ofrecerle a otro lo que uno cree saber, digamos. A un otro que está supuestamente interesado (ríe) o en un recorrido en el cual, bueno, se le hace, en algún sentido, inexcusable aprender algo que uno quiere enseñar.” (Juan)

“¡Qué difícil! (piensa) A ver, yo soy Abogado...para mí es -como yo lo veo- transmisión de conocimientos. Para mí. O sea, yo a los alumnos siempre les digo lo mismo: “la idea para mí... yo vengo con un conjunto de conocimientos. Estoy acá para transmitirlos a ustedes y enseñarles” ...Lo que pido del otro lado es participación, porque muchas veces, el conocimiento puede venir de abajo hacia arriba. Es decir, del alumno al docente. eh... porque yo les digo siempre la misma anécdota: “sino vengo como una foto mía, que es bastante fea, un grabador con la clase grabada y me voy”. O sea, para mí es impartir conocimientos y compartir conocimientos; y discutir y debatir. ...y discutir y debatir. Sobre todo, en una materia como la nuestra...” (Guillermo)

“Yo entiendo, por ejemplo, la enseñanza como una práctica, como una práctica social: con una cuestión que tiene que ver con una transmisión, pero no una transmisión unilineal, sino como que hay un ida y vuelta... enseñar es como otorgarle, no sé, herramientas, contenidos, elementos, saberes” (Marcela)

“...la enseñanza: de poder transmitirles a las personas, no sólo el conocimiento, sino la pasión por lo que se hace, digamos. Entonces, digo, me parece que la enseñanza, al menos en el nivel universitario, -porque, por ahí, en otros niveles no es exactamente igual- tiene que ver con esto:

con generar, digamos, en las demás personas, las ganas de conocer - además del conocimiento- y las ganas de hacer, digamos, la profesión que después van a desempeñar.” (Isabel)

“¿Qué es la enseñanza en general? Y... algo muy elemental es trans... más que transmitir conocimientos, eh... también despertar en el otro el interés por, por la materia y darle herramientas para que encuentren también, bueno, más conocimientos.” (Ludovico)

“Bueno, en principio, es transmisión, digamos, la clásica... el pensamiento clásico, que se... adoctrinada, digamos, en esta facultad, es el de la transmisión del conocimiento. La transmisión del conocimiento (repite), como si el conocimiento estuviera dentro nuestro y... y... y uno tuviera que, este (piensa)... lograr que entre en otro lado. ...Pero, bueno, sobre eso yo trato de hacer variaciones...” (José)

“...re profunda porque son muchas cosas, ¿no? a mí me encantó una definición que tomo de la especialidad docente de eh... esta profesora Barcos, que decía “enseñar es mostrar”. Es abrir. Abrir la ventana decía ella: en la cabeza, en las actitudes de las personas que toman clases, ¿no? Pero me encantó la idea esa de enseñar es desplegar, es mostrar... Pero eso parecía comprometido también con qué es lo que le pasa al otro. Enseñar no es sólo mostrar sino ver que ve el otro de lo que vos mostrás, ¿no?” (María)

“Y, la enseñanza... la base vital, operativa, para crear un ambiente de conocimiento, digamos. El que enseña ya dejó de ser el mismo, ya cambió, se está transformando en alguien que dice lo que está en los textos y que va dando en base a la receptividad que encuentra, a la necesidad de ver que el otro esté participando. Entonces, hay una interacción, que puede ser muy activa o, simplemente a través de miradas, de sentimientos... o emociones que se transmiten en la enseñanza, ¿no? Cada vez más, me parece que es un esquema participativo, cada vez más...” (Simón)

En las conceptualizaciones de la enseñanza de índole pragmática, los docentes apelan a aspectos referidos a la finalidad, al porqué y al para qué enseñan.

“Yo no pretendo que la Educación Física tenga esa cosa cristalizada del saber, pero sí que como residuo o como subproducto (ríe), este... entonces, ahí lo que me doy cuenta es, bueno, por un lado, cuánto enfatizamos eso de enseñar y de aprender, ¿no? Y si la caja de herramientas tiene herramientas que sabemos usar, ¿no es cierto?” (Juan)

“Es el impacto de lo que vos estás generando como conocimiento que, uno visualiza que es importante... es la confirmación de que es importante, por lo menos. Porque alguien lo toma...” (María)

“Es fundamental, porque -es lo que te dije- nosotros tenemos que enseñarles a saber cómo enfocar los problemas, con qué método más adecuado para una cosa, qué método para otra: porque eso es lo que les da libertad. Que vos le transmitas, cocinado; después él va a tener que deducirlo. En cambio, si vos le explicás cómo se cocina, la receta es más fácil...Elegirles la mira.” (Simón)

En las concepciones pragmáticas de la enseñanza, las preocupaciones de los docentes muestran diversas cuestiones que ellos conocen y tienen en cuenta como hipótesis de abordaje para la tarea. Entre otras, se refieren a su posicionamiento, las formas de enseñar y los estudiantes. Seguidamente ilustramos algunas de ellas, mientras que las referidas a la transmisión del saber disciplinar, y los estudiantes se profundizan más adelante.

“...no haberle tocado a alguno, ni siquiera una vez una cuerda...que se vayan por un rato incómodos consigo mismos por una cosa que yo pude decir o pude contar...inquietar, perturbar...yo te diría que las preocupaciones son más esas dos, que, de la índole de la enseñanza, como para implementar en clase.” (Juan)

“Que lo que yo dé, se entienda. Que llegue. Que llegue (repite). Fundamental que llegue, porque yo soy de preguntar veinte veces “¿entendieron?”, “¿entendieron?”, “¿entendieron?” (repite dos veces). “¿Quién me lo explica?”.” (Guillermo)

“Entonces, lo que me preocupa es cómo el pibe se puede apropiarse de eso, y lo relaciono otra vez con la transmisión.” (Marcela)

“...lo que me preocupa es que los chicos aprendan...Digamos, es el objetivo de lo que estás haciendo, que aprendan.” (Ludovico)

“Y a mí me preocupa esto de ser autista, ¿no? Que yo creo que muchos de mis colegas y, espero yo no caer en eso: de pensar que enseñó si voy a una clase, hablo dos horas y me desentiendo de lo que pasa ahí, ¿no? Me preocupa eso. Yo creo que hay buena parte de eso aún en discursos eh... de apertura y demás, ¿no? Me importa saber cómo aprende el otro, digamos. No que... digamos, este tema de enseñar y aprender, ¿no? Si yo enseñó, ¿enseñó? O sea, que pasa con el otro que está escuchando, qué expectativas tiene, qué quiere saber, qué toma de lo que digo, qué cosa pasa por alto. Eso me preocupa.” (María)

“Em...y en el aula me preocupa que haya atención: si no hay atención, yo no la puedo imponer por el miedo, porque eso sería... ¿no? ... lo que sí me

interesa, es recalcar cuando voy pasando de uno a otro y que no estén navegando.” (Simón)

Otra forma de definición pragmática de la enseñanza es la caracterización de los momentos incluidos en su desarrollo, que se presentan como la articulación de segmentos que le van dando sentido.

“Sí, y aparte, el concepto deriva en otras cuestiones del tema. El concepto siempre es el preámbulo del tema: vos, del concepto, sacás todo. Entonces, el concepto tiene que estar bien claro. Si el concepto es claro, el tema sale... El desarrollo del tema sale sólo, si vos tenés claro el concepto. Si lees un libro y no te acordás el título, a veces preguntás qué estaba leyendo. Tenés que volver al título.” (Guillermo)

“Son tres etapas: tomar la información, transformarla en conocimiento y convertirla en acción con tu discurso, con tu respuesta, con tu aplicación al... ese para mí es el método. Es lo mismo que una toma de decisión. O sea, no hay diferencia entre un producto mercadotécnico y un producto de conocimiento.” (Simón)

En razón de ser uno de los rasgos distintivos de la enseñanza en la Universidad, la transmisión del conocimiento es ineludible a la hora de la conceptualización de la enseñanza y con especial referencia a su función para la formación profesional.

“...en la Universidad, por supuesto, está puesto como muy de relieve la idea del del (repite) conocimiento, del saber... (...) Estamos en la Universidad, es la Universidad pública, es una Universidad prestigiosa, este... es una Universidad gratuita, qué se yo. Hay muchas condiciones que hemos mejorado para que la formación sea mejor y me parece que sería una manera de socavarlas esas condiciones si uno no cuida eh... el detalle, incluso hasta el rito, ¿no?, de, de, de (repite dos veces) de juntarnos, de reunirnos, la escucha, en fin. ...la formación de un profesional es la formación de alguien (se aclara la garganta) que va a interactuar con un mundo y está bueno que, cualquiera sea la profesión, este... les den pistas sobre, bueno, o algo más que pistas, sobre cómo está compuesto ese mundo, con otros sujetos, con expectativas, con significados, con intereses, con sentidos...” (Juan)

“Un poco lo que hemos venido nosotros sosteniendo... un poco la Universidad pensada como un lugar de generación de conocimientos, bueno, que el que genera esos conocimientos, a su vez, los transmite. (...) Pero los conocimientos propios de la física y la aplicación de esos conceptos

en lo que yo hago, o sea, me permiten... esa sería para mí la característica que distingue a la Universidad. Abrirles la cabeza." (Ludovico)

"O sea, que, en el fondo, la enseñanza universitaria es un camino al ejercicio profesional, en el caso de nuestra carrera. Pero, también es un camino a la reflexión de ese perfil profesional y de otras cosas que implican ser profesional universitario, que no es sólo técnico, ¿no?" (María)

"Para mí, la formación de la enseñanza que uno imparte es, en cierto modo, hacerles tomar conciencia de que tienen que ser responsables el día de mañana, por la profesión que van a ejercer. Para mí, tiene... la característica fundamental sería esa: impartir conocimientos con grado de responsabilidad." (Guillermo)

Al definir la enseñanza los docentes puntualizan algunos aspectos de índole más general, y otros muy particulares como la consideración de la enseñanza de modo análogo con la actuación, con una performance teatral o su consideración en referencia a las opciones políticas.

Resulta interesante, que desde las diversas disciplinas y con recorridos variados, surge espontáneamente en el discurso de los docentes esta analogía de la enseñanza con la actuación.

"Pero, ustedes están busca... ustedes, están anhe... anhelando lo que me pasa a mí en este momento: que un grupo los mire, los atienda, hagan lo que ustedes dicen. Si no, hubieran elegido otra carrera". Este... a mí me parece que es como básico, como contarle eh... no sé, como contarle al ac... a un actor este... "pero, vos venís acá por el aplauso". (Como si respondiera el actor:) "Y, claro, sí. Vine por el aplauso". (Juan).

"Para que no pierdan el hilo de la clase. O sea, "seguime, porque después entras vos". Es como una obra de teatro: si te olvidás el guión... "seguime, porque después entrás vos. Acordate lo que dijiste o acordate lo que me preguntaste, porque tiene que ver con lo que voy a dar". (Guillermo).

"Me parece que es una forma hasta teatral: una obra de teatro tiene, tiene (repite) actos (ríe). Bueno, no es una obra de teatro, pero uno piensa: hay momentos, centros." (María)

"Es como una obra de teatro. Lo más parecido al teatro que te puedas imaginar, para mí es eso. Es decir, yo tengo un guion, tengo un resultado que tengo que alcanzar, pero los caminos se te van abriendo. El aula está

viva. El día no es el mismo que el anterior, ni el del año... del año de la clase anterior..." (Simón)

Con respecto a la cuestión política aluden a su presencia en la enseñanza de diversos modos.

"Pero todo eso, que es muy importante, em... no sería significativo si uno no mira el carril que va por al lado, o lo alimenta y acompaña permanentemente, que para mí fue mi decisión de involucrarme con la cuestión política. Entonces, para mí enseñanza, rol docente en la Universidad, eh... la construcción de una identidad docente, etcétera, tiene mucho que ver con mi participación en la institución con mi condición de actor político." (Juan)

"De hecho, hay como una carga fuerte; a mí me gusta ser más neutral. O sea, de hecho, no me gusta que mis alumnos perciban mi posición política, por ejemplo. Es como una preferencia, o sea, me parece que tenemos una ascendencia demasiado importante sobre los chicos, como para meternos en esa cuestión." (Isabel).

El análisis de la amplitud en el conocimiento de los docentes universitarios de lo que es e implica la enseñanza que ellos llevan adelante, recién tiene recorrido hasta aquí la comprensión que tienen de la arena donde se ponen en juego sus saberes y aquellos enunciados que organizamos en torno a la "conceptualización de la enseñanza".

5.4.2.2 Conocimiento sobre planificación y organización de la Enseñanza

Entre el conocimiento manifestado por los docentes, el que se refiere a la planificación y organización de la enseñanza ofrece rasgos singulares del nivel universitario por las particularidades del desarrollo curricular, con un bajo nivel de prescripción sobre las prácticas de enseñanza, centradas en los contenidos. En el discurso de los docentes, los conocimientos y sus prácticas aparecen atravesados por los usos y costumbres institucionales que en diálogo con cada una de sus singularidades dan lugar a diversas configuraciones áulicas.

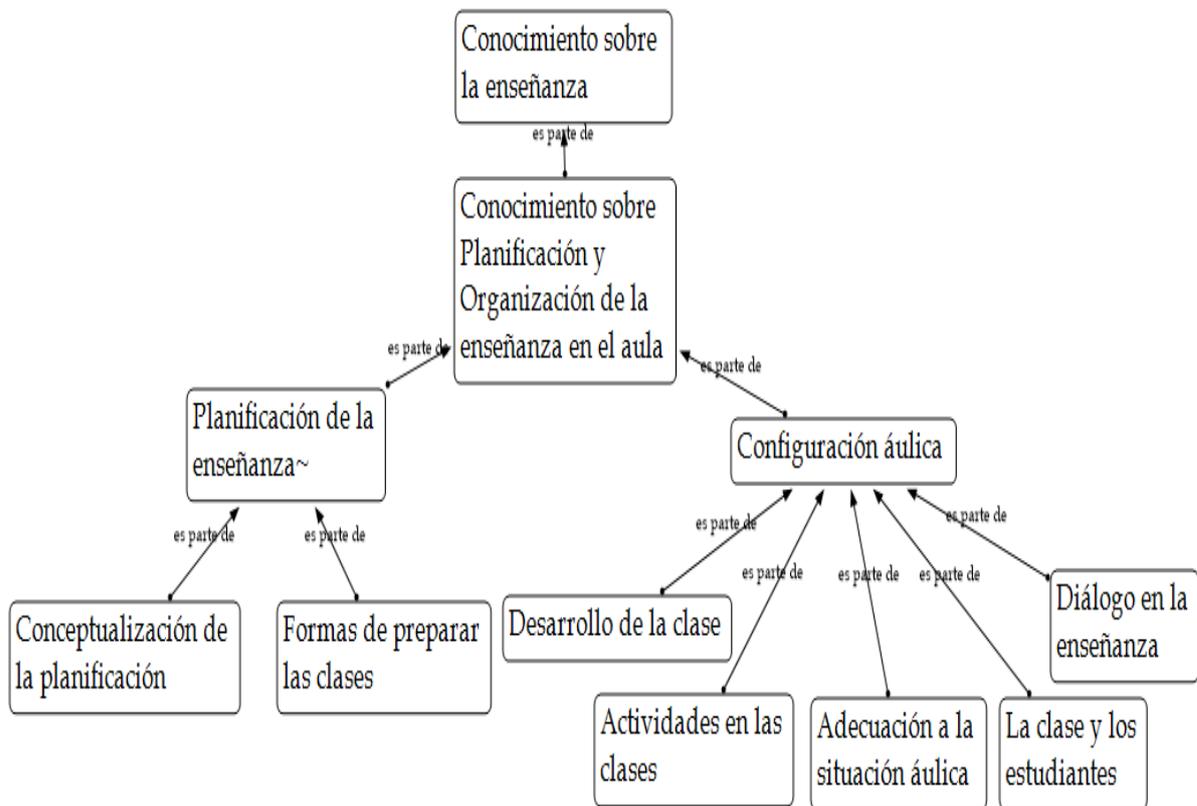


Figura 3. Conocimiento sobre planificación y organización de la enseñanza

Los conocimientos que ellos tienen y que podríamos considerar de índole didáctico, tal como se observa en la Figura 3, consisten fundamentalmente en las formas de organizar la clase, centradas en el contenido, y sobre la base de un programa general de cátedra que da origen a una programación secuencial, clase a clase. Esta programación incluye previsiones propias del periodo de duración del curso y otras actividades académicas afines. En referencia a la clase, puntual y cotidiana, aparece como el foco central del pensamiento en términos de organización de la enseñanza. De este modo, la clase es el eje de la mirada desde el cual, por un lado, consideran la planificación del itinerario general del programa, y por otro, implica una serie de decisiones que requiere la labor áulica. Los conocimientos relevados en este tópico nos permiten delinear un modo

distintivo de la práctica de planificación y organización de la enseñanza de los docentes universitarios.

5.4.2.2.1 Planificación de la enseñanza

En este primer núcleo se describe el conocimiento que los docentes plantean a través del tipo de previsiones que tienen en cuenta para organizar sus clases y las formas concretas en que realizan la planificación de la enseñanza.

En la fase preactiva de la enseñanza (Jackson, 2001) las citas revelan que lo que entienden como “planificación” no se refiere a formas articuladas de desarrollo de planes de unidades didácticas o planes de clase formalmente diseñados como tales. Estos no constituyen un “uso y costumbre” propio del ámbito universitario. Pero si dan cuenta de un modo de conocimiento del diseño de las situaciones de aprendizaje.

Las planificaciones se elaboran en su mayoría sobre la base de conjeturas que tienen los docentes sobre los diversos elementos implicados en la enseñanza, que dan lugar a hipótesis de trabajo áulico y al ordenamiento previo de esos elementos, a modo de hoja de ruta para la previsión de la clase.

La sinonimia que se establece entre las expresiones “planificación” y “programación” se debe al uso frecuente de la primera expresión por parte de los docentes y al reconocimiento del concepto didáctico “programación” (Gvirtz y Palamidessi, 2008) más cercano al tipo de práctica al que ellos aluden.

Algunos docentes consideran la planificación como una previsión para evitar la ambigüedad que la consideran como un elemento que complica la enseñanza. También, como una forma para estar mejor preparados para la clase, si la enseñanza está pensada y ajustada previamente.

“Y, además, lo que hay que estar es bien preparado. Viste como las nenas que quieren sacar diez; bueno, uno tiene que ir pensando que por ahí no se va a acordar de todo, pero tiene que haber repasado y escrito de vuelta, todo. En todo caso -que a mí me pasa-, vos llevás la filmina, que es el soporte donde vos... que vos hacés al final, no al principio. Lo hacés al final, cuando ya tenés todos los materiales, que los vuelvo a revisar de vuelta, no puedo, viste, tomar el del año pasado, ya tengo... sobre la misma clase, debo tener diez versiones. Si fueron diez clases, diez versiones. Pero, la mayoría de las veces, cambio las clases. Entonces, tenés que estar súper preparado...”
(Simón)

El mismo docente señala la secuencia de los contenidos como guion que marca el plan de la clase y no en relación a su actividad pedagógica.

“O sea, no estoy guionado en cuanto docente. Estoy guionado en cuanto a lo que voy a transmitir.” (Simón)

También en relación a la centralidad de los contenidos en referencia a la planificación indican la previsión básica pero central que implica el programa de la asignatura, a partir del cual se dan variaciones en su puesta en práctica en las clases. Asimismo, a los programas, en algunos casos, se los reconoce como algo dado, estandarizado.

“Y eso es más o menos... y como ya llevamos muchos años con ese programa y qué se yo, está más o menos estandarizado. No es que... Este... ¿me entendés? O sea, uno... tratamos de ser así, ordenaditos, pero eso no implica que si hay algo eh... que, que, que (repite dos veces) es bueno o que contribuye, modifiques. No hay que... o sea, hay, hay (repite) una programación básica, pero... no sé.” (María)

“Porque el programa está muy bien hecho. Es un programa muy bien estructurado. Entonces, eh... la forma de estudiar la materia es como el programa lo indica: el programa está... es muy, muy (repite) bueno en cuanto a la estructura de estudio. Entonces, yo les digo “arranquen por acá. Sigán por acá”, “el himno... el...”, “la columna vertebral del tema es esto”, como está en el programa.... Es una guía muy importante el programa de nuestra materia, porque está muy bien hecho. Sí, sí (repite). Está muy, muy (repite) bien hecho.” (Guillermo)

“Pero, frente a contenidos que, también, se repiten porque, digamos, los programas duran cuatro años, pueden durar seis, ¿no? Nosotros, no siempre cambiamos los contenidos. Por ahí, ...sí, los textos, digamos.”

(Marcela)

En el sentido señalado previamente, la planificación se concibe como la organización de las clases basada en la secuencia de temas propuesta por el programa.

“No, lo... el primer día de clases, yo doy las pautas de trabajo. Ellos tienen que leer y... (piensa) se va dando decirlo. Como el programa de la materia está estructurado, yo tomo la estructura del programa. Yo le dedico tanto tiempo a esto; no, porque lo calcule el tiempo. Pero, arranco el concepto, las definiciones, las teorías...Pero, se va dando y yo voy con una idea de estructura a la clase.” (Guillermo)

“Sí. A lo mejor, con el movimiento; también, con volver a mirar el programa. Yo, muchas veces, así como ellos me van siguiendo con el programa, yo también tengo el programa. Entonces, voy tratando de decir “bueno, hasta aquí, el punto uno, donde...” y hago como un resumencito. “Bueno, hasta ahora lo que vimos es ta, ta, ta (repite dos veces). Bueno, a partir de aquí, tal otra cosa”. Bueno, no sé, me, me (repite) parece que sirve, me resulta.” (María)

5.4.2.2.1.1 Formas de preparar las clases

La perspectiva que piensa la organización de la clase como un guion del contenido se consolida cuando la planificación consiste en escribir “notas de clase” que hacen las veces de programación de la enseñanza. Este es un tipo particular de previsión donde se encuentra el desarrollo temático completo de las clases.

“Las escribo totalmente las clases. ... Yo, considero que yo soy buena para organizar la información. O sea, que, por ahí el valor agregado, que le puedo dar una mano a alguien, es decir “bueno, yo lo miro de esta manera, yo lo organizo” y qué se yo... se improvisa bastante en la clase, pero, por ahí hay cosas que sí o sí no me quiero olvidar de decir. Entonces, o me pego papelitos o lo subrayo con... son medio un lío mis notas, digamos... Todos los años, prácticamente, las vuelvo a escribir. O sea, no las doy igual. Hay clases que sí, que por ahí están más lindas armadas, pero siempre las escribo, sí. Sí, sí (repite), siempre. Tengo muchos cuadernos en mi casa con toda la historia de las clases escritas.... O sea, normalmente tengo unas doce hojas, de los dos lados, de la clase armada. Si la clase me lleva más cosas, tengo más hojas escritas que eso, empiezo a recortar y sí tengo menos, nada, no es que voy a agregar para que no me...” (Isabel)

“Yo quiero que la clase salga bien y si para que salga bien tenés que tener las notas, este... sobre todo que, digamos, uno las va haciendo, cada año las voy rehaciendo, agregando o pegoteando eh... ahora, bueno, con la computadora es como que uno, por ahí... cuadernos llenos de anotaciones. Bueno, en el caso nuestro, muchos gráficos. Eh... en general, no me gustó nunca depender de un libro...” (Ludovico)

Y explica su uso concreto:

“Generalmente, las miro el día anterior. Sobre todo, esta materia que ya la tengo cocinada, pero eh... (piensa) otras materias eh... en realidad, estoy preparando la clase, el día anterior. Acá, no. Acá, estoy repasándola... Pero, pero (repite) sí que las miro y muchas veces... de hecho, las notas, año a año, van cambiando. O sea... Sí, sí, sí (repite dos veces). Año a año, van cambiando.” (Ludovico)

En esta misma línea aparece el uso de las guías como secuencia de ordenamiento de las clases.

“Es decir, bueno, quiero tal cosa, tal cosa (repite) y de, de, de (repite dos veces) tal tema, quiero tocar tal tema, tal tema, tal tema (repite dos veces) y quiero que sepan tal cosa, tal cosa, tal cosa, tal cosa (repite tres veces) y tal cosa. Y con eso... (...) Por ahí, puede ser porque las guías las armo yo y eh... tienen una... un hilo común y tienen una estructura y los ejercicios que están ahí, están puestos para este... despejar dudas, aclarar conceptos y, y (repite) las preguntas cómo están hechas, es, es (repite y duda) ... está todo para trabajar con eso...” (José)

El uso de diapositivas también aparece como un recurso para ordenar la secuencia de la clase, sobre el ordenamiento sistemático de la información y de la presentación de imágenes.

“Yo no grafico muy bien, por ejemplo. Nunca me preocupé en graficar bien; lo que yo me ordeno son las ideas, soy... la letra sí, es buena, pero el manejo del pizarrón para estos temas, requiere de una preparación adicional de la clase, que yo prefiero hacerla en mi casa... Porque si me preparo adicionalmente, primero voy a poner esto, después voy a poner lo otro, después voy a dibujar esto, después dibujo esto, después pongo esto... sino perdés creación.” (Simón)

Algunos docentes al señalar los rasgos espontáneos del desarrollo de la clase en contraste con una organización planificada, muestran el conocimiento que

poseen en relación a este tipo de práctica pedagógica y cómo se ubican en referencia a ello.

“Claro, claro (repite). No es algo planificado, que yo diga “de tal a tal hora, voy a hacer tal, voy a hacer tal (repite) ejercicio o no voy a hacer tal...”. Tengo una idea... tengo la idea de qué ejercicios sí son importantes y cuáles cosas eh... son importantes decir y, y (repite) bueno, ellos preguntan, entonces, eso va generando un poco las dudas, se va armando, digamos, un... (sigue con frase previa) Un escenario. Se va armando un escenario de lo que no entienden, de que esto, que lo otro y, bueno, todo se va armando como para llegar al... a esa situación, este... pero, por eso digo, no, no (repite)... no sé. No, no (repite) es algo planificado. Planificado, en el sentido...” (José)

Como ya hemos observado, los docentes entienden la programación de las clases ligada sustancialmente a los temas a desarrollar. Asimismo, entrelazan este rasgo con la organización temporal de la actividad áulica para dar cuenta de su planificación.

“Siempre diagramé tiempos...Tiempo por tema...O sea, el tema... pero yo busco siempre eso. Hay momentos, en los cuáles, depende el tema, me voy y hablo un poco más o me explico más.” (Guillermo)

“Los cuatrimestres son dieciséis semanas. En cada semana, yo tengo dos clases. Eh... nuestro programa tiene diez bolillas. Entonces, nosotros, en nuestra cátedra, hacemos un ejercicio, fijamos el primer día y les decimos a los chicos el... y empezamos de atrás para adelante. O sea, el, el (repite)... en este caso, el 5 de diciembre es el coloquio; el 20 de noviembre es el último parcial. Vos sabés que tenés que, que (repite) dar los tiempos para que los chicos... por la reglamentación, todo eso. Entonces, construimos un cronograma: cada profesor lo tiene.” (María)

“... este año se dio que pusimos... en el día que pusimos tres horas, terminamos poniendo un primer horario para la... para hacer consulta y, después sí, que estén todos, hacer una discusión en clase... sí, creo que después trato de transmitir, por ahí, las cosas importantes y para las cosas importantes no hay un reloj que diga cuando, cuando (repite)... El tiempo, para ellos, también es importante que se respete el tiempo que ellos necesitan para, este... estudiar, llegar a manejar conceptos.” (José)

Otros enunciados muestran a la planificación como la posibilidad de presentar a los estudiantes la estructura y secuencia del curso o la clase de modo directo y

explícito, para facilitarles la comprensión a través de diversos modos de presentación.

“Y para... o sea, esto facilita que ellos interpreten y no tengan la duda de estar escuchando una frase, de si un tema se va a tocar o no. O sea, si vos le mostrás la agenda, ellos están atentos, entonces... ah, eso lo pregunto después. No le tenés que decir “eso después te lo voy a responder”. O sea, él sabe. O sea, en la medida que vos le das las herramientas para que estén en tu clase, si no están es porque no les gusta, porque no llega a... o lo que sea. Pero las herramientas se las tenés que dar. O sea, hay que pensarla a cada clase.” (Simón)

“Que una cosa te lleva a la otra y, eventualmente ... el que tenga ganas, si lee, se puede adelantar, el que, el que (repite) quiere ir preparando el material, lo hace; generar alguna expectativa también, sobre la próxima clase. Esto que te decía al principio: la idea de que, bueno, que tenemos un orden, de que hay una secuencia.” (María)

En la perspectiva de la facilitación a los estudiantes del itinerario a recorrer en un curso, encontramos una pieza discursiva donde se entremezcla claramente esta cuestión con normas institucionales y necesidades de los estudiantes, otros conocimientos presentes en el enunciado que en conjunto dan sentido a la práctica de ajustarse y atenerse a un cronograma.

“Y, en mí, en mí (repite) facultad, mis estudiantes trabajan mucho con la idea del examen libre o del examen final y vienen a la clase con el programa. Entonces, hay una expectativa muy fuerte, acerca de si lo que se da en la clase es pertinente, va a servir, es útil a los fines del programa, del examen, de... del cronograma. Entonces, me parece que da tranquilidad a todos, decir “muchachos, vamos de acuerdo al cronograma”, “lo que está previsto para hoy es la bolilla tanto” y que no haya una decepción en ese sentido... me, me (repite) he dado cuenta que genera una inseguridad, de decir “¿A dónde vamos”, “¡ay!, pero nos faltan cinco clases y la profesora no dio esto y ¿de dónde lo voy a sacar?”. Entonces, bueno, que tengan un... una guía. A muchos les sirve, este... da la idea de orden de la cátedra, también, no es que estamos... lo hemos pensado previamente: no es que venimos a poncho y decimos lo que nos pinta, sino...” (María)

“Yo soy estricta... muy, muy (repite) organizada yo, digamos. Muy cuadradita. Entonces, como que bueno, ya te digo, la bibliografía tiene que estar clara y tiene que estar desde el principio de la clase, para que... en general, está en el cronograma, está subida al aula virtual, pero tiene que

estar en el principio de la clase, porque a veces, por ahí metemos una pequeña modificación y tiene que estar. Me interesa que sepan qué cronología va a tener la clase por el propio orden de la clase y porque, por ahí a veces dicen "bueno, perooo (estira la vocal, piensa) ... y ¿ahora que viene?", o sea, "y ¿por qué vamos a dar esto?". Dicen "bueno, y después ¿vamos a hacer una actividad?", "bueno, me quedo, no me quedo", ¿viste?" (Isabel)

Hasta aquí, la descripción de la subcategoría "Planificación de la enseñanza", dentro de la categoría de "Conocimiento sobre la planificación y organización de la enseñanza en el aula" que muestra el predominio de conocimientos de índole práctico con los cánones propios de la enseñanza universitaria y matices en cada unidad académica.

Los docentes conciben la planificación como una guía que toma diferentes formas a partir de las conjeturas sobre los diversos componentes de la enseñanza. En algunos casos se encuentran materializadas en notas, guías, presentaciones visuales o cronogramas. En otros si bien los docentes pueden explicitar la secuencia de sus clases, ésta no se plasma en un formato físico. En general consideran el programa de estudio como referente para la programación y secuenciación de las clases.

Los docentes consideran la secuencia de la enseñanza, tanto a lo largo del curso como al interior de una clase, un aspecto clave y necesario para la orientación de los estudiantes en su aprendizaje y el cumplimiento de las normas y tiempos institucionales.

Seguidamente, se exponen los conocimientos de los docentes referidos a la configuración áulica, enseñanza en acto: la fase interactiva (Jackson, 2001).

5.4.2.2 Configuración áulica

En atención al ordenamiento de los conocimientos enunciados por los docentes en el agrupamiento “Conocimiento sobre la planificación y organización de la enseñanza en el aula”, las cuestiones referidas a la disposición del trabajo áulico, las hemos reunido en torno al concepto de “configuración áulica” (Litwin, 2012).

Se exponen aquí las descripciones de los docentes acerca de cómo “dan” la clase, las actividades que les proponen a los estudiantes y cómo interactúan con ellos. Se reúne el conocimiento implicado en la organización del devenir de la clase, que surge a partir de justificar y explicar las formas de actuación en ella, como también de las decisiones asumidas sobre la base de las teorías elaboradas en torno a lo que entienden sobre la labor implicada en la enseñanza.

El conocimiento que los docentes tienen de su planificación y configuración áulica en términos de quehacer en la actividad directa de la docencia se completa con el conocimiento sobre sus acciones habituales. La magnitud que alcanzó este conocimiento en sus declaraciones amerita un apartado específico de análisis que se presenta más adelante en este capítulo, en una categoría propia.

5.4.2.2.1 Desarrollo de la clase

En las siguientes declaraciones de los docentes encontramos aspectos generales del desarrollo de la clase, el conocimiento que tienen de los pasos en que organizan la secuencia áulica.

“Em... (piensa) y ahí, lo que me pasa es... generalmente, a mí se me va una hora entre la asistencia, la presentación del tema y plin, plin, plin (sic). Después, yo les doy para que ellos trabajen, quince... depende la cantidad de lo que tengan que leer. Yo, el texto ese que a vos te tocó, sé que con quince minutos lo resuelven y lo leen entre todos, viste. Lo resuelven; hay

otros que, bueno, se les dará media hora y que empiecen a sus exposiciones, preguntas o lo que tengan y llegamos hasta donde llegamos. Lo ideal es, para mí, volver a hacer una síntesis, después del análisis, ¿no?” (Marcela)

“Las clases, por lo menos mis clases y las de la mayoría, son muy uniformes. O sea, la clase empieza, yo empiezo a hablar y a escribir en el pizarrón, a explicar cosas y así transcurren casi dos horas. Lo que hacemos, en general, es un descanso en el medio, cinco minutos como para que vayan a buscar agua para el mate o estiren las piernas y qué se yo, y después seguimos. Pero, la clase, en realidad, desde ese punto de vista, es de lo más monótono que hay. No hay, por ejemplo, distintos tipos de actividades, que uno... Sí, sí (repite) es, yo no diría monótono, pero sí uniforme: arranca conmigo hablando y termina conmigo hablando. O sea, no... el pizarrón. Ya lo vas a ver.” (Ludovico)

Señalan también el desarrollo de la clase configurada según la participación de los estudiantes.

“Bueno, a mí lo que me preocupa no es lo formal...Al contrario, trato de eh... de que lo formal, lo contracturado, este... tenga un tope bajo. Tiene su tope, pero bajo. Eh... me gusta personalizar en el aula. O sea, llegarle y, y, y (repite) y acordarme lo bueno que estuvo tal cosa, a alguno le digo “vos, que dijiste tal cosa...” y estimularlos. Porque “¿qué decís de esto?”. Estos señores ya saben lo que les voy a preguntar...Entonces, eso hace que yo, el tema de la participación, lo ponga en un nivel alto.” (Simón)

Profundizando esta concepción Simón define la clase como un laboratorio de conocimiento a través del intercambio con los estudiantes:

“O sea, el conocimiento se crea en conjunto. Nosotros... ese es un laboratorio de conocimiento. El material, lo que yo digo, es información. ... Entonces, por eso viene que yo les pregunto: no para saber si me están siguiendo -yo no soy quien-, sino para saber cómo lo están viendo y qué incorporan.” (Simón)

En el desarrollo de la clase también se destacan los momentos iniciales como centrales para la ubicación de los estudiantes en el tema y el anclaje con el nuevo planteo.

“Sí, sí. Y cuando empiezo también. Cuando empiezo, digo “en la clase anterior, en nuestro encuentro anterior, habíamos visto tal cosa. Vimos esto, esto y lo otro”. ... Entonces, esos primeros momentos, en donde retomo el tema anterior y hago la pregunta, a ver si chequearon en el diario

o en alguna página de internet, ahí me doy cuenta del vamos si les importa el tema, si no les importó, si alguno recepcionó eso y trajo el dato, que no se frustre porque, por ahí, uno indica eso y luego no tenés un momento donde traes lo que quedó en el ínterin, ¿no? Entonces... y de ahí arranco y hago lo mismo para la próxima.” (María)

El desarrollo de la clase se plantea también a partir del seguimiento de la bibliografía, en atención a la centralidad del contenido manifestada de modo reiterado en las declaraciones de los docentes.

“Mirá, en general, eh... (piensa) soy bastante... que sigo bastante cuando están en el texto, digamos. O sea, tratar de que, en el momento que aparecen en el texto, que también aparezcan, más o menos en el mismo momento, en la clase, como para que ellos no se sientan demasiado perdidos cuando van a ver el texto.” (Isabel)

5.4.2.2.2 Actividades en clase

Dentro de la subcategoría “Configuración áulica” hemos encontrado una serie de manifestaciones de los docentes que aportan en relación al conocimiento sobre el tipo de actividades que realizan en la clase y el sentido de su implementación.

“Pero sí, los temas, por lo general este... (piensa) mantengo algunas rutinas de acuerdo al tema. Los hago leer e interpretar y explico yo. Eh... la otra vez te decía, son temas muy técnicos. Entonces, yo muchas veces yo leo el concepto o que lean ellos y lo voy desgranando, lo voy explicando. Porque, si lo leen de memoria, no lo entienden. ... Entonces, depende mucho del tema.” (Guillermo)

“Hay algunas... por ejemplo, hay un tema que yo siempre lo trabajo con, con (repite) equipos que... Entonces, eh... divido en grupos, que también está en las primeras clases. Y... o les traigo una noticia o un material, porque es un tema largo. Entonces, hacerlo en grupo también posibilita que avancemos más rápido y cada cual mira, focaliza en un sistema... Son como varias. Por ejemplo, en el tema sistemas económicos, es que sea más dinámico, permitir un abordaje de siglos en, en, en (repite dos veces) más breve tiempo, porque entonces, cada grupo toma un, un, un (repite dos veces) sistema y un tiempo. En el caso de las noticias, es esa conexión que a mí me importa, la actualidad del tema, comprometerlos.” (María)

“Bueno, la verdad que fue espectacular la clase. O sea, los chicos discutiéndome cosas de Metodología, que normalmente no se enganchan para nada ... No, la verdad, salió re bien. Entonces, tengo como muy buen

feedback últimamente, en las clases en las que ellos son los que hacen algo.”
(Isabel)

5.4.2.2.3 Adecuación a la situación áulica

Este grupo de enunciados representa la noción que tienen los docentes acerca de los ajustes que realizan durante el desarrollo de las clases como fruto de los acontecimientos que la situación áulica les va presentando, como observamos en el cambio de acciones que decide Isabel y sus justificaciones:

“La verdad, que nunca me enteré qué había pasado, pero no entendían. Con lo cual, yo tenía todo un plan hermoso de clase, estaba re contenta con mi plan de clase (ríe) y, por más que yo lo quiera hacer, de ponerlos a trabajar en grupo y que comparen, qué se yo, no lo van a poder hacer.... apenas había tiempo para hacer la actividad -no se pudo-, la reemplacé por una Wiki en el aula virtual, o sea, los dividí en grupos e hicieron como una Wiki, para que lo... para que esa actividad que íbamos a hacer en el curso...” (Isabel)

La docente le otorga un sentido y valor a la adecuación del rumbo de la clase.

“Entonces, cuando pasa alguna de estas cosas, me descoloca bastante: no es que es fácil resolverlo, digamos. Porque yo tengo todo lo que quiero dar; para mí, lo que voy a dar es como lo importante, es lo que estaría bueno que ellos se vayan con las ideas claras de la clase. Pero, bueno, esto es una cuestión dinámica, del otro lado hay gente: si no te están entendiendo, si está pasando algo en la clase que tomó una dinámica diferente que la que vos pensabas, como que sí, tenés que...” (Isabel)

Desde una perspectiva similar otra docente señala la necesidad de estar atenta a la situación de los estudiantes en referencia a lo que se está desarrollando y actuar en consecuencia y agrega un rasgo personal como ingrediente para el cambio de marcha en la clase.

“Sí, me parece que tiene que ver em... (piensa) con dos cuestiones: una, tratar de saber si el alumno se apropió, se va apropiando, cómo se va apropiando, cuántos alumnos sí se apropian o no. Digamos, hay un ideal ahí de si los pibes entienden, si no entienden, si el mensaje llega, si no llega, cómo llega, que tiene que ver conmigo también. Y el otro, me parece que eh... tiene que ver con mi personalidad, que no me banco... no me banco estar callada en la clase (ríe).” (Marcela)

5.4.2.2.4 La clase y los estudiantes

En este apartado los conocimientos que se exponen de los docentes ponen en relación la participación de los estudiantes con las formas de organizar las clases.

“Porque, yo lo que veo es que los pibes se quedan con lo que leyeron en los primeros dos renglones. Entonces, tiran eso y muchas veces adivinan, porque lo que estamos observando, hace mucho tiempo -no ahora- que no están llegando con lectura a los prácticos. Entonces, bueno, eso a veces eh... te dificulta a la preparación de la clase que vos tenías ...” (Marcela)

“Generalmente, eh... no le hace mal a nadie que yo les diga un enfoque. Si ellos desarrollan otro, no... me gustaría no estar cerrado a otros enfoques y si hay alguno que desarrolla otra cosa o plantea algo distinto, bueno, seguirlo, a ver hasta dónde llegamos y no decir “bueno, esta es la única forma que hay”.” (José)

“...digo, los estudiantes son pícaros: a veces, te llevan a propósito para, para (repite) que te vayas, te vayas (repite), porque es una suerte de, de, de (repite dos veces) interrupción, de fatiga y el límite es el tiempo. Yo tengo claro que tengo dos horas, que, que (repite) tengo que acabar un tema; me importa acabar un tema. No, no (repite) me gusta dejar puntas sueltas. Me parece que, que (repite) para ellos es muy importante cerrar la clase, cerrar el tema. Completarlo.” (María)

El enunciado siguiente resalta el protagonismo de los estudiantes como partícipes de la enseñanza y el desarrollo de la clase.

“Claro, y que sí alguno sabe algo que, directamente, se lo explique a los otros y no que pase por intermedio mío, que no... ya... (duda) ya teniendo el conocimiento y... es parte, me parece, del aprendizaje es ejercitarse en explicarles a los demás, también, y de una manera natural, digamos.” (José)

En la misma línea, una docente señala la importancia que los estudiantes se impliquen en actividades de enseñanza mutua.

“Por otro lado, me parece que el intercambio, el intentar convencer al compañero, es también una de las muestras, una forma de chequear que aprendieron o que entendieron, digamos. Eh... me parece que relaja, aparte, porque tampoco puedo estar yo hablando las tres horas, digamos. O sea ... como recurso, a propósito, para eh... para que la clase no sea tan larga, para que puedan chequear lo que saben, para que vean qué entendió cada uno, digamos, y ver como lo pueden juntar. O sea...” (Isabel)

5.4.2.2.5 Diálogo en la enseñanza

En este último segmento de la subcategoría “Configuración áulica”, se presentan enunciados de los docentes que revelan el conocimiento que disponen en relación al valor del diálogo en la enseñanza.

“Sí, porque, aparte, considero que no son clases magistrales. ..Me parece que es un ida y vuelta. Eh... pero me sale espontáneamente. De ninguna manera está diagramado.” (Guillermo)

“Exactamente, porque, bueno, está la cosa disruptiva, viste, que salen que... (piensa) y, y (repite), bueno, eso está bueno, ¿no?, y hay temas que dan más al diálogo y otros temas que no tanto. Bueno, viste cómo son...” (Marcela)

“Entonces, entonces (repite), a mí, el diálogo y esto de ir y venir, me sirve muchísimo para ver, este... a ver, qué, qué (repite) es superfluo, qué no. Yo corrijo mucho, también, lo que digo o administro más la información. Cuando yo veo que da para más, doy más; cuando veo que no, bueno... a ver, hasta acá. Inclusive, para de... para después indicarles las lecturas, este... que tienen que hacer, también me sirve chequear eso, porque...” (María)

En contrapunto, en otros enunciados se reconoce el valor del diálogo, aunque no esté presente de modo asiduo en sus prácticas.

“Se juntan, se juntan (repite) dos cosas. Em... (piensa) ellos, por ahí, no están muy acostumbrados a intervenir y, por ahí, mi modo de dar las cosas es como muy... por más de que yo siempre les dije “pregunten, interrumpen”, que se yo, pero, cuando yo me largo a hablar es como que, tal vez, no dejo los espacios como para que lo hagan. Salvo algunas clases: por ejemplo, la eh... (piensa) la primera clase seguro y alguna otra clase, donde ya está... está medio cantado que les hago preguntas yo, como diciendo “bueno, pero acá: ¿qué harían? O ¿qué...?”, pero son algunos temas, donde se presta para eso. Pero, en general, no. Me parece que, a veces, yo transmito algo como muy cerrado que... como que, para ellos les debe ser difícil de... pero eso, bueno, alguna vez lo corregiré (ríe), no sé si tendré tiempo.” (Ludovico)

En suma, el conocimiento respecto de la configuración áulica cuya categoría está integrada por el desarrollo de la clase, la clase y los estudiantes y el diálogo en la enseñanza, arroja luz sobre algunas cuestiones que los docentes saben del

quehacer cotidiano áulico.

Los docentes tienen en claro los distintos momentos de desarrollo de las clases, que son llevadas adelante con especial atención sobre los tipos de intercambio que se van suscitando con los estudiantes, por lo cual también manifiestan el conocimiento sobre la necesidad de adecuación de las conjeturas previas sobre la clase a la situación inmediata que se presenta en el aula.

La importancia de la interacción áulica se subraya en el apartado sobre la clase y los estudiantes en relación a sus aprendizajes, como también a su protagonismo en situaciones de enseñanza recíproca.

En la misma línea, señalan la importancia del diálogo y la pregunta más allá de la posibilidad temática o personal que permita el uso de esta herramienta.

Esta centralidad sobre la situación de los estudiantes en el conocimiento de los docentes que observamos cuando ellos dan cuenta de la configuración áulica, se continúa explicitando en la categoría que se expone a continuación

5.4.2.3 Conocimiento sobre los estudiantes

*“Y ¿quién es motivo de ser para nosotros? El estudiante.”
(Simón)*

El conocimiento de los docentes sobre los estudiantes está referido principalmente a dos cuestiones, por un lado, a su situación, en términos tanto de las necesidades que presentan como de las características actuales de ellos y el posicionamiento que los docentes asumen frente a tales cuestiones. Por otro lado y de modo abundante, los docentes refieren a la relación con los estudiantes, ya sea en términos de la interacción áulica, la participación que en ella tienen los estudiantes, las formas en que establecen relación con ellos, la retroalimentación que reciben sobre su enseñanza y, también, algunas referencias al desarrollo de

un vínculo que no sólo está enmarcado en el encuentro áulico sino también que permite un acompañamiento más abarcativo de las situaciones por las que atraviesan los estudiantes. En la Figura 4 podemos observar la composición de este agrupamiento.

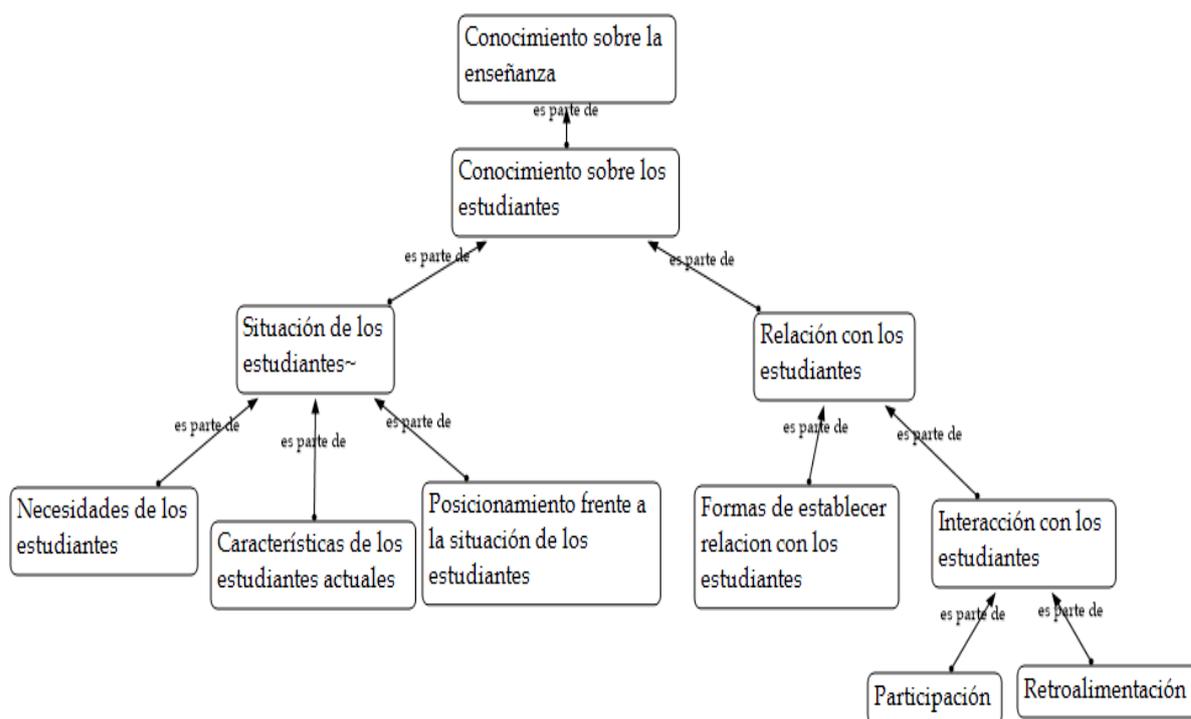


Figura 4. El conocimiento sobre los estudiantes

5.4.2.3.1 Situación de los estudiantes

Los docentes entretajan en sus enunciados lo que saben acerca de la situación de los estudiantes como tales y la posición que ellos adoptan frente a eso que saben. También, definen lo que observan como necesidades de los estudiantes y las formas a través de las cuales intentan afrontarlas en su labor docente.

Además de cuestiones generales referidas al “estudiante universitario”, aportan lo que perciben como cuestiones novedosas y desafiantes de los estudiantes que, en la actualidad, transitan sus estudios en las unidades académicas.

“Pienso más en la otra materia, que son, por ahí, chicos más desvalidos en cierto modo, que son de carreras por ahí no tan afines a la física. Entonces, si vos le tirás todo así y, bueno... entonces, yo les doy como puntos de, de, de (repite)... de amarre o de que, bueno, de acá se pueden agarrar hasta llegar al otro punto, ¿entendés?, ¿no? (Ludovico)

“Tengo un par de... o sea, este año había un par de chicos que... negados con las actividades grupales. Negados. O sea, eh... (piensa) no sé sí... a mí me parecía, la impresión es que tienen algún tema de integración. O sea, de que no saben exactamente con quien ponerse y que les da como cosa...Entonces, a veces se levantan y se van...Eso, con algunos, y después, los otros por ahí sienten que no les sirve.” (Isabel)

“Por las caras: ves caras de desconcierto absoluto, ves caras de gente que no presta atención, ves caras de gente que no entiende.” (María)

“Sí, yo soy muy respetuoso de la... de la ignorancia (ríe), por decir. Me parece que es una... que está para aprender y que uno los tiene que confundir lo menos posible: si ellos están peleándola con algo pequeño, no se le puede tirar con un cañón, ni darles la solución tampoco.” (José)

Entre los aspectos más particularizados, a la hora de caracterizar a los estudiantes, los docentes invocan el constructo “interés”. Lo consideran una variable importante en la forma de vincularse los estudiantes con el conocimiento y de cómo se involucran en los procesos de aprendizaje, pero no lo definen conceptualmente sino de modo pragmático, por los efectos que devienen del interés. En algunos casos el desinterés de los estudiantes genera una actitud proactiva buscando formas de resolverlo y en otras modalidades, una reactiva. Todo ello lo identifican explícitamente y pueden dar cuenta del saber que implica esta cuestión y cómo afecta su actuación en la enseñanza.

“...acá en la Universidad las relaciones un poco se invierten, porque se supone que los jóvenes eligieron una carrera que les interesa, les gusta, con la que van a vivir, qué se yo. Pero también, bueno, dentro de una carrera hay materias más interesantes que otras. Pero me parece que enseñar es eso: transmitir, este... dar a conocer, poner a disposición.” (Juan)

“Bueno, en eso yo veo como una pérdida de interés: los chicos hacen la materia porque, bueno, es una materia que está dentro de las optativas...”

como yo te conté, a veces les pregunto por qué la hacen, por qué eligieron esta materia, qué se yo y, en general, no hay una respuesta muy clara, eh... no veo, en muchos casos, que realmente piensen que están viendo algo importante para su carrera, ¿no?" (Ludovico)

"Y también para ver qué grado de, de (repite) compromiso, de indiferencia. Cuando... a mí me, me (repite) mata cuando nadie contesta, nadie dice nada. Entonces, digo "¡uy! Acá están todos de compromiso y vienen por la falta". Entonces, eso me parece que es un dato, ¿no?" (María)

5.4.2.3.1.1 Necesidades de los estudiantes

Cuando los docentes describen el conocimiento que tienen sobre la situación de los estudiantes en el itinerario de aprendizaje circunscriben algunos enunciados, en términos de necesidades que perciben en ellos y que reclaman particular atención en su labor docente.

"El tiempo de mirar a los chicos. Eh... (piensa) por otro lado, el ir escribiendo las cosas, yo siempre pienso que hace que uno no corra. Es decir... y que les da tiempo de ir madurando las cosas, porque cuando vos pasás transparencias... yo por eso, en general, no quería pasar... porque, cuando vos pasás transparencias, bueno, "trum", "trum", "trum" (imita un ruido, como que pasan seguidas o rápidamente) y, y, y (repite dos veces), el tiempo que a vos te llevó escribirlas, los pibes la van, la van (repite) madurando." (Ludovico)

"Porqueee (estira vocal, piensa) ... les doy tiempo a que lleguen. Yo también, estudiante, he perdido un micro, se me ha pinchado una cubierta, he tenido algún problema y llegás tarde y que el profesor no te lo contemple, me parece una mezquindad...el chico que hizo el esfuerzo de llegar, que llegue cuando llegue. ... Hacen el esfuerzo y, bueno, dales el tiempo a que entren." (Guillermo)

"... por eso, ponemos un horario muy extendido, de tres horas y ya sé que son pocos alumnos y... (piensa) generalmente, los alumnos tienen proble... no problemas, pero este... hay... (piensa) timidez llamémosla, entre comillas, para pasar al frente, para preguntar y para discutir. Entonces, este... es una forma de favorecer eh... que se sientan cómodos y que cada uno intervenga cuando le parece y que..." (José)

"... porque si ellos se expresaran más, uno sabría cómo podría ayudarlos. ...Pero, si leíste y tenés dificultades, bueno, a ver, yo te voy a sostener. Pero, vení... pero vos tenés que primero leer, para que ayude, sino uno no puede hacer nada como docente." (Marcela)

5.4.2.3.1.2 Características de los estudiantes actuales

En el marco de la caracterización de la situación de los estudiantes que los docentes realizan sobre la base de su conocimiento indican particularidades en las cohortes que transitan las aulas en los últimos años.

“... porque el alumnado está cambiando. Está cambiando mucho y me parece que nosotros todavía seguimos pensando en ese alumno ideal. Entonces, saber cómo nos plantamos y qué nos planteamos, frente a esta nueva realidad. Todavía no tengo ninguna respuesta, pero estoy pensando, viste, esto de la alfabetización académica.” (Marcela)

“Me parece que, en algún punto, yo entendí que son distintos los chicos: que no les puedo pedir que aprendan como yo aprendí. Mi frustración venía mucho de ese lado, digamos. O sea, de decir, “yo era súper responsable. El profesor me daba para leer esto y nunca cuestionaba si era mucho, si era en inglés, nada”. Ellos, por ahí, como que muestran algunas preocupaciones. O sea, o esto de decir que por qué es importante tal tema: yo jamás le hubiese dicho eso a un profesor, a mí me aterraba. Entonces, me parecía como súper irrespetuoso que me preguntaran eso. Después, entendí que no, no es irrespetuoso, digamos. Son diferentes, digamos. Eh... de decir, “no es que son irresponsables: son distintos” ...” (Isabel)

“Mayor tolerancia. Mayor tolerancia (repite) y algo que yo al principio aceptaba y ahora no, que es bajar un poco el nivel...Por todo. Porque vienen con un gran defecto del secundario. Lo ves, eso se nota y lo ves mucho cuando corregís el examen: faltas de ortografía, faltas de comprensión, falta de interés.” (Guillermo)

5.4.2.3.1.3 Posicionamiento de los docentes frente a la situación de los estudiantes

En los enunciados precedentes de los docentes que describen la situación de los estudiantes se pudieron observar algunas posiciones frente a ella. En este apartado ponemos énfasis en la posición de los docentes más que en la descripción de la situación de los estudiantes que la genera.

Los docentes dan cuenta de sus teorías acerca de lo que implica hacerse cargo de las situaciones de los estudiantes, cómo lo hacen y porque lo hacen de una

manera u otra.

“... pero mi postura es facilitarles el tránsito a los pibes por la carrera y que les guste. No ponerle obstáculos. A veces, esto de facilitarle, me parece que a veces se entiende mal, como que uno regala. Yo creo que no regalo nada. Yo creo que hago mi trabajo de la mejor manera posible y que me parece, bueno, que las generaciones de jóvenes están cambiando, son distintas a las nuestras y que, bueno, ahora hay que posicionarse, quizá en la docencia universitaria, de una manera distinta o considerando otras cuestiones.” (Marcela)

“Pero, para participar con un estudiante, no te podés poner como catedrático, sino que tenés que ser medio muchachista, ¿no?, de que los entendés. Y tenés que tratar de entenderlos, tenés que hacer el esfuerzo y yo por eso quiero tener siempre mucha gente joven, porque tienen otro lenguaje.” (Simón)

“... adecuarse un poco a los tiempos y a las circunstancias que está viviendo cada alumno en particular. Este... no es fácil, ¿no?, porque cuando más grande es el grupo, más difícil es hacer eso. Pero, eso también es bien recibido por ellos y también se motivan más por eso y, entonces, es algo que vale la pena hacerlo todo el tiempo, porque no ... da mucha ganancia... Digo, generar otro vínculo que te permite, por ahí, justamente... y con un número chico de alumnos que, por ahí, eso ayuda mucho.” (José)

“... después tenés que saber interpretar al alumno, porque, muchas veces, el alumno no se sabe manifestar, y me pasa que alumnos no saben expresarse... qué es lo que está preguntando y qué quieren saber; vos ahí tenés que interpretarlo. Y, después, un poco que tenés que tener... un poquito de sentimiento y no olvidarte que vos estuviste de ese lado. Me parece que esas son condiciones de un docente universitario...bah, de un docente...” (Guillermo)

5.4.2.3.2 Relación con los estudiantes

Cuando los docentes son invitados a dar cuenta de sus conocimientos en torno a las cuestiones referidas a los estudiantes, además de lo señalado en lo referente a su situación, como estuvimos exponiendo en los apartados anteriores, se centran en la relación que deben o pueden establecer con ellos, las formas de vínculo a partir del conocimiento o las circunstancias más personales de acompañamiento. Al referirse a ello los docentes saben que es una relación que

puede abrir espacios de conocimiento y de desarrollo para los estudiantes. Que los reúne el contenido disciplinar que van a compartir y las experiencias que surjan de las actividades conjuntas realizadas. Como quedó establecido en la descripción de los conocimientos sobre la configuración áulica, la interacción es una cuestión muy presente por la necesaria participación de los estudiantes en las clases y la retroalimentación que reciben los docentes en estos intercambios para la enseñanza.

“... yo le doy mucha importancia al contenido. O sea, yo le aclaro a los chicos, cuando vemos esto lo, lo (repite) que eh... posiblemente nos una, a ustedes y a mí, no va a ser una relación de amistad. Eso es casi imposible. O sea, hay un contenido: sí, sí (repite) yo soy, más o menos eficaz, a la hora de transmitirlo y ustedes son... preocupados, como para poder, este... incorporarlo, bueno, ustedes están cumpliendo lo que vienen a hacer y yo cumplo lo que vengo a hacer.” (Juan)

“Em... mirá, la relación con los pibes la tengo que ir construyendo y trato de tener la mejor relación, porque no soy la amiga ni soy la madre. Yo siempre tomé mucha distancia de eso. A mí no me interesa: me parece que el respeto, qué se yo, compañerismo, no sé, pasa por otro lugar. De hecho, cuando ellos se van, yo tengo muy buenos... ¿cómo decirlo?... buenas muestras de afecto de los pibes, viste.... pero sí tratar de construir la mejor relación, porque, no sé... de cordialidad y de familiaridad, sin transformarlo o en la mamá, o en la hermana, o en la tía. Sí está la escucha. Me parece que esa es la relación más sana.” (Marcela)

“Siempre les doy el correo electrónico para pasarse información y eso. Y, terminada la cursada, hay muchos que me escriben para agradecerme, este... que fueron muy buenas clases, que aprendieron. Me cruzo con alumnos que... con ex alumnos, digamos, y se paran para conversar y... de hecho, el otro día fui a cenar con dos ex alumnos que me invitaron, este... y eso creo que es lo que a la larga te gratifica. Si alguien recibió algo bueno de lo tuyo, bueno, misión cumplida. Pero nada más, nada más (repite).” (Guillermo)

“Bueno, porque primero, ellos me respetan mucho, pero no me tienen miedo. No es por autoridad. O sea, tenemos una relación formal, eh... de lugar de cada uno, pero muy fuerte en lo informal... pero que ya viene trasladado de generación en generación. Yo me encuentro en la calle y “¡hola profe! ¿cómo anda?” y yo ni me acuerdo quien es, si es de este año, si es de otro. O sea, yo no tengo dificultades para que accedan a mí y yo

tampoco con ellos.” (Simón)

5.4.2.3.2.1 Formas de establecer relación con los estudiantes

Los docentes relatan distintas formas de llevar adelante la relación con los estudiantes, inclusive a partir de instancias evaluativas. Ellos identifican y conocen cuáles son las vías que utilizan para dar lugar al encuentro.

“Últimamente, lo que estoy buscando es citarlos por fuera del ámbito de la clase ... y establecer y entablar otra comunicación: más cercana con el pibe... para ver... recabar o recaudar las dificultades que ellos tienen en la comprensión de lo que uno explica, ¿no?” (Marcela)

“...tenés la oportunidad de calificar, tenés que saber que es la oportunidad de llegar, porque todo lo que pongas en ese papel de él... él lo va a leer. Vos estás seguro de que ese mensaje le llega a él; es una forma individualizada de enseñar y hay que aprovecharlo. Lo mismo que en un examen oral. Vos seguís enseñando en un examen oral.” (Simón)

“Pero, digamos, me parece que es aprender un poco eh... cómo llevar adelante un grupo, digamos, ¿no? Que, por ahí, no se tiene en cuenta. Pero, por ahí, para ellos es muy importante y, entonces, estamos parados del otro lado, aislados, pensando que está todo bien y, en realidad, por ahí las cosas que son importantes para ellos, uno no le da tanta importancia y, bueno, eso es lo que se aprende, digamos.” (José)

5.4.2.3.2.2 Interacción con los estudiantes

En la caracterización que los docentes hacen de las relaciones que establecen con los alumnos, los sentidos y las formas de las mismas, la interacción directa en el trabajo áulico es identificada como clave para lo que sucede con la enseñanza.

“A eso, una, una (repite) pausa y un momento y una habilitación también, porque em... como yo hablo de la manera que hablo, muy pocos se sienten, este... habilitados a interrumpirme. Entonces, eh... es más, cuando levantan les... a... a veces, les digo “déjame terminar con la idea y ya, y ya (repite) volvemos ahí”. Eh... en ese sentido, yo soy muy respetuoso, y si la pregunta no es clara, le digo “hacé un esfuerzo. Vamos a tratar de, de (repite) pensar la pregunta de nuevo” y eh... hasta que salga la pregunta, hasta que la pregunta exprese, claramente, lo que quiere saber y todavía no sabe, ¿no? Este... en eso soy como muy, muy (repite) respetuoso.” (Juan)

“Pero, yo sé quiénes eh... eh... (duda) participan más, quienes participaron... entonces, dependiendo qué quiero lograr, también le pregunto a, a (repite) ... a veces, las hago personalmente a las preguntas, o me acuerdo de algo que dijo alguien en una clase anterior, entonces, le digo “vos, la clase pasada, trajiste el tema de tal cosa” y le pregunta... le pregunto. Entonces, esa persona también siente la satisfacción de decir “¡juy!, se acordó que yo traje este tema” y me sirve...” (María)

“Bueno, primero porque si surge la pregunta, es porque hay una necesidad de una respuesta y es la forma de tener en cuenta al alumno y, y (repite y piensa) que sepa que, digamos, si hace una pregunta, va a ser contestada, de lo mejor... de la mejor manera posible, digamos.” (José)

5.4.2.3.2.3 Participación de los estudiantes

Ahondando en lo que los docentes entienden sobre la interacción con los estudiantes, en diversos tramos de sus declaraciones indican específicamente cuestiones referentes a cómo ésta se integra o es deseable que se integre al desarrollo de la clase.

“Claro. Pero, yo digo “¿qué hago?”, porque evidentemente, tengo contenidos que dar y... pero, digo, “¿está bueno que los calle, cuando nunca hablan?”. Entonces, los veía hablar y yo pensaba “¿qué hago?”, viste. Finalmente, lo que hice fue, como esas clases eran dos y después venía otra, los dejé hablar como las dos primeras horas de la clase de debate, qué se yo y, ahí, después los corté, pero fue como dos tercios de la clase. Ajusté un poco los contenidos la clase siguiente; obviamente, no llegué a dar todo lo que tenía que dar -después se los dejé para leer- pero me pareció, en ese momento, que no podía dejar hablar quince minutos y cortarlos, porque una vez que se habían enganchado, era un valor en sí mismo que no tienen los chicos de acá, de La Plata.” (Isabel)

“Cualquier registro que pasa con estas personas: entendieron el tema, no lo entendieron, se engancharon con él, con el (repite) trabajo, no lo hicieron, eh... traerlos, demostrarles no es lo mismo estar que no estar, participar que no participar, co... eh... y, y, y (repite dos veces) también, para hacerles ver que su aporte tiene un lugar, que, que (repite) uno registra esa situación, que no es indiferente a... ¿no?” (María)

5.4.2.3.2.4 Retroalimentación en la interacción con los estudiantes

Los docentes incluyen en la interacción que describen a la retroalimentación que reciben de su enseñanza por parte de los estudiantes como una cuestión necesaria, pero también difícil y no siempre eficaz.

“Lamentablemente, no encuentro buenas devoluciones de los pibes, porque suelen quedarse callados. Eso, para mí, es una señal de que, bueno, de que (repite) eh... hay algo que no está llegando.” (Marcela)

“Pero, en realidad, si lo ves a más largo plazo eh... cómo va la cosa con los años, este... la respuesta es que sí, porque eh... por ejemplo, el año pasado, hicimos una encuesta y, bueno, en la encuesta ellos dicen cosas, de la cual uno puede llevar mucha, mucha (repite y piensa) información y hay cosas que estás haciendo mal, bien, o les gusta a ellos o no les gusta; todo, en el buen sentido, digamos.” (José)

“Porque también me pasa esto: por ejemplo, una cosa que dejé de hacer, em... era el tema de evaluar al fin del curso qué les pareció el curso. Porque era un bostezo, viste. Era... “no, muy bien”. Te dicen cosas que yo sé que las hago bien y, en todo caso, para qué las hago, para acariciarme a mí mismo. En general, te terminan hablando mal por comparación de otras clases, con lo cual me pone en una situación...” (Juan)

El conocimiento de los docentes sobre los estudiantes abarca su situación, sobre todo en lo referido a sus conocimientos previos, la posibilidad de comprensión, las cuestiones de integración, y la importancia de respetar las situaciones particulares que atraviesan. Los docentes ponen especial énfasis en el tema del interés de los estudiantes, como una variable que, aunque señalan que en la Universidad debería darse por supuesta, presenta una alta variabilidad en los grupos.

En relación a las necesidades que identifican en los estudiantes, éstas son solidarias de la descripción que hacen de su situación en razón de darles el tiempo para “madurar” la comprensión, espacios para que puedan expresarse y hablar desde sí mismos, de lo que necesitan en la cotidianeidad y así tener en cuenta sus

realidades personales.

En esta descripción del conocimiento alcanzado sobre sus estudiantes, avanzan sobre la caracterización de aquellos que en la actualidad transitan las aulas universitarias. Perciben un “alumnado que está cambiando”, que no se parece a ellos como estudiantes, por lo que indican que es necesario mayor tolerancia y también, que la diferencia generacional requiere una adecuación del discurso.

A partir de tal conformación que describen del estudiantado dan cuenta del posicionamiento que implica y es necesario asumir para ampliar las posibilidades y facilitar las trayectorias en la flexibilización de las formas, no en el fondo de la formación. Señalan la necesidad de comprender la situación y adecuarse a los tiempos y circunstancias de los estudiantes; interpretar lo que ellos mismos no pueden manifestar y esforzarse por advertir las particularidades que requieren atención.

En cuanto a la relación, como ya se señaló con anterioridad, está centrada en el vínculo que se establece a través del foco que los reúne que es “compartir el conocimiento”. También indican situaciones puntuales en las que se dan intercambios más personales, aunque subrayan una mirada profesional y no “familiar” de su trabajo docente, interesados por el impacto de lo que enseñan en sus estudiantes.

Entre las formas que enriquecen la posibilidad de relacionarse con los estudiantes señalan horarios de consulta para resolver inquietudes, el trabajo cooperativo con el grupo clase en la toma de decisiones sobre el desarrollo de las

clases y la conversación personal en el marco de los trabajos grupales áulicos.

La interacción con los estudiantes es considerada como una riqueza de la profesión docente en sí misma y, a su vez, fuente de mejoramiento para la enseñanza. La interacción supone para los docentes la habilitación de un diálogo que recupera lo que los estudiantes pueden aportar y desarrollar a la vez que atender a sus requerimientos.

La participación activa de los estudiantes en este marco resulta importante, aun cuando complejiza los “planes” sobre el dictado de la clase. Resulta la fuente principal de retroalimentación de la actividad docente, a través de los silencios, encuestas o “cartitas” que dan a los docentes la pauta de “*cómo se están haciendo las cosas*”.

5.4.2.4 Conocimiento sobre la enseñanza disciplinar

Los docentes universitarios tienen como impronta particular la centralidad de la experticia disciplinar como factor primordial para la habilitación en la enseñanza (Edelstein, 2012). En nuestro caso no analizamos los conocimientos disciplinares de los docentes sino los aspectos que ellos identifican de la enseñanza disciplinar. Aquellas cuestiones de la disciplina que impactan de modo directo o indirecto en la labor docente. Características específicas que configuran su enseñanza, y otros conocimientos que incluyen en su enseñanza y que exceden lo estrictamente disciplinar.

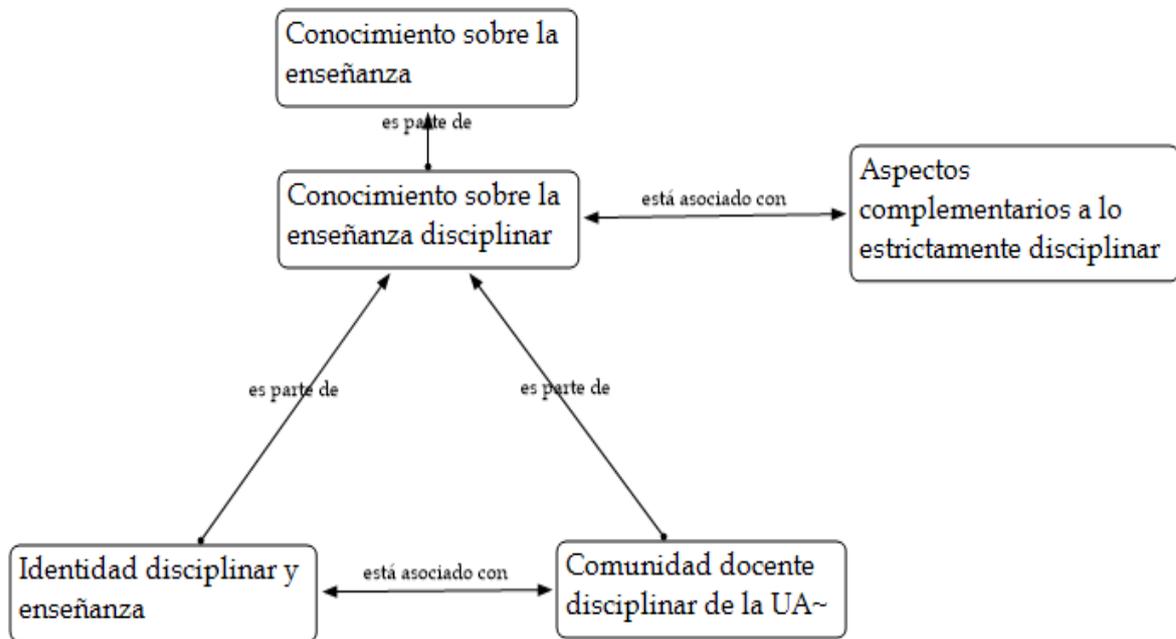


Figura 5. Conocimiento sobre la enseñanza disciplinar

Los aspectos que informan los docentes configuran un cierto retrato de su identidad disciplinar que incluye algunas particularidades y una aproximación a la posición de los docentes en el campo como se observa en la Figura 5. En este segmento mostraremos cómo el conocimiento que ellos manifiestan les permite reconocer los requerimientos particulares de la enseñanza en sus disciplinas.

Reconocen que la perspectiva disciplinar es un factor que incide de modo diferencial en el abordaje de la enseñanza.

“A ver, primero que nada, entender cómo se genera el derecho. El derecho no es la norma. O sea, eso también es una falacia muy común en mi facultad y fuera de mi facultad: pensar que derecho es la norma. El derecho es una construcción social: en el fondo, es una convención social. Si vos no entendés eso, eh... tomás un aspecto del derecho muy reduccionista, ¿no?, que es la norma. Y yo creo que muchos errores pedagógicos en la enseñanza del derecho en la historia, fueron de enseñar la norma. Y la norma mañana te cambia, cambia el poder legislativo, cambia la valoración sobre lo que protege la norma. ¿Te quedaste sin norma y te quedaste sin derecho? No, el derecho es mucho más: en un sistema de convivencia.” (María).

Incluyen como parte de su enseñanza otros aspectos tales como los saberes complementarios a los estrictamente disciplinares.

“Entonces, eh... estaría ese saber, esa teoría, más allá de lo específico, de lo disciplinar, ¿no?, todo ese bagaje cultural. Después, no, llevar em... esos saberes a la propia práctica: hay profesores que laburan en la cárcel, que laburan en club, que laburan en la pileta, que laburan en la escuela, pi, pi, pi, pi, pi (lo repite así) y... bueno, y poder mostrar eh... sí, hacer una educación física más real. ... también es eso, ¿no? Decir, bueno, está bien que todo está mediado por la subjetividad, pero -que no es poco- em... (piensa) sí, hacerla más aprehensible. Ese bagaje cultural que muchos profesores tienen, me parece que los ejemplos hacen más aprehensible a esta disciplina.” (Marcela).

Conciben la enseñanza disciplinar en el marco de los objetivos generales que animan la educación universitaria, a la vez que reconocen las especificidades de lo que aporta y requiere su disciplina.

“...no se me ocurre nada distintivo de esto que te decía: saber lo que vas a enseñar, tener claridad para transmitirlo, saber eh... estar atento a la demanda del otro y también provocar que el tipo busque, ¿no? Y eso, no, no veo que sea distinto en Física...Por supuesto, bueno, para poder enseñar física, tenés que saber matemáticas. Es decir, un poco el lenguaje de la física es la matemática...Si uno piensa en la física como un intento de comprender la naturaleza, bueno, evidentemente tenés que despertar en el tipo, bueno, esa inquietud por hacerse preguntas y responderlas en ese ámbito.” (Ludovico)

Resulta de interés que la representación de una disciplina de las ciencias sociales aparece muy similar con la anterior, del ámbito de “las exactas”. En ambas se considera como aporte y, por lo tanto, eje de su enseñanza, constituirla como una herramienta para resolver problemas, en este caso de índole social.

“Cuando las personas decidieron dejar de matarse a garrotes para resolver un conflicto. Entonces, dijeron “configuremos cómo resolveremos los conflictos que tendremos” y, cómo el conflicto es inherente a la naturaleza humana, yo si enseño Derecho debo entender que el Derecho sirve para resolver conflictos de toda especie, que implican valores, que implican necesidades, que implican bienes, que implican organización social...Y yo creo que sí, porque yo tengo que enseñar a dilucidar esto. O sea, si yo repito ante mis estudiantes las normas vigentes, no le estoy dando luz al

estudiante para que se dé cuenta que, detrás de esa norma vigente, hay un sistema, hay una idea de cómo resolver este problema. Yo creo que, en el fondo, los abogados caminamos a configurarnos como grandes resolvers (sic) de problemas. ... Cuando una persona viene y te cuenta, en tu estudio jurídico, un problema, no te cuenta un conflicto de normas: te cuenta un problema, que tiene un montón de componentes. Entonces, si vos pensás que resolvés el conflicto de esta persona aplicando una norma, la errás.”
(María)

La enseñanza de la disciplina, como hemos venido observando está enfocada por la visión que los docentes tienen de ella. De un modo más directo y explícito en los siguientes enunciados observamos la apropiación particular en la forma de entender el campo.

“...la materia como yo la enfoco y, bueno, no es original, pero digo, en este enfoque, eh... (piensa) es como muy lógica, muy lógica (repite). Yo siempre planteo que ellos tendrían que ser capaces de ir desarrollando toda la madeja, digamos, de la materia, recordando dos o tres cosas básicas. Entonces, es importante que sepan que, que (repite)... que eslabón... ¿cuál es el eslabón perdido? Pero, bueno, nada más. Es habitual: lo hago también en otras clases.” (Ludovico)

“...entonces, como ellos saben que la cátedra tiene como un sesgo más, digamos, estructuralista ...eh... como que no crean, digamos, que hay uno de los autores que les va a solucionar la vida y les va a explicar todo lo que hay que saber en economía, porque como no me gusta...” (Isabel)

“Sí, a mí me gusta que los chicos ... em... (piensa) sepan que, (repite tres veces) el punto de vista siempre, siempre (repite) modifica la cosa. Entonces, una teoría puede ser muy sólida, este... en la medida que se - una teoría o cualquier otra cosa- ... siempre que se mire desde un punto de vista. Ahora, si uno cambia el punto de vista, seguramente va a encontrar defectos, omisiones, etcétera. Y está bueno jugar con eso, ¿no es cierto?”
(Juan)

“No todo se resuelve... pero yo les digo que no todo es blanco o negro, sino que, digamos, en las respuestas teóricas hay grises, hay grados, hay corrientes, hay ideas. Entonces, que vos entiendas la problemática, no quiere decir que simplifiques la solución: la solución puede ser mucho, mucho (repite) más compleja de lo que la problemática, a lo mejor, te invita, ¿no?” (María)

De modo recurrente los docentes entienden que la enseñanza que les dispensan a los estudiantes busca formar profesionales, científicos, académicos

que puedan enfrentar los desafíos, para los cuales el campo disciplinar los prepara.

“Primero, un compromiso con la sociedad, porque vos sos como un médico; lo que pasa que, en lugar de operar a un individuo, tenés que manejarte con la gestión de una organización pública, privada, gubernamental, social, lo que fuera. Un compromiso, un compromiso (repite) con la organización. Después, un compromiso con eh... la actividad porque a la economía vos no podés mirarla desde un púlpito. Vos viste que hasta los curas van a villas, van a... lo mismo pasa con la economía.” (Simón)

“O sea, es como poner un poco las cosas dentro de, de ... dentro de una realidad un poco más rica, que decir, bueno, “vean esto. ¡Qué lindo que es! Miren esta fórmula, la sacan de acá, la meten allá y estamos todos contentos. Ustedes rinden, aprueban, se van a sus casas, yo también. Estamos todos tranquilos. No, no es así”. Yo, cuando fui alumno, me gustaba la física, la matemática, todo. Pero, no me daba cuenta que el problema estaba en otro lado. O sea, lo desafiante por ahí es eh... intentar que ellos se den cuenta, al menos, de alguna de las cosas de las que uno se dio cuenta en tantos años...” (José)

5.4.2.4.1 Identidad disciplinar y enseñanza

En esta sección se despliegan las perspectivas que los docentes construyeron acerca de la identidad disciplinar, a partir de la cual llevan adelante la formación de los nuevos profesionales. En sus enunciados emergen los rasgos del saber disciplinar que enseñan, las particularidades disciplinares que delinear, de un modo más acabado, su percepción del saber disciplinar. Un saber que ellos enseñan no como un reflejo de la realidad que intentan explicar, sino un acontecimiento que es parte de la producción de una comunidad disciplinar que le da forma y la expresa.

Los conocimientos de los docentes sobre la disciplina orientan los núcleos que ellos consideran centrales para ser enseñados.

“Yo creo que nosotros teníamos una tradición de formación puramente técnica, fuertemente técnica, donde lo que había que hacer era... (se aclara la garganta) transmitir una serie de pasos para que los chicos aprendan a

hacer la vertical invertida, el lanzamiento suspendido en handball y cómo armar una carpa, ¿no? Nosotros somos parte de una generación que, justamente, yo creo que, por nuestra vocación o sensibilidad política, este... dijimos, bueno, lo técnico es secundario respecto de cuestiones conceptuales mucho más profundas. Entonces, lo que tenemos que formar es un profesor que tenga herramientas -teóricas, conceptuales, hasta ideológicas si se quiere, claras como para saber si está reproduciendo, si está siendo acrítico con algo que está trabajando en clase y que no se da cuenta que, justamente, por esa formación, que lo que está produciendo es exactamente lo contrario a lo que quiere lograr, etcétera, etcétera (repite)."
(Juan)

Los docentes conocen y pueden indicar algunas particularidades disciplinares que facilitan o complejizan la enseñanza de los contenidos a su cargo.

"Entonces, primero que nada, me parece que alguien que enseñe derecho tiene que entender que el derecho es un sistema de convivencia y de paz social. ¿Por qué digo esto? Porque es dinámico, es un saber dinámico. Entonces, primero que nada, tiene que conocer la disciplina, pero desde este aspecto dinámico y constructivo. O sea, la disciplina no es sólo lo que aprendí de los manuales, sino que es lo que se está haciendo ahora y por donde pasan los valores o el valor protectorio de los valores." (María)

"Para mí... o, bueno, para cualquiera que entienda un poco una ecuación, una fórmula física, le está diciendo un montón de cosas. ... Pero, por ahí, hay otros que no tienen eso y esa es la gran dificultad con muchos alumnos; no de esta carrera, pero sí, por ahí, de otras carreras, que no tienen el lenguaje matemático." (Ludovico)

En la definición de la enseñanza más vinculada a la materia particular que dictan, los docentes señalan que los modos de acceso al conocimiento que ellos proponen están directamente vinculados con las características que le reconocen a la asignatura.

"... Entonces yo, digamos, nosotros tenemos como el desafío de vincular dos variables del conocimiento muy fuertes: por un lado, la economía y, por otro lado, la política. ... hacer ese vínculo en el antes, en el durante, en el después, para que... porque, además, les queremos vender nuestra materia dentro de un plan de estudios..." (María)

"...y discutir y debatir. Sobre todo, en una materia como la nuestra, que es de suma actualidad y que permanentemente tenés información. Entonces, los manuales que vos usas para estudiar, puede ser que se queden

a mitad de camino...Entonces, necesitas, en nuestra materia, eh... permanente intercambio.” (Guillermo)

“Ahí, eso es todo parte de la disciplina, digamos. Hay como toda una discusión sobre el rol de la matemática y hasta es una discusión interna en la cátedra, digamos. ... Yo he aprendido, digamos, a que ellos tienen razón, de que son herramientas metodológicas que los chicos también tienen que llevarse, pero van a tener un montón para adelante y tienen pocas materias con la orientación que tiene la materia. A mí me parece que los conceptos son los que, por ahí, te queda como haciendo ruido y después, ves otro modelo, que te dice otra cosa y te trae ese concepto, qué se yo. Entonces, bueno, a ver, no descartemos ninguna de las formas, todas son herramientas de la economía; llevensé conceptos, llevensé matemáticas, llevensé gráficos. Porque, aparte también, no todos aprenden igual: algunos les sirve más las matemáticas, otros les sirve más el gráfico, otros se quedan más con los conceptos. Entonces, bueno, es parte de... son herramientas de la disciplina, digamos. Hay que dar todas, digamos.” (Isabel)

Los docentes describen sus representaciones sobre la comunidad disciplinar en el ámbito de sus unidades académicas. Estas representaciones ponen de relieve fortalezas y debilidades de la misma, en referencia al modo en que los colegas se vinculan con la enseñanza y la disciplina.

“...la experiencia que yo advierto en mi facultad, es que no hay una preparación directa a ser pedagogo docente en ciencias jurídicas. O sea, en mi facultad adviene a ser profesor, en primer término, el que sabe mucho de su saber disciplinario y de su sub especialidad. (...) Son muy apasionados. El docente de derecho se compromete con lo que está enseñando. O sea, y disputa ese lugar de compromiso. Siente como muy propia el área donde enseña, en términos generales. Un docente de Derecho Constitucional no te va a dar Derecho Civil; un docente de Derecho Penal no te va a dar Derecho Internacional Público, digamos. O sea, a ver, hay como una apropiación de ese saber y hay pasión en eso.” (María)

“...mirá, lo que te puedo decir es que me parece que los profesores hacen un gran esfuerzo eh... primero, hay un bagaje teórico muy importante, por lo menos yo lo considero muy importante. Realmente, lo que veo en las universidades... será por eso, ¿no? La formación universitaria de los que fueron mis maestros, porque la verdad que yo a Juan lo incluyo dentro de mis maestros, eh... como otros profesores, que también... que estuvieron conmigo cuando me formé en la Licenciatura... o sea, es lo que te decía: su bagaje cultural es inigualable.” (Marcela)

“Están concentrados en otras cosas y lo hacen por obligación. ¿Por qué?”

Bueno, porque el sistema, la forma de tener becarios es tener alumnos, entonces, los alumnos están en la clase. Entonces, hay que ir a buscar a los alumnos a la clase y nadie elige alguien para doctorarse que no sea un profesor. Entonces, esa mecánica lo que termina haciendo, bueno, en muchos casos, es que el docente esté por obligación y, en realidad, no le interese mucho la docencia. En muchos casos, no sé cuántos.” (José)

5.4.2.4.2 Aspectos complementarios a los contenidos disciplinares

Lo estrictamente disciplinar, como ya hemos visto, se complementa en la enseñanza con otros aspectos que forman parte de ella y que aluden, según los docentes, a cuestiones vinculadas con la finalidad educativa de su labor, la formación propiamente universitaria y profesional que se desea brindar.

“... hacerles entender que, el día de mañana, no van a salir con la ley abajo del brazo; que tienen que entender otras cosas. ...que hay múltiples ámbitos de desarrollo de derecho, no sólo los tribunales; que van a trabajar con contadores, con licenciados en Administración, con Geólogos, con Paleontólogos; y que entiendan que, tienen que tener conceptos de economía también.” (María)

“Una gran cantidad de lectura: lectura sobre sociología, lectura sobre pedagogía, lectura sobre historia, sobre movimientos culturales, escuelas de pensamiento.... O sea, uno tiene que tratar de entender la sociedad, sino la economía que enseñes va a ser absolutamente despojada de humanidad. Y, decía yo, el fin último de la economía es la mejora del ser humano, ¿no?” (Simón)

“No solamente tenés que leer el texto y explicarlo, sino que están otras... están estas otras cuestiones. ..., por el tipo de evaluaciones que nosotros pedimos, que es una memoria y una monografía final para la promoción. Ahí van a aparecer las pautas de citación, eh... (piensa) bueno, que son necesarias por la escritura académica, digamos, eh... quizás demasiada... quizás con demasiado énfasis, yo les hago esta diferencia de que ellos están en la Universidad y que la escritura académica tiene un estilo, que no tiene nada que ver con la escritura del WhatsApp, del mensaje de texto, ni del mail, ni como nosotros mismos hablamos en la clase, ¿no?” (Marcela)

La cuestión de los saberes disciplinares y el conocimiento pedagógico del contenido en los docentes ha sido ampliamente estudiado (Shulman, 1986; Pope, 1998; Angulo Rasco, 1999;). Los estudios indican, entre otros

elementos, la relación acerca de cómo los docentes piensan la enseñanza y cómo conciben la disciplina que enseñan.

En nuestra indagación encontramos que el conocimiento específico que enuncian los docentes sobre la vinculación entre las disciplinas y su enseñanza, se conforma a partir de rasgos generales, particularidades y características de la comunidad disciplinar local de referencia. Esto genera un posicionamiento de la enseñanza disciplinar que combina lo propio de cada unidad académica, la materia específica de desempeño de los docentes y el enfoque personal que ellos imprimen a la hora de definir qué enseñar y cómo enseñarlo.

Los docentes marcan la importancia en la enseñanza disciplinar de ir más allá de lo evidente en el contenido. Proponen como rasgo propio de la enseñanza universitaria un abordaje amplio en sentido cultural, articulado con otras disciplinas. En otro orden, consideran que la enseñanza de las disciplinas debe estar en relación con “la realidad”, cambiante y compleja que requiere herramientas para la resolución de problemas que desafían el ejercicio profesional de cada campo en un modo particular.

5.4.2.5 Saberes sobre sí mismos en la enseñanza

En el discurso de los docentes fueron apareciendo aspectos referidos a algunos dominios del conocimiento docente identificados por diversos autores. Tal es el caso, del “saber sobre sí mismos” que se identifica con uno de los núcleos señalados por Elbaz (1981, 1983, 1991). Este tipo de conocimiento surgió a lo largo de nuestro estudio cuando a los docentes se les repreguntó y ellos apelaron a este conocimiento para justificar sus ideas o acciones sobre la enseñanza.

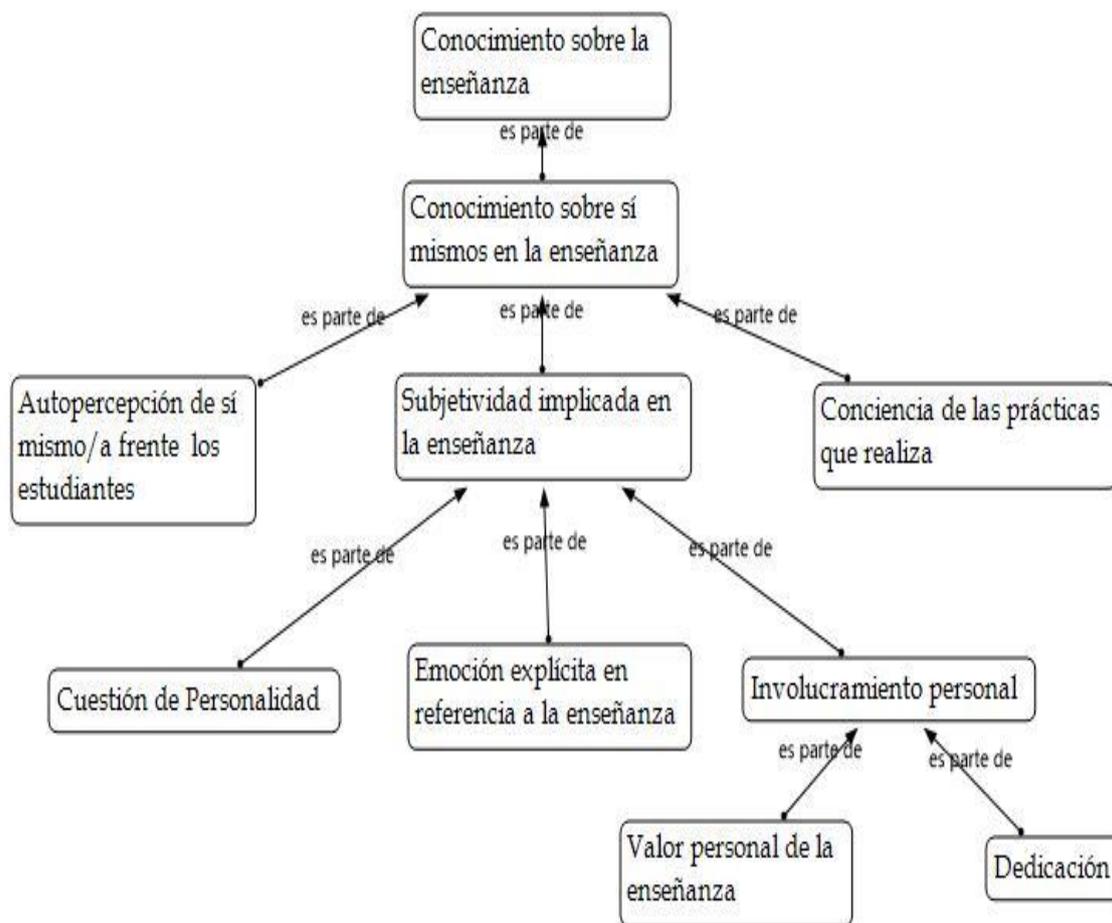


Figura 6. Conocimiento sobre sí mismos en la enseñanza

En la Figura 6 podemos observar todos los matices con los que los docentes fueron haciendo referencia a la conciencia que tienen sobre su propia implicación en la enseñanza. El análisis subsiguiente no se ordenó en segmentos específicos para sostener la imbricación que presentaban estos aspectos.

En las primeras citas observamos cómo las aristas subjetivas de lo que representa la enseñanza para los docentes surge en los profesores entrevistados con connotaciones singulares de la experiencia que tienen en su tarea. Esto lo podríamos considerar en el marco de la experiencia vivida en su conjunto, en términos de “perezhivanie” (Vygotzky, 1994b), donde se incluye no sólo lo

cognitivo sino también lo emocional y la huella que deja en los sujetos en orden a cómo se entienden ellos inmersos en la experiencia docente.

“...7 u 8 años, digamos. No más que eso, desde que soy docente, eh... y lo he vivido y lo disfruto muchísimo. Siempre, cuando se lo cuento a alguien, de por qué soy docente y qué se yo, o sea, a mí me encanta: es como que... digo, no... eso es lo que más lo define, digamos. Si yo cuento la historia y digo, qué se yo, por ahí me da como alguna cosa, digo “pobres los alumnos que tuve al principio” (ríe), me da un poco de culpa, pero, eh... digo, por lo menos, lo que seguro tengo es el compromiso de tratar de hacerlo lo mejor posible... Y, nada, me pasa eso: me da como emoción y como alegría y como que, digamos, me gusta mucho.” (Isabel)

“Este... y yo digo, lo que te salva es volver a hacer lo que te gusta, volver a hacer lo que te apasiona, volver a hacer lo que te da placer, volver a hacer lo que tiene que ver con tu deseo, volver a hacer lo que reconocés que hace que vos seas vos, ¿no es cierto? Y bueno, yo creo que, para los que nos hemos dedicado a la enseñanza, finalmente, no pasa eso, ¿no?” (Juan)

“A mí me apasiona eso, o sea, lo he hecho por gusto, por placer, por enorme satisfacción, porque... yo creo que el proceso de enseñanza/aprendizaje te regala y te entrega mucho más de lo que uno da. Por esto, ¿no?” (María)

Del mismo modo que identifican la significación subjetiva de la enseñanza, los docentes también reconocen como conocimiento sobre sí mismos, lo que algunos definen como “personalidad”. Otros lo describen a partir de “cómo son” y a esos rasgos personales le atribuyen acciones o posiciones que asumen en su actuación docente.

“Y el otro, me parece que eh... tiene que ver con mi personalidad, que no me banco... no me banco estar callada en la clase (ríe).” (Marcela)

“Y, porque me sale, qué se yo. No, no sé hacer otra cosa. Es como si me quisiera hacer el chistoso. Por ahí, no me sale (ríen). Eh... o sea, creo que forma parte de mi forma de ser. Creo que también, cuando tengo una conversación de otro tipo en la que intervengo, en general, trato de hilvanar una idea completa, con sujeto, predicado (ríe) ... Pero, no sé si podría hacerlo de otra forma.” (Ludovico)

“...muy, muy (repite) organizada yo, digamos. Muy cuadradita. Entonces, como que bueno, ya te digo, la bibliografía tiene que estar clara y tiene que estar desde el principio de la clase, para que...” (Isabel)

“Eh... paso el teléfono de mi terapeuta...No, bueno, eh... que soy un neurótico obsesivo, más o menos, de manual. No hace falta aclararlo, digamos...Sí, qué se yo. El propio Remedi te decía, en una época, que no se puede ejercer ciertas cosas, sin un componente... (sigue con la frase previa) Emocional obsesivo, sí.” (Juan)

Desde esta perspectiva subjetiva los docentes derivan principios para su enseñanza, de la forma en que ellos mismos u otros aprenden o perciben que han aprendido en su entorno.

“Entonces, yo les explico: a lo mejor, yo aprendo mucho más cuando anecdotizo algunas cosas...” (María)

“Sí. Mi percepción, digamos, es que la gente normal o, desde muy chiquitos, aprenden en relación a las relaciones humanas que tienen con las otras personas. Y me... no... y yo lo (duda)... bueno, ahora que tengo hijos, me doy cuenta con mis hijos y así... y mirando alrededor, así, qué se yo, durante la carrera, bueno, mucha gente eh... aprendía mucho... le iba mucho mejor, si se juntaba... encontraba una persona con la que pudiera compartir el, el (repite) estudio. ... si jugás al fútbol solo, bueno, sí, podés practicar todo lo que quieras, pero jugá con otros: vas a aprender y te vas a divertir. No tiene que ver con tu capacidad o la capacidad de los otros. Es como que, me parece, generalmente, somos personas que desarrollamos el aprendizaje más fácilmente en conjunto que en... no sé si en conjunto, pero...” (José)

Resulta de interés cómo los docentes dan cuenta de emociones que les provoca fundamentalmente la relación pedagógica con los estudiantes, como resultado de su actividad de enseñanza.

“Me interesa que ellos se sientan convocados en lo mejor de ellos y que respondan con eso. Y eso, también, para mí... yo lo, lo, lo (repite dos veces) agradezco internamente; esto, la alegría de decir “¿qué más podemos pretender?”. Ese día me fui contenta. Cuando eso no pasa, uno siente que, bueno, tenés que revisar o que hay algo que no funcionó o que... y, bueno, tiene... viste, uno aprende también de, de (repite) las experiencias exitosas y las experiencias, este... no tan exitosas. Entonces, me, me, me (repite dos veces) parece que... qué se yo, que eso es mutuo. A mí me... yo agradezco cuando los chicos te aportan, cuando se interesan, cuando... no sé, me resulta absolutamente atractiva esa situación, es, es (repite) la que uno espera como profesor. No sé, al menos yo. No... y creo que la mayoría de los colegas, también. Entonces, este... no sé. A mí me... me encanta que termine la clase y se quede alguno.” (María)

“Sí. Puntualmente, con este grupo tengo mucha bronca. Me voy con bronca (ríe)...Sí, este grupo.... es más, tomé el parcial, lo corregí -porque tenemos dos parciales- y estoy con bronca por los resultados. Porque me examino a mí mismo, es decir, algo falló. Por ahí, fallé yo.” (Guillermo)

“...yo, al principio, yo sola les pedía devoluciones anónimas a los chicos cuando terminaba y he hasta llorado de las cosas que me decían ...y, eh... nada, con eso fui aprendiendo un montón; es muy doloroso, digamos...Las cosas estas las tengo guardadas. Las cartitas no las miré más, porque eh... o sea, yo asumí que tenían razón, pero era así como doloroso, porque yo lo hacía con muchas ganas, ¿no?” (Isabel).

Los docentes además de reconocer sus rasgos personales, sus emociones en torno a la enseñanza, que a la vez impactan en ella, entienden que como parte de su tarea existe un involucramiento e implicación personal.

“A mí me apasiona eso, o sea, lo he hecho por gusto, por placer, por enorme satisfacción, porque... yo creo que el proceso de enseñanza/aprendizaje te regala y te entrega mucho más de lo que uno da. Por esto, ¿no? De cuando ves, qué se yo, un chico contento con lo que aprendió, reflexivo con lo que se llevó, eh... angustiado por... a mí me pasaron cosas muy interesantes, que las llevo como entrañables, ¿no?” (María)

“Hay un montón de sentimientos, digamos, como persona y eso, este... está siempre, me parece, y, bueno, qué se yo. Tal vez, este...(piensa) cuando uno dice determinada cosa, ha transitado muchos sentimientos y, entonces, los tiene muy eh... yo, en particular, por ahí lo pienso desde otro punto de vista, más humano que académico o, (repite)... qué se yo, de cursos que uno tome o... me parece que se trasmite más por ese lado, ya sea para lo bueno y lo malo, que por otros... por otros medios.” (José)

Este involucramiento en la enseñanza tiene, por un lado, para ellos, la propia pasión que imprimen en la tarea y a la vez la devolución de los estudiantes que le otorga un valor particular a la tarea de enseñar.

“Ellos te abren un portón, qué se yo. Y uno dice, bueno, creo que es una actividad tan gratificante, tan entrañablemente gratificante. No es gratificante por si te va bien o te va mal, digamos, en términos de éxito, sino que uno, digamos... ve los cambios y eso es hermoso, ¿no? Poder ver que alguien hace un click en determinada cosa, por algún proceso o alguna cosa que vos posibilitaste y, creo que esa debe ser una de las cosas más lindas, como vivencia humana, ¿no?” (María)

“Y me gusta. No es que me encanta, porque este... me gusta como eh... como actividad de grupo, ¿no? Me gusta como actividad de grupo. Me gusta jugar al fútbol, me gusta lo grupal. Y... (piensa) no sé si tanto la docencia. Por ahí, me gusta más el hecho de poder motivarlos, reírme, cargarlos, qué se yo. Generar un ambiente bueno de trabajo, de estudio, de lo que sea; y servirles a ellos.” (José)

En esta construcción del mapa de lo que saben sobre sí mismos con respecto a la enseñanza, un aspecto que desarrollan es la autocrítica que surge de la percepción que tienen de sus propias potencialidades, emociones y límites.

“Por ahí, son recursos muy comunes o muy conservadores o muy tradicionales, em... (piensa) que a mí no me dejan tranquila, tampoco, ¿no? Porque yo, veo que a veces me estoy cuestionando cosas que, si tienen que ver conmigo, si tienen que ver con el otro. No encuentro la respuesta, no sé dónde está.” (Marcela)

“Y, pongo carteles en la clase, acá arriba: “hablar lento”, “hablar lento”, “hablar lento” (repite dos veces) ...Sí. O sea, cada dos o tres hojas, tengo anotado hablar lento. Igualmente, a veces me doy cuenta. ...Sí, o sea, sí, porque el... es como que no lo puedo dominar. O sea, cuando yo empiezo a hablar, como que se me sale.” (Isabel)

“No sé, no lo tengo tan (ríen) ... o sea, yo tengo claro que no puedo ser omnipresente y que no está bueno tampoco. Porque, si es el espacio de ellos, es el espacio de ellos. Entonces, no... esto de ir por los grupos, preguntar cómo van, qué dicen, qué se yo. Me acaban de ver, “leí cinco renglones profesora. Deme tiempo”. Entonces, y, y (repite) me siento como que, bueno, que puedo preparar otra cosa, viste. Es, es, es (repite dos veces) un poco mezcla de ansiedad, de...De que uno corre, corre, corre (repite dos veces) y está...” (María)

Con referencia al conocimiento sobre sí mismos, incluimos la conciencia o no que tienen acerca de las prácticas que realizan. En ocasiones apelan a un modo más intuitivo para explicar el lugar que ocupan ciertas prácticas en su enseñanza o para señalar su origen. A veces de modo directo indican “no darse cuenta” de donde provienen, aunque si son conscientes que las llevan a cabo.

“Sí, eh... la verdad que eso yo no tomo conciencia desde cuando hace que lo estoy trabajando o no. Por ahí, debe hacer mucho tiempo, porque son esas cosas que uno las tiene incorporadas y es como que parecería que fuera...”

como que vienen con uno, ¿viste?... Sí. Eso, digamos, está hecho de forma consciente... (...) Lo que puedo advertir o lo que puedo... sí me acuerdo que este año, empecé un poco más expositiva y lo fui soltando. Eso sí lo puedo advertir.” (Marcela)

“Yo, o sea, no sé si es algo consciente, creo que es un recurso didáctico y creo que lo he ido desarrollando, a lo mejor, sin darme cuenta. Eh... (piensa), ya te digo, no sé si soy tan consciente de eso.” (Ludovico)

“O sea, yo estoy haciendo uso con... si es más o menos conscientemente, de un dispositivo, por el cual yo ejerzo algún tipo de control y autoridad, etcétera. Pero, también es bastante difícil vivir sin dispositivos.” (Juan)

“A mí, me sirve eso, porque traigo, enlace eh... pero, bueno, no sé, depende. Depende también, de la circunstancia, tampoco lo tengo tan, tan, tan, tan, tan (repite cuatro veces) ...Sistematizado, ¡eh! (...) Sí. Sí. Sí y no, te diría, no sé. No lo, no lo (repite) tengo tan consciente eso.” (María)

La descripción que surge de los enunciados de los docentes sobre lo que saben sobre sí mismos en referencia a la enseñanza muestra que son conscientes de emociones, de su motivación, de las razones de su dedicación en la enseñanza y entienden cómo “personalidad”, en términos de rasgos particulares de su persona, un modo de fundamentar ciertas decisiones. Asimismo, se conciben como una referencia, no siempre en sentido positivo, se problematizan y realizan autocríticas sobre distintos aspectos de su labor.

Los profesores se reconocen como actores principales de esta escena pensándose en términos de su “capacidad” y/o posibilidades frente a los requerimientos de la enseñanza. Algunos docentes declaran que llevan adelante la clase con un bajo registro de los elementos que se articulan en ella.

En el conjunto de los conocimientos declarados por los docentes parecería que tienen mayor peso las teorías adoptadas y en uso, propias de una teoría de la acción construida, fruto de la reflexión sobre la acción, o el pensamiento abductivo (Tochon, 1993), entre otras fuentes.

Es de resaltar la implicación subjetiva que manifiestan y reconocen presente en su labor, tanto emocional, como de los rasgos personales, la implicación personal y el valor que le dan a la enseñanza en su desarrollo profesional, aunque este se haya dado paulatinamente a partir de inicios “obligados” o “accidentados” como señalan en otros apartados.

5.4.2.6 Conocimiento y condiciones para enseñar y ser un buen docente

En este apartado se reúnen dos tipos de conocimiento manifestado por los docentes que, si se nos permite la licencia, entran en el ámbito de imperativos categóricos en referencia al deber ser docente. Frente a preguntas específicas o en alusión a algún pasaje de sus clases, los docentes presentaron aquello que consideran como plausible en el accionar de un buen docente y cuáles son los conocimientos de los que se debe disponer.

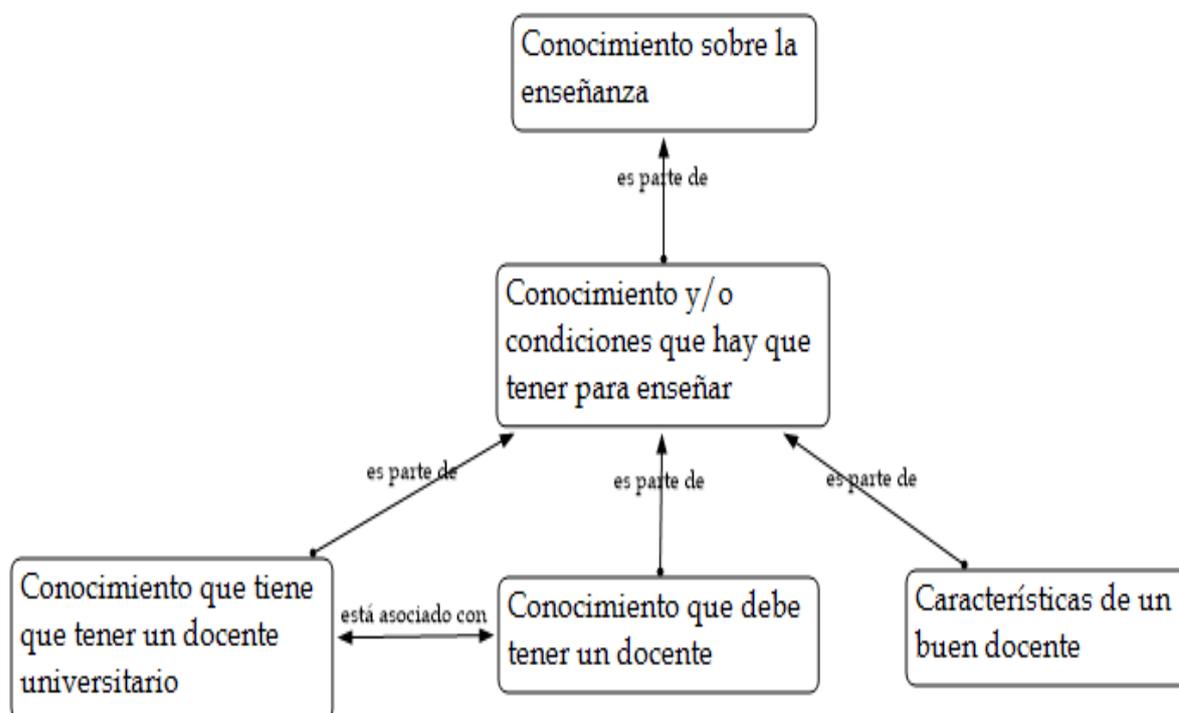


Figura 7. Conocimiento y condiciones para ser un buen docente

En la Figura 7 se puede observar la estructura emergente del análisis de los

enunciados, que en ciertos aspectos resultaron comunes como lo muestra la red semántica.

Los docentes plantean en algunos casos los tipos de conocimiento que se deben tener para enseñar, en otros describen condiciones y conocimientos o solo condiciones y en otros, avanzan dando cuenta de lo que consideran un “buen docente”. Un aspecto a subrayar de este segmento es que se trata de un conocimiento que opera como descriptor y orientador para sí mismos sobre lo que esperan lograr como docentes.

En referencia al conocimiento que se debe disponer como docente universitario indican básicamente dos cuestiones indispensables: una, el conocimiento disciplinar e interdisciplinario a enseñar y, otra, el “saber transmitir”.

“Tendrían que saber, bueno, obviamente economía, pero también tendrían que saber historia, digamos, tendrían que ser buenos en matemática, eso es bastante clave, eh... y nada, si... esto, es más, eh... de la última parte de mi carrera como docente: tienen que saber pedagogía. O sea, algo... por más que uno sea idóneo.” (Isabel)

“...primero saber lo que vas a enseñar. Que, en este caso, sería... bueno, en el caso universitario, vos transmitís aquello que sabés. También, saber cómo enseñarlo... hay quiénes tienen condiciones y quiénes no.” (Ludovico)

Ludovico cierra el comentario con un asunto problemático en el ámbito de la formación docente: el constructo “condición para...”, que denota la presencia en sus concepciones de la cuestión si el “docente nace o se hace...”.

Esta última declaración nos abre el espacio para presentar los enunciados de los docentes que, más allá de los contenidos a enseñar, plantean algunas

condiciones necesarias para la acción pedagógica. Ludovico considera como condiciones:

“Creo que no todos pueden ser docentes. De hecho, ¡no todos los buenos investigadores son buenos docentes... Bueno, primero que tenga claridad en la transmisión... suponiendo que todos saben lo que saben, pero tienen que ser claros en transmitir los conceptos; estar abiertos a las necesidades de los otros, de los que van a recibir eso. En el caso nuestro, sembrarles dudas, o sea, cosas que los lleven a preguntarse por, bueno, por buscar soluciones.” (Ludovico)

Y más adelante completa:

“Bueno, no sé, hay cosas que son naturales, qué se yo: tener facilidad de expresión, tener una voz clara, eh... también, tener cierta presencia que, a veces, hay que armarla porque, por ahí, la... también, no hacerse problema por no saber algo, esto puede pasar...” (Ludovico).

En otras declaraciones se indican las condiciones que hacen a la docencia en cualquier área, tales como la forma de exponer o la presencia como autoridad.

“Y, bueno, un docente debe ser concursado. Eh... ¿qué debe tener? Una forma de exponer que uno entiende que lo elaboró para, este... para llegar con ese tema, y ahí...bárbaro. ¿Qué debería ser necesario antes? Y, yo creo que cursos de pedagogía... para hacerles como exigencia. ¿Cómo exige esto? Porque da lástima... a mí no me costó, te repito, siendo docente ... O sea, te tiene que gustar. Lo que enseñás... te tiene que gustar enseñar, este... pero, hay trucos. ...Este... por supuesto que no se tiene que desactualizar.” (Simón)

“¿Saber o tener como condiciones? Lo primero que tiene que, para mí, que tiene que demostrar es que conoce. Es que no duda. Porque vos podés dar y repetir una lección, pero tenés que ampliar un poco más por si vienen preguntas. Para mí, tenés que tener firmeza en lo que impartís, el conocimiento que estás dando. Después, creo que una característica es la presencia. Para mí, es fundamental la presencia. Es decir, una persona que sabe hablar, sabe impartir un conocimiento, tiene firmeza, es una marca de presencia. Algo de autoridad tiene que tener, más hoy en día...Sí. Eh... después tenés que saber interpretar al alumno, porque, muchas veces, el alumno no se sabe manifestar, y me pasa que alumnos no saben expresarse... qué es lo que está preguntando y qué quieren saber; vos ahí tenés que interpretarlo. Y, después, un poco que tenés que tener... un poquito de sentimiento y no olvidarte que vos estuviste de ese lado. Me parece que esas son condiciones de un docente universitario... bah, de un docente...El docente universitario, hoy tiene que tener eso: esa cuestión de la interdisciplina para saber... acomodar los conocimientos que vos das,

*eh... y, bueno, tratar de ubicarlos en un espacio un poco más amplio.”
(Guillermo).*

En una mirada más de índole evaluativa, más allá de lo que requeriría ser docente universitario en particular, los docentes también ensayan la caracterización en términos de la calificación “buen docente”.

“Bueno, esa es la parte por ahí que eh... yo llamo ser un buen docente y eso, tratando de ayudarlos y motivarlos a que estudien que, por ahí, es lo más difícil. Que no tiene que ver con la transferencia esta, ¿no? O sea, es un poco de las dos cosas.... O sea, que a ver... me parece que si uno, la pregunta, no la escucha, se pierde todo eso. A veces, la pregunta, por ahí no da para mucho, pero de todas las... el que es buen docente, tendría que, de cada situación, sacarle un provecho, ¿no?” (José)

“Ese tipo de docente es el que a mí más me gustaba, digamos: el que no sólo da la clase, sino que dice “bueno, esto te va a servir para esto” o “esto se va a relacionar con lo que vas a ver en tal materia.” (Isabel)

“... este, porque me parece, bueno, que es una manera de no creérsela, una manera de, de, de (repite dos veces) seguir aprendiendo. Una manera, también, de demostrar que lo mejor que puede tener alguien, si quiere ser buen docente, es su voluntad de seguir aprendiendo, ¿no?” (Juan)

Los profesores reconocen como núcleo básico para la docencia, y en especial la universitaria, “conocer lo que se enseña”, “impartir lo que se sabe” y en esta piedra basal incluyen saber transmitir ese conocimiento. Para dos docentes ser buenos investigadores no implica poder enseñar, incluso sentencian “creo que no todos pueden ser docentes”.

En la enunciación de otras características, además de este núcleo básico, señalan: comprender a los estudiantes, tener conocimientos más amplios e interdisciplinarios, “presencia”, facilidad de expresión. no hacerse problema si algo no se sabe y “algo de pedagogía” o conocimiento docente.

En la cualificación “buen docente” engloban a aquellos que saben aprovechar cada situación áulica para ayudar y motivar a sus estudiantes, a quienes vinculan

los conocimientos con el ejercicio profesional u otros conocimientos relacionados con la realidad y a los que muestran que parte del crecimiento profesional es siempre seguir aprendiendo.

5.4.2.7 La enseñanza como oficio: la docencia

Esta categoría del conocimiento docente incluye las concepciones de la docencia que tienen los profesores según el lugar que ésta ocupa en el mapa de su actividad profesional, tanto en referencia a las funciones docentes que realizan como al modo en que comienzan a ejercer esta función en la Universidad, tal como aparece en la Figura 8. Por otro lado, la identificación que ellos tienen con la docencia como parte de su identidad profesional, que incluye el valor que le asignan a esta labor y la consideración de ésta como trabajo.

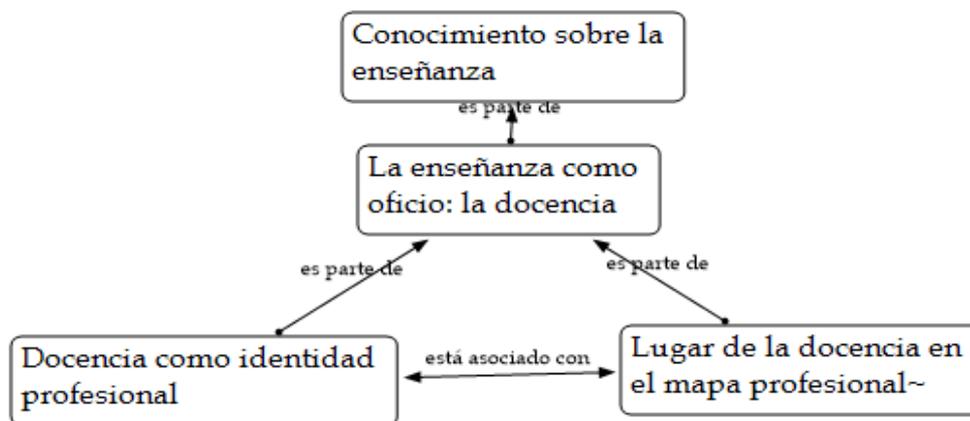


Figura 8. La enseñanza como oficio: la docencia

De esta categoría una de las cuestiones que resulta de interés observar es como en los profesores cuya formación de base no es la docencia (seis de los ocho), existe un corrimiento paulatino de concebir esta actividad como una tarea ad hoc de la carrera académica o profesional hacia su constitución como una actividad importante en el mapa profesional. Se aprecia que la enseñanza fue ganando

terreno en el quehacer profesional y académico y hoy tiene un sentido mayor, esto es, se fue corporeizando y tomando consistencia a lo largo de los años de ejercicio de la docencia. Es de destacar que aun en el caso de los docentes que desde el inicio su opción profesional fue la docencia, reconocen que el espacio de su constitución como docentes universitarios ha sido el propio ejercicio de esta función.

5.4.2.7.1 La docencia como identidad profesional

Los profesores indican como conciben la docencia, según la forma en que ésta constituye en la actualidad parte de su identidad profesional.

“Ahora me siento más docente que economista. Y creo que casi siempre, porque en realidad... digamos, al principio era alumna, entonces, lo que me sentía era casi como una compañera que estaba más avanzada, que propiamente una economista.” (Isabel)

“Yo me siento más docente que abogada.” (María)

“Y yo, la verdad es que es un 90%. Yo me concibo docente, me pienso así: mala, buena, con defectos, todo lo que vos quieras. ...Y, me parece que, en mí, ocupa el 100. Más allá de que sabemos... todavía yo no me puedo asumir como docente e investigadora, pero fijate, pongo primero docente (ríe). ¿Entendés?” (Marcela)

“Yo no soy docente: soy un abogado que enseña...No. No, porque creo que no he estudiado, ni me he formado para eso. Que me haya adaptado ..., pero no me he formado, eh. ... Yo no soy docente: soy un abogado que enseña...Digo, cualquier abogado no se para frente a una clase... Me gusta.” (Guillermo)

Resulta interesante observar, tal como se indicaba al inicio del apartado, que a pesar de no considerarse docente Guillermo ubica la enseñanza, la docencia, como una actividad prioritaria en su mapa profesional:

“...hoy está en un plano muy... de los principales, sí, porque yo me recibí y ejercí la profesión como cualquier abogado. Después, encontré esta veta que me la encontré como algo... como una forma de distracción y, después, me fui metiendo y fui dejando otras cosas... Sí, fue desplazando a otras

cuestiones...por lo que me preguntabas hoy, que fue ganando espacio. Veo más natural mi ejercicio de la docencia que mi ejercicio profesional. Porque en la profesión, te sentías forzado muchas veces por otras cuestiones. Acá como que es algo natural. Yo sé que tal día tengo que dar clases, tal día tengo que preparar un examen, tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro. Lo otro era más forzado.” (Guillermo)

Como parte de su identidad profesional y en el marco de una concepción de la docencia como un espacio de trabajo, los docentes muestran distintos matices, aquellos que piensan el trabajo docente como una responsabilidad, otros para quienes este trabajo contribuye a su imagen profesional y, quienes lo consideran como una modalidad “vocacional”. En estos dos últimos casos señalan que no es el salario lo que los hace elegir esta actividad.

“Y mi respuesta -pero siempre ¡eh! -, o sea, natural es “estoy para eso”. O sea, mándamela en enero; mándamela cuando tengas ganas, digamos. O sea, no... mi trabajo no es como dar las tres horas de clase, digamos. O seaaa (estira la vocal, pensando) ... eh... es parte de mi trabajo, o sea, si tengo que darte una respuesta, te digo eso: “es parte de mi trabajo” ...” (Isabel)

“Los abogados que son docentes es porque les gusta la enseñanza: no hay vuelta, porque podrían ganarse la vida de mil otras maneras. Igual, la facultad es un interesante plafón(sic) para crecer en lo profesional. Es como que vos te legitimás, si vos sos profesor de... esto es muy loco, pero es así: vos sos profesor de la facultad, te legitimás como abogado en tu profesión; y si vos, en la docencia, sos buen profesional, también te legitimás, ¿no? Ahí hay como una vuelta de legitimaciones. Pero, en términos generales, hay quien busca sólo la legitimación, pero que son los menos...Te diría que el abogado que busca enseñar en la facultad o que encuentra un espacio de enseñanza en la facultad, es porque tiene pasión detrás de eso. Y yo ... yo soy de ese grupo, digamos.” (María)

“lo que pasa es que nunca se pudo vivir de la docencia.” (Simón)

Cuando los docentes se refieren a las funciones que realizan indican, además de lo propio de la enseñanza, algunas otras cuestiones como los aspectos administrativos o de gestión y política universitaria que consideran como parte de su función docente.

“Las funciones son: dictado de clase, preparación del dictado de clase, examinación y mesas libres. Esas son las tres funciones, fundamentalmente, el dictado de clases y exámenes.” (Guillermo)

“... lo que pasa es que yo tengo todo el tema más administrativo. Entonces, siempre, por ahí, hay alguna duda de la parte administrativa y a veces, no, de conceptos, digamos, de esa clase o de otra o de...” (Isabel)

“...mis compañeros -como estudiantes, como graduados, como profesores-me vayan confiando responsabilidades en la gestión. Bueno, para mí eso es totalmente inseparable de mi actividad como profesor, porque aparte, yo como profesor me siento también compelido a hablar con mis estudiantes de “bueno, hay una marcha”, “es bueno que estemos”.” (Juan)

5.4.2.7.2 Lugar de la docencia en el mapa profesional de los docentes universitarios

La descripción del lugar que paulatinamente fue ocupando la docencia en el mapa profesional de los profesores da cuenta de los matices que señalábamos en la forma de concebir el oficio de enseñar. Las diferentes tensiones en las trayectorias profesionales con otras actividades como la profesión liberal o la investigación, no han ido en detrimento de la dedicación e interés por la labor docente.

“En este momento, para mí, este... yo tengo dedicación exclusiva. Desempeño docencia e investigación full time, este... no ha sido siempre así en mi vida. O sea, he compartido... yo he sido, de los docentes de dedicación simple y he compartido con muchos otros trabajos y, lo que yo veo como proyección en mi carrera, es que cada vez he ido cerrando más el abanico hacia la docencia e investigación. Entonces, en ese sentido, obviamente que me siento parte, me siento protagonista, me siento partícipe.” (María)

“...yo te diría que le doy un lugar bastante importante, contra lo que yo hubiera dicho al comienzo de mi carrera; jamás pensé que iba a enseñar nada...hoy, visto así en retrospectiva y por el lugar que ocupa, eh... no, yo diría que es una actividad muy importante dentro de mi perfil profesional...La mayoría debe tener una sensación como yo, de que es una parte importante de la actividad. Hay más o menos importantes, pero, evidentemente, -incluso por obligación contractual, digamos, con el CONICET- la actividad principal es la investigación... deberíamos poder dedicarle a la docencia un quinto, más o menos, de tiempo, o la cuarta parte.

*Y, bueno, más o menos debe ser así, en promedio, lo que ocurre, ¿no?”
(Ludovico)*

Ludovico en el final de su enunciado, en el que declara el lugar importante que hoy ocupa la docencia en su mapa profesional y en el de muchos otros docentes, señala una problemática común en el ámbito universitario: la enseñanza como “un requisito”, una actividad que “hay que realizar” si se desea desarrollar una carrera académica, de investigación.

“...como cumpliendo una obligación o un camino que había que seguir para llegar a un objetivo: tenés que tener antecedentes en esto, tenés que tener antecedentes en lo otro y tenés que tener antecedentes docentes. Punto. En ese momento, yo estaba convencido que no, no (repite), no tenía una vocación por la docencia. En todo caso, era una cosa accesorio: parte de una serie de requisitos, que hacían falta para hacer una carrera en física o, bueno...en lo que sea.... la Universidad, porque prácticamente, un poco establece el paradigma docente/investigador, pero que funcionaba como una obligación, no sólo que para enseñar tenías que ser investigador, sino que todo investigador tenía que enseñar. Eso, en el Departamento de Física, son todos así: todos hacen investigación y todos hacen docencia. Si te salís de ese molde, como que está mal.” (Ludovico)

“Sí, sí, porque acá no hay... digamos, no se realiza investigación asociada a la disciplina en la cual vos te manejas. ...Casi todos lo hacen como... en realidad, para ser investigador, tenés que ser docente, porque si no tenés el cargo de docente no... entonces, después que definen lo que se debe dar en la docencia y el contenido de los programas...” (Simón)

“Eh... (piensa) ¿cómo lo ubicaría? Bueno, también está esto de que son dos: es uno al nivel de la investigación y otro de la docencia. O sea, primero separada, al menos, en actividad eh... en otro lugar, ¿no? Pero, digamos, con un porcentaje, con una carga mucho menor. O sea, con un 90, 95 al 5%, digamos. O sea, una docencia... eso depende de la época y demás, pero, en general, con una carga bastante baja: no es que somos docentes full time o medio tiempo, somos docentes con una baja carga docente. Al menos, bah, eso me parece a mí. En mi caso personal. ...Eh... sí, puede ser que haya algo de eso también, digamos, de baja estima, digamos, hacia la docencia, este...” (José)

La docencia como actividad profesional es definida por los docentes en tensión con su profesión de origen, aún en el caso de los docentes cuya formación de base

fue para la docencia, repensándose en el marco de la carrera académica de docente - investigador.

Consideran la docencia, el oficio de enseñar, como una actividad que fue ganando terreno en su mapa profesional, aunque el origen de su ejercicio haya sido “un requisito” de la Universidad, el CONICET o haya estado en función del prestigio en la profesión liberal.

La docencia como trabajo, si no está asociada a la carrera académica se la considera insuficiente en términos de salario.

En este punto, amplían esta mirada de la docencia los enunciados que dan cuenta del valor que otorgan los docentes universitarios a la docencia como “actividad humana” con connotaciones de lo que entenderíamos por acción en la concepción que nos brinda de ella Hanna Arendt (2003) con todo lo personal, significativo y gratificante que posee.

5.4.2.8 Conocimiento presente en las acciones habituales

Este tipo de conocimiento aparece vinculado con cuestiones de la vida cotidiana de la enseñanza asociadas a las operaciones habituales o rutinas de los docentes con un significado y una función particular.

En la Figura 9 observamos las subcategorías implicadas en el conocimiento docente. Se observa en la red que el segundo nivel agrupa el modo de articular las acciones tal como la situación de la clase lo va requiriendo, aquello que consideran rutinas y el uso de algunos recursos, para los cuales indican, en ambos casos los sentidos ínsitos en ellos.

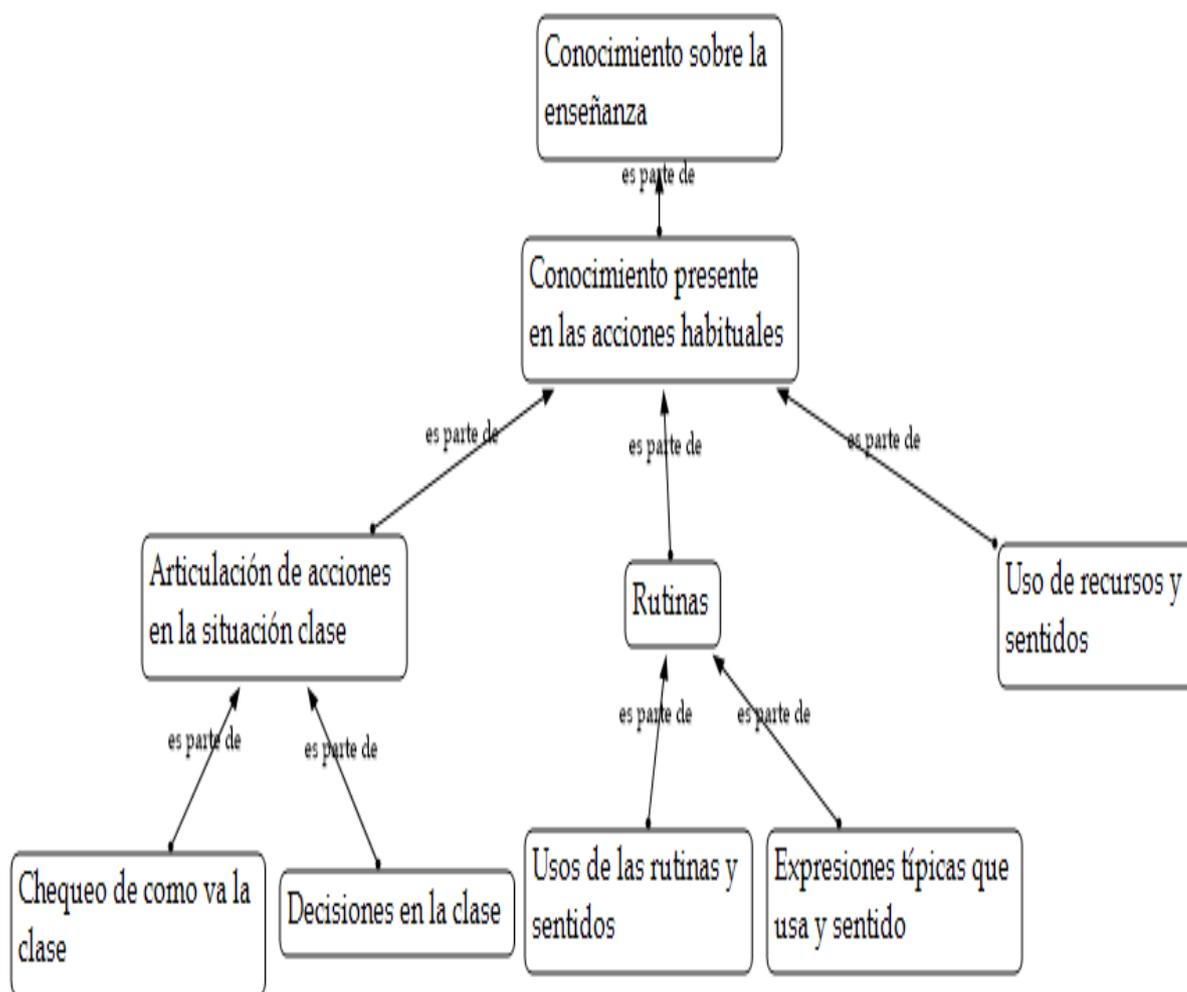


Figura 9. Conocimiento presente en las acciones habituales

5.4.2.8.1 Articulación de las acciones en situación de clase

Consideramos en primer lugar las formas que enuncian los docentes acerca de cómo cotejan la marcha de la clase y qué cuestiones tienen definidas para articular el plan o la previsión de la clase, de acuerdo a lo que perciben. Esto se vincula con lo descrito en la subcategoría referida al desarrollo de la clase y en especial a la cuestión de la adecuación de lo planificado sobre la base de los sucesos inmediatos y directos de la enseñanza.

Los docentes reconocen los indicios que se presentan en la clase para chequear el curso de la enseñanza y también las decisiones que toman frente a las

diferentes situaciones. Identifican en el devenir previsto de la clase los momentos en los que, por ejemplo, los intercambios demuestran modos más fructíferos para la enseñanza y el aprendizaje.

Los profesores entienden que el desarrollo de la clase puede modificarse y ese conocimiento les permite pensar con flexibilidad el acontecimiento didáctico, en relación a la articulación de las situaciones que se presentan y la programación prevista.

“Como que hay un encadenamiento implícito que uno lo gestionó así, desde hace mucho tiempo y, y (repite), bueno, te aferrás a eso que, por ahí, es lo que te da resultados, eh... (piensa) lo que te da seguridad y, bueno, si hay que improvisarlo... a ver, si hay que improvisarlo, no; si hay que romperlo, también se rompe y sale y fluye. Porque, a veces, viste que las clases que menos se organizan, son las que...” (Marcela)

“Es decir, yo tengo un guion, tengo un resultado que tengo que alcanzar, pero los caminos se te van abriendo. El aula está viva. El día no es el mismo que el anterior, ni el del año... del año de la clase anterior...” (Simón)

La importancia de comprobar la marcha de la clase a través de lo que observan en los estudiantes.

“...de poner piloto automático, dado que hay poca respuesta de parte de ellos... vos das y das y das (repite dos veces) y en, bueno... vas sabiendo muy bien cómo va la cosa. Entonces, sí, yo trato cada tanto de, bueno, ver caras, ver gestos, ver si hay una comprensión, eh... pero, creo que tal vez, debería hacerlo más de lo que lo hago.” (Ludovico)

“Sí, me parece que tiene que ver em... (piensa) con dos cuestiones: una, tratar de saber si el alumno se apropió, se va apropiando, cómo se va apropiando, cuántos alumnos sí se apropian o no. Digamos, hay un ideal ahí de si los pibes entienden, si no entienden, si el mensaje llega, si no llega, cómo llega, que tiene que ver conmigo también.” (Marcela)

“Yo veo las caras de todos, aunque a vos te parezca mentira, por lo menos una vez. Entonces, tengo referentes, a los que los miro tres o cuatro veces, cinco veces, que son los que... que también se manifiestan.” (Simón)

Los docentes reconocen lo difícil que a veces resulta cambiar la marcha en el intercambio con los estudiantes, muestran conocimiento de los indicios y las

formas de llevar adelante las situaciones que implican esos indicios para la evolución de la clase.

“Entonces, cuando pasa alguna de estas cosas, me descoloca bastante: no es que es fácil resolverlo, digamos. Porque yo tengo todo lo que quiero dar; para mí, lo que voy a dar es como lo importante, es lo que estaría bueno que ellos se vayan con las ideas claras de la clase. Pero, bueno, esto es una cuestión dinámica, del otro lado hay gente: si no te están entendiendo, si está pasando algo en la clase que tomó una dinámica diferente que la que vos pensabas, como que sí, tenés que...” (Isabel)

“Y yo, por lo menos, los miro, los miro (repito) a los ojos (ríe). Si hay alguno que se duerme, me siento al lado; veo, no sé, si hace mucho calor, les digo “chicos, abran la ventana”; si hay dos o tres que están bostezando, hacemos un recreo. No sé, me parece; o, por lo pronto, si están interesados, si no están interesados. Trato de, de (repito) hacer preguntas y con la pregunta ver que están tomando de lo que uno está diciendo. En clases teóricas, ¿no? ... Recalculando, recalculando (repito y ríen). Si veo que están... si el tema es demasiado denso y que problematiza mucho y que hay ganas como de... no sé, de, de, de (repito dos veces), de los chicos de decir alguna cosa, doy ese lugar. Si veo que están cansados... bueno, un recreíto. Si veo que... al contrario, si hay embale sigo, sigo, sigo (repito dos veces) y aprovecho. Dependiendo que se va viendo.” (María)

En algunos casos lo que se utiliza ante el chequeo de la atención de los estudiantes es un conocimiento que se aplica al modo de un esquema que estructura la clase.

“Las caras, los bostezos, las miradas, son todos indicadores. Y aparte, otra cosa: yo no me acuerdo dónde -no me preguntes dónde-, pero una vez leí que un alumno no puede mantener la concentración por más de 35 o 30 minutos. Entonces, yo la clase la estructuro de esta manera: doy la primera parte, que son 5 o 10 minutos a... para evacuar consultas de la clase anterior -por eso los obligo a leer-; después doy yo el tema, hago un break de 10, 15 minutos y retomo otros 30 o 35 minutos.” (Guillermo).

Los docentes indican que, ante la intervención del estudiante, deciden el curso de la clase en favor de la necesidad de aprendizaje de ellos.

“Vos tenés que... o sea, una pregunta es un llamado. No se puede decir “no, eso después” o “te las paso para...” no, no, pará. “¿Vos te referís a esta cosa? Eso es así, después lo explico mejor en tal lugar”. Pero tengo que

darle una respuesta soy un formador, lo estoy motivando; él se tomó el trabajo de levantar la mano y hablar, este...” (Simón)

5.4.2.8.2 Rutinas

Las rutinas que identifican los docentes les permiten organizarse y dar una cierta estructura a las clases. Ellos además de esta posibilidad de estructuración que dan las rutinas, les asignan funciones y significados variados.

Algunas rutinas refieren a hechos puntuales de la clase, otras a la estructura global de la clase y también rutinas que provienen de las lógicas disciplinares. En todas ellas encontramos no solo el uso, sino los sentidos de su uso, constituyendo el conocimiento que implican en tanto herramientas conscientes de la acción.

“Los primeros minutos son repaso de la clase anterior...pasar lista... Pero no por desconfianza, sino que como son tantos y no voy a aprenderme los nombres, es la manera de, por lo menos, retener mínimamente, de escuchar sus voces. Hasta de recordarles “mirá que estás muy pasado de faltas. Por favor, no faltes más así no tenemos que hacer ningún enjuague”. Es una tontería y sé que algunos dicen “no, es un ritual controlador, disciplinante”, pero para mí es la manera de repasar los nombres, es con esto empieza la clase. Paso listo después que vinieron los pibes del centro a dar un aviso.... Después, este... después, si, también tengo, generalmente al inicio, lo que le llamo avisos parroquiales: si hay alguna charla, si hay alguna cosa, si hay alguna marcha o actividad política. Recordarles que una clase yo no voy a estar, porque... (alguien toca la puerta) eh... tengo algún congreso. O sea, tengo una parte de eso, ¿no es cierto? De avisos. No, después creo que nada más.” (Juan)

“...yo escribo en un rinconcito los temas que vamos a ver. Hago un repaso al inicio”. Esas son rutinas, esperar cinco minutos a ver si llegan todos, poner mis notas sobre un banco. ... a los cincuenta minutos, una hora, parar; después, retomar en las mismas condiciones, caminar.... ir guardando cosas en el pizarrón.” (Ludovico)

“Hoy, empiezo con la motivación. O sea, por qué está la clase en el cronograma o como mapa conceptual: se relaciona con este tema, se relaciona con el otro, tiene que ver con esto; después, les digo las conclusiones. O sea, cuáles van a ser los puntos centrales de la clase; después, hago un desarrollo. Si tengo la oportunidad, después del desarrollo, normalmente, es la actividad esta donde ellos participan de alguna manera, ya sea que hagan algo estrictamente o que tengan que

contestar algo, demás; y después al final, vuelvo a decir las conclusiones. O sea, como un resumencito y las conclusiones.” (Isabel)

“O sea, caracterizo la problemática, para que ellos no se sorprendan, ¿eh? Que, en todo caso, la sorpresa sea grata, que sea mejor que lo que esperaban. Pero, no que vayan descubriendo por sí mismos cómo es la ruta, no, no, no (repite dos veces). Vos, al alumno, lo tenés que preparar a escuchar algo que sabe de qué se trata: cómo darles el guion de una película y si le gusta bien y sino, también. Porque, ahí, no le queda más remedio que quedarse. Del cine te podés ir.” (Simón)

“Cuando empiezo, digo “en la clase anterior, en nuestro encuentro anterior, habíamos visto tal cosa. Vimos esto, esto y lo otro”. ... doy temas que tocan la actualidad todo el tiempo. ... Entonces, esos primeros momentos, en donde retomo el tema anterior y hago la pregunta, a ver si chequearon en el diario o en alguna página de internet, ahí me doy cuenta del vamos si les importa el tema, si no les importó, si alguno recepcionó eso y trajo el dato, que no se frustre porque, por ahí, uno indica eso y luego no tenés un momento donde traes lo que quedó en el interín, ¿no? Entonces... y de ahí arranco y hago lo mismo para la próxima.” (María)

Dentro de las rutinas que indican los docentes reconocen algunas específicas para facilitar el aprendizaje.

“Sí, eso lo hacemos, con más acento, en las primeras clases, para romper el hielo, para que ellos... para generar el hábito. Por ejemplo, todas las primeras clases, eh... yo les impongo. Es más, tienen que traer una noticia-la que quieran- económica y, y (repite) ... entonces, les doy, en las primeras clases, unos minutos: “¿quién trajo algo...?”, (alumnos): “yo”. (Ella): “Bueno, ¿qué trajiste?”. No sé (Alumno) “el valor de la inflación del mes de noviembre”. (Ella) “Bueno, inflación”. ... lee la noticia, explica lo que entendió y yo digo “bueno, este... inflación es un tema de la bolilla cinco...y ahí, expli... abordamos un rudimento.” (María)

En cuanto a la rutina específica de tomar asistencia, que señalaron algunos docentes más arriba como parte de la rutina general de la clase, refieren el sentido que le otorgan: por un lado, el mero control de la asistencia del estudiante que perciben desmerece el valor del aprendizaje en sí mismo y, por otro, un recurso para tener en cuenta la situación de los estudiantes.

“Yo siento mucha más responsabilidad con eso, desde que pasamos lista también. Desde que empezamos a pasar lista, que tiene que ver con

otras cosas, yo digo, bueno, están sentado acá, están obligados, digamos. Bueno, por lo menos que no lo sientan como una obligación, digamos. Hacer todo lo posible... Claro, para que valga la pena, pobres.” (Isabel)

“Cuando yo paso lista, me interesa ver si, si (repite) una persona que está a punto de quedarse libre, si... me interesa la asistencia. Pero, no me interesa desde el punto de vista “este quedó libre, afuera. Tengo uno menos”, sino eh... a ver, “¿cómo venimos?”, “¿interesa venir a mis clases?”, “¿vienen por compromiso?”, qué se yo.” (María)

“Pero... yo me opongo a tomar asistencia, por ejemplo. Y, bueno, y acá insisten, insisten (repite) con que hay que tomar asistencia. Yo, igualmente, me opongo, porque me parece que no es una cosa que, si la persona viene y me demuestra que sa... rinde el parcial, sabe todo perfecto, lo aprueba y tiene el 20% de las asistencias. Y, bueno, con ese 20% pudo aprender tanto como el que vino ochenta. ... Pero ¿qué sentido tiene eso?, digamos, no tiene sentido venir para cumplir, para que después eh... aprobarla. O sea, no. Yo quiero que sepan y que se involucren y que...” (José)

En situaciones que resolvieron los docentes articulando los sucesos inmediatos de la clase, como veíamos en el primer segmento de esta categoría, se observan pautas, y reglas que se rutinizan.

“Al principio, el primer, el primer... (repite y piensa) el primero que encuentro que está yéndose del aula de una manera u otra, o hablando, qué se yo, riéndose o... a ese ya, ya (repite) lo señalé. Entonces, eso ya queda establecido que es una regla. O sea, que no es que lo desconozcan; nuestras reglas son éstas. O sea, yo no lo digo ... ni hago discursos; lo aplico al caso concreto. “Apagá ese celular, por favor”, “apagalo”.” (Simón)

“...las ecuaciones las tenés que escribir. Eh... algunos cuadros o ideas como para relacionar unas con otras, también, pero yo... los títulos: también me gusta escribir los títulos. Bueno, vamos a ver tal cosa y que quede ahí, como para que lo vean. Pero, no hace... dos por tres me ha pasado últimamente que yo digo, desde ahí... encontrarme escribiendo algo que, tal vez, antes no lo escribía. No sé por qué es. Eh... (piensa) no sé a qué se debe, pero, por ahí, como para reforzar una idea.” (Ludovico)

El uso de preguntas se presenta como parte de una rutina necesaria en la clase, no centrada en la producción de la interacción áulica, sino como un modo de trabajar los contenidos y los procesos de pensamiento que los docentes quieren proponer a los estudiantes.

“Una pregunta puntual siempre es, este... o algo que los encaja de vuelta o es algo a destacar de lo que voy a analizar.” (Simón)

“Claro, digamos, la inteligencia, me parece a mí, pasa por no tratar de responder una pregunta, sino llegar a responderla, eh... que esté este... eh... (piensa) digamos, este... de acuerdo con todo el resto de lo que uno sabe; no ser la... prejuzgar una cosa y suponer que es así, porque eh... no... porque... (duda) ¿por qué?, justamente, ¿no? O sea, desarrollar eso: el hábito de cuestionarse y de ir empalmando las cosas, de manera lógica, hasta que cierren. ...Es, es (repite)... ese es el sentido de preguntar.” (José)

En el ámbito de las rutinas los docentes reconocen ciertas expresiones o frases típicas que reiteran en las clases con alguna función particular en la situación de enseñanza.

““Insisto” como puntualizando...Después, los conectores los manejo bastante bien. Yo soy un tipo que pone el “por lo tanto”, “sin embargo”. Yo trato de hablar bastante parecido -en clase-, bastante parecido (repite) a lo que escribo. ... “de alguna manera” lo uso todo el tiempo...” (Juan)

“...cuando las reconozco, trato de dejarlas... “ojo que esto es importante” ...volviendo a lo macroscópico, volviendo al tema...” (Ludovico)

““Ponele”, seguro. Tal autor de tal cosa, y “ponele”. Nosotros tenemos mucho eso que el autor dice una cosa y, después, cuando dice recomendación de política, dice cualquier banana. Entonces, como esto de la psicosis... no sé, Friedman defiende tal cosa. “Ponele”, les digo, porque, en tal momento, hizo tal y tal otra, digamos.” (Isabel)

““Se entiende”. “Se entiende” o “me entendieron”. El “se entiende” es permanente, es decir, siempre buscando la respuesta de ellos, no una cosa mía. “¿Entendieron o no entendieron?”, “se entiende”.” (Guillermo)

5.4.2.8.3 Uso de recursos

En alusión al tercer agrupamiento del conocimiento que tienen los docentes sobre sus acciones habituales, el uso de recursos de diversa índole para el desarrollo de las clases resulta de interés, como en el resto de las subcategorías implicadas en este apartado, ya que dan cuenta de un conocimiento explícito de su uso y sentidos.

“...bueno, toda la vida di clase con el pizarrón, ¿no? Salvo algunos cursos de postgrado, que son, por ahí, más específicos y hay gráficos y cosas... usé...usé, bueno, power point, para los cursos habituales, te diría 95% creo que es importante saber usar el pizarrón, de un modo ordenado. Por ejemplo, para los cursos generales, yo lo primero que hago cuando entro al aula, es anotar en un costado los temas que voy a dar ese día. Yo trato de dejarlo todo el tiempo a eso, sobre todo en el anfiteatro que hay un pizarrón que sube y baja, o sea, que hay lugar de sobra; eso lo dejo siempre. ... Además, hay que hacer muchos gráficos y qué se yo. ...Hay que ver, que eh... (piensa) con ese uso del pizarrón y demás... yo, muchas veces, me llevo tizas de colores, pero no uso ninguna, uso siempre la blanca; después digo “¿para qué traje las de colores?” (Ludovico)

“Yo no uso diapositivas. Creo que no sé si usé en tu clase y una más, pero no es habitual en mí utilizar diapositivas. El pizarrón y a capella, “pipipi” (sic) y fijensé el texto.” (Marcela)

“Me parece un recurso súper válido para poder meter videos o incluso hasta, no sé... bueno, en esa clase, hubo un video de “Los Simpsons”, digamos, que era como medio adrede, como para cortar un poco en la clase, eh... (piensa) el... o sea, siempre, todo el recurso... lo que son videos, uso mucho. Si tengo que poner algún gráfico de información real, como para bajar un poco lo que estoy diciendo a la realidad, pero no reemplaza, prácticamente nunca, la teoría. o sea, yo doy mucha teoría.” (Isabel)

“Ahora, la filmina... ¿por qué? Porque él va a ver la filmina y va a ver el texto y va a ver su apunte; tienen que ser coincidentes los tres. El apunte le tiene que ayudar a entender la filmina y el texto.” (Simón)

Como se ha visto, en la categoría del conocimiento de los docentes sobre la programación de la enseñanza, ellos refieren al uso de notas de clase como la base para su previsión. En lo que sigue, los enunciados aluden al uso y sentido que tienen las notas como recurso en el desarrollo de las clases.

“Eh... (piensa) depende del tema. Hay veces que las tengo que mirar. Hay veces que las tengo que mirar (repite); otras, no. Otras, no (repite), porque más o menos las sé, pero sea una o dos veces, después tengo que volver a mirar, para... sobre todo, para ver si no quedó nada en el tintero, porque por ahí uno se va embalando, enganando una cosa con otra en una secuencia que, por ahí está bien, pero que no es exactamente la misma que tenía prevista. Entonces, alguna cosa te quedó. Eso puede ser y, además, claro, hay todo un derrotero: antes, yo las miraba, porque si no, no podía seguir la clase, porque... ahora, cuando ya llevo tantos años dando las mismas clases o parecidas, ya eh... por ahí, no las necesitaría, pero para mí, siempre fueron buenas y eh...” (Ludovico)

“No, y de hacer el esfuerzo. Porque, en realidad, si lo querés, siempre te viene bien, digamos, tener algo escrito. Eh... pero, bueno, de última prefiero tener los papeles yo, que le pego un golpe de vista y, y (repite) me acuerdo si quiero decir algo. Yo soy mucho de tener las clases por escrito.” (Isabel).

El uso del humor a lo largo de las clases también es reconocido como un recurso que puede resultar funcional a la enseñanza o que desvía la atención.

“Algunos chistes que yo lo hago siempre, siempre (repite). No, para desacartonar un poco. No, no (repite), desacartonar un poco. Sí, hay un lazo de, de, de (repite dos veces) confianza. Sí, Dentro del respeto, que tiene que haber. No, no, no (repite dos veces). Dentro del respeto... lo mismo, el debate político está abierto, siempre y cuando sea con respeto.” (Guillermo)

“Porque son efectivos (ríen). Y, que arrancan una sonrisa, que generan una, otro, otro (repite)... digamos, como otro canal de comprensión.” (María)

“No, a veces, tengo ganas de contarlo, viste. Sí, sí (repite). Eh, eh, eh... (repite eso) y me doy cuenta que, a veces, está de más, porque... Sí, sí (repite), porque a veces, veo que se quedan más enganchados en el chiste, que en lo que el chiste venía a reforzar, ¿no?” (Juan)

La forma en que los docentes entienden la articulación necesaria entre lo previsto y los sucesos de la clase da lugar a ciertas acciones que les son útiles para esta finalidad. Sobre la base del conocimiento que cada clase es única y que la enseñanza es dinámica y cambiante les permite poner en práctica acciones que incluyen la improvisación o rutinas previstas para estas situaciones.

Para articular con la inmediatez e incertidumbre del fenómeno áulico, observan la gestualidad de los estudiantes y chequean sus comprensiones. Para estas cuestiones incorporan ciertas rutinas como, por ejemplo, la segmentación temporal que deciden hacer en las clases.

Las rutinas marcan las formas habituales que los docentes reiteran en la estructura de la clase. De acuerdo a sus declaraciones: repasan la clase anterior, pasan lista, dan avisos, presentan los textos, listan los temas en el pizarrón o presentan un mapa conceptual como organizador de la temática, entre otras.

La mayoría de las rutinas tienen como objetivo facilitar el aprendizaje, motivarlo y vincular lo que se va a enseñar con el resto de los contenidos que se desarrollan en el curso.

La rutina de “pasar lista” no es reconocida primordialmente por su función administrativa, sino por lo que puede representar como modo de entrar en contacto con los estudiantes o es valorada negativamente, considerando que la clase debe ser una oferta lo suficientemente interesante como para promover la presencia de los estudiantes.

El conocimiento sobre estas acciones habituales y su sentido en la enseñanza que desarrollan los docentes universitarios, muestra que aún en clases donde puede primar la rutina, la acción pedagógica incluye un monto significativo de conocimiento sobre ella.

5.5. Conclusión

La evidencia que buscamos exponer en este capítulo es, en una primera instancia, simple y a la vez fundamental para nuestras futuras discusiones. Los docentes tienen conocimiento explícito y abundante sobre la enseñanza que llevan adelante. Si lo confrontamos con los elementos que se consideran desde los estudios académicos formales de la enseñanza, podemos decir que pueden dar cuenta de muchos de ellos y su implicancia en las prácticas cotidianas.

El conocimiento que manifiestan los docentes en sus enunciados cubre variadas aristas. Es un conocimiento con valor epistemológico de pleno derecho como lo hemos descrito en el primer capítulo. Conocimiento que no proviene de una externalidad de su experiencia docente, sino que son la resignificación de sus vivencias académicas y personales puestas en relación con la tarea cotidiana. El conocimiento que nos comparten sobre la enseñanza, son los saberes que tejen y dan lugar al proceso de enseñanza en las aulas universitarias cada día.

De esta observación sobre la amplitud de los conocimientos de los docentes universitarios que ellos enuncian clara y abundantemente, se puede derivar la conclusión que ese saber no es en su mayoría implícito, sino que es un conocimiento consciente, disponible acerca de lo que hacen, con quienes lo hacen y para que lo hacen. Pueden dar cuenta de ello en discursos articulados, donde además muestran la combinación o amalgama de conocimientos sobre distintos aspectos que cooperan para la explicación de los fenómenos de la enseñanza.

Ante los enunciados de los docentes que se destacan por la inteligibilidad que les dan a las situaciones particulares de su enseñanza, se observó articulación y coherencia en sus conocimientos y concepciones a lo largo de los diálogos en las distintas entrevistas. La decisión metodológica y de modalidad de escritura que hemos tomado para organizar la presentación de los enunciados a partir de su agrupamiento en categorías, permite mostrar aun así, como al interior de las expresiones que se enuncian ante una pregunta puntual o un evento a explicar, son multifacéticas e incluyen diversas cuestiones específicas de la enseñanza que

se entrelazan para dar lugar a esas conceptualizaciones, explicaciones y justificaciones.

Algunos conocimientos se estructuraron en los enunciados a partir del diálogo, pero la mayoría de los conocimientos expresados aparecían como ya elaborados, disponibles a la pregunta, y no solo de modo descriptivo, sino explicativo de las funciones que cumplían en las prácticas los elementos a que se referían. Enuncian sus sentidos, finalidades, usos y costumbres y las resignificaciones de normas y prácticas institucionales que tienen asumidas como el marco de funcionamiento para su tarea docente.

Podemos considerar lo que los docentes saben sobre lo que hacen como una fuente de conocimiento sobre la enseñanza y un punto de partida, que superaría un mero diagnóstico de sus conocimientos para la labor de formación docente o la tarea de orientación educativa universitaria, ofreciéndonos una comprensión amplia del fenómeno. Los conocimientos expresados por los docentes, y las particularidades de su construcción en la vida cotidiana, como abordaremos en el capítulo siguiente, nos indican que los espacios clave para el mejoramiento de la enseñanza universitaria, son los de directa acción de los docentes como la cátedra y el aula.

En un análisis del conocimiento que los docentes presentan, los que tienen mayor desarrollo son los referidos a los estudiantes, la enseñanza disciplinar, los aspectos de planificación y organización de la enseñanza y los componentes de la arena institucional que conforma el espacio particular de su enseñanza.

Es un conocimiento centrado en la finalidad propia de la formación que hacen de los futuros profesionales y de los rasgos que dicha formación tiene, por lo tanto, están altamente centrados en los contenidos y en los estudiantes, enmarcados siempre en la singularidad de la enseñanza universitaria.

Una cuestión de interés es que, si bien no presentan un núcleo de conocimientos sistematizado como conocimiento didáctico del contenido, si refieren algunos procesos cognitivos inherentes al tipo de disciplina que enseñan y algunas estrategias particulares para la adquisición de ese tipo de contenidos. Estos conocimientos tienen importancia dado que su estudio y sistematización pueden brindar pistas útiles a las didácticas específicas y al campo del conocimiento pedagógico sobre la enseñanza disciplinar. También aparecen los conocimientos sobre los objetivos de aprendizaje y de evaluación ligados a los desempeños básicos y generales que pueden requerirse a un estudiante universitario en cualquiera de las disciplinas.

En otro orden, así como los saberes sobre la enseñanza disciplinar, las características de los estudiantes, la organización de la enseñanza y los conocimientos sobre la arena institucional fueron indicados como preponderantes en los enunciados de los docentes, el conocimiento presente en sus acciones habituales también es representativo, además de novedoso como núcleo o tipo de conocimiento docente. Es interesante que el conocimiento que tienen sobre sus acciones habituales no ha sido un conocimiento ampliamente explorado, en especial en el ámbito universitario, las rutinas que los docentes

realizan, según lo expresado por ellos, están investidas de una significación de acuerdo a las ideas o teorías adoptadas que tienen sobre la enseñanza.

Estos marcos de acción de los docentes, descriptivos, explicativos y normativos como teoría de la enseñanza (Camilloni, 2010), son los campos sobre los cuales ellos van generando sus hipótesis de trabajo y elaborando las configuraciones para la acción pedagógica. Este conocimiento situacional podría ser considerado como el Jano del trabajo sobre la enseñanza universitaria, una cuestión bifronte con todas las posibilidades por un lado y con variados riesgos por el otro, ese es uno de los desafíos que quiere abrir este estudio, en particular este capítulo. El conocimiento construido, tiene toda la riqueza de la posibilidad emergente, si se pone en juego una construcción consciente y permanente. Para poder discutir esto, en el siguiente capítulo abordaremos cómo los docentes reconocen haber construido este conocimiento.

Capítulo 6

La construcción del conocimiento sobre la enseñanza en la experiencia de los docentes universitarios

6.1 Introducción

En esta tesis partimos de dos preguntas en la perspectiva de la Psicología Educativa en referencia a nuestro objeto de estudio: ¿qué conocimiento tienen los docentes universitarios acerca de la enseñanza? y, ¿cómo construyeron ese conocimiento? En el capítulo anterior hemos delineado los contenidos del conocimiento del grupo de docentes universitarios participantes en la investigación. El análisis expuesto muestra no solo el tipo de saberes que ellos disponen, sino también, el modo en que éstos se presentan y entrelazan para conformar su conocimiento sobre la enseñanza.

En este capítulo desarrollaremos las consideraciones relativas a cómo los docentes universitarios reconocen haberlo construido, cuáles fueron las fuentes, los procesos y espacios de construcción por ellos identificados.

Tal como se comentaba en el Capítulo 3 el estudio aporta, por un lado, a la investigación sobre la construcción del conocimiento docente en tanto se ocupa de los docentes universitarios, ya que en su mayoría los estudios sobre el tema están dedicados a otros niveles educativos. Por otro lado, describe la construcción del conocimiento docente universitario a partir de la caracterización que los propios docentes hacen de ella.

Esta descripción nos permite dar cuenta del tránsito que generalmente llevan adelante los docentes universitarios para constituirse como tales y cuáles son sus

derroteros. Los distintos recorridos nos permiten perfilar los entramados a partir de los cuales los docentes reconocen haberse formado.

La descripción del Capítulo 5 del conocimiento que ellos tienen, conjuntamente con el contenido del presente capítulo nos permite componer un mapa de la posición de los docentes universitarios en relación a sus conocimientos sobre la enseñanza como un dominio específico de aprendizaje y la construcción de los mismos.

El enfoque constructivista y sociocultural del estudio, como se describió en el Capítulo 3, se sustenta fundamentalmente desde una perspectiva vygotskiana focalizada en la internalización individual de conceptos y prácticas culturales y, por lo tanto, de modos de pensar y actuar sobre el mundo (Vygotsky, 1979). Esta perspectiva se complementa con los aportes de la teoría de la actividad (Leontiev, 1984; Engeström, 2001) para la comprensión de esa internalización en el marco de actividades situadas en colectivos culturales con fines institucionales que los enmarcan. Esta visión dual del fenómeno con foco en la internalización individual y en un sistema de actividad, desde el campo de la Psicología Histórico Cultural, es puesta en cuestión desde ciertas perspectivas que sugieren la necesidad de un análisis profundo para considerar su asociación (Smagorinsky, 2010).

Desde este mirador, se aborda la comprensión de la apropiación subjetiva en el marco de un sistema de actividad (Engeström, 2001), con la atención en ambos focos la “arena” institucional y la “configuración” subjetiva (Lave, 2015). Estos aportes de la Psicología Cultural nos permiten abordar la construcción del

conocimiento de los docentes universitarios desde los aspectos dinámicos en los que los sujetos elaboran y reelaboran los significados comunes en la vida cotidiana (Valsiner, 2014), de modo concordante con la propuesta de Schutz (2012; 2015) y Schutz y Luckmann (2009) desde la Sociología que presentamos también en el Capítulo 3.

En el estudio sostenemos una cierta centralidad en los procesos de internalización individual como fruto y fuente de las configuraciones a las que arriban los docentes en el movimiento dialéctico del conocimiento internalizado de y en las prácticas culturales, entendido este proceso como parte de un sistema de actividad.

Del mismo modo que en el capítulo anterior, el análisis de los procesos y las fuentes de construcción se realiza considerando los casos en general, en búsqueda de aspectos comunes y particularidades, considerados en el marco del estudio de caso instrumental colectivo, sin dejar de tener en cuenta la singularidad de cada docente que enriquece con aristas diversas las categorías desarrolladas.

6.2. Criterios para el análisis de la construcción del conocimiento de los docentes universitarios

El análisis de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza en los enunciados de los docentes entrevistados se orienta por los criterios que inspiran los fundamentos teóricos que se fueron construyendo desde la perspectiva inicial de la investigación con otras perspectivas teóricas, incorporadas en el análisis a partir de indicios que surgían de los discursos de los docentes, en un movimiento

circular de la teoría a los datos y de éstos a la teoría (Flick, 2007) dándole amplitud y contextualización al fenómeno.

Los criterios elaborados para el análisis de la construcción del conocimiento se apoyan en las siguientes consideraciones:

a) Una construcción que se sitúa en el mundo de vida cotidiana de los sujetos

En el análisis realizado, entrevista por entrevista, se identificó mayoritariamente que las fuentes del conocimiento que reconocen los docentes son la experiencia, intuición, ideas generales o conocimiento de su vida personal, laboral y académica que extrapolan a las situaciones de enseñanza, para dar cuenta y sentido a su quehacer. Esta característica de la construcción del conocimiento abarca tanto aquel que es construido en el marco del desarrollo de la enseñanza, como el que proviene de la vida personal de los docentes (Connelly y Clandinin, 1997), ambos son su “mundo de vida” (Schutz y Luckmann, 2009). En otras palabras, de modo preponderante los docentes manifiestan que sus conocimientos se configuraron en situaciones de vida cotidiana (Schutz, 2015; Heller, 1987; Domènech y Tirado, 1998).

El estudio intenta describir los significados construidos en la vida cotidiana por los sujetos para explicar el mundo y producir un tipo de conocimiento propio de la Psicología Cultural, tal como lo propone Bruner (1997). Este conocimiento procura superar las formas tradicionales de la Psicología, a la vez que evitar abordajes meramente inductivos, complementarlos con modos deductivos y sumar la potencialidad de formas abductivas (Valsiner, 2014).

b) *Un conocimiento práctico personal con diversas fuentes de origen*

Siguiendo las propuestas de Elbaz (1981; 1983) y Conelly y Clandinin (1984; 1985; 1997) consideramos que el conocimiento que construyen los docentes para encarar la enseñanza proviene de variadas fuentes y espacios: del propio espacio académico y fuera de él. Es notable cómo los docentes hacen referencia al uso de conocimientos provenientes de variados espacios sociales en los que participan.

c) *Una construcción intersubjetiva y dialógica del conocimiento*

La intersubjetividad es propia de una visión culturalista de la Psicología en la cual la construcción de los significados se concibe como un proceso de intercambio público y compartido en el marco de la cultura como elemento constitutivo de los sujetos y del desarrollo de la cognición humana (Bruner, 1997; Tomasello, 2007). Esta característica se profundiza desde la perspectiva de Bajtín (2013), en tanto y en cuanto el conocimiento constituye un tipo de discurso que tiene su sentido y forma a partir de los contextos culturales en los que se produce y a partir de las interlocuciones en las que se desarrolla.

A lo señalado contribuyen también los aportes de Schutz (2012; 2015), en tanto la experimentación de un fenómeno como “naturalizado” o “típico” es fruto de la noción que dicho fenómeno proviene de un conocimiento que supera lo meramente biográfico y surge de experiencias similares anteriores que atraviesan los sujetos con otros y son anticipación de lo actual. Las experiencias sociales en el mundo de vida dan lugar al sentido común de todos construido por las influencias mutuas que nos permiten, entender a los otros y ser entendidos por ellos y, de este modo, juntos comprender el mundo.

d) *Una construcción estudiada desde un enfoque fenomenológico*

Como se señalaba en la introducción del presente capítulo la descripción de los procesos, los otros implicados y los espacios como fuentes de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios, se analizan sobre la base de los significados elaborados por ellos.

El análisis se realiza en función de las identificaciones y explicaciones que los docentes dan desde su perspectiva de los elementos involucrados en sus procesos de construcción. No se buscan regularidades sino pistas ofrecidas en los enunciados de los docentes sobre sus propios procesos de construcción del conocimiento sobre la enseñanza y los significados a partir de las interpretaciones del fenómeno, tal como es descrito por ellos.

Recordemos aquí que el enfoque metodológico de las entrevistas es epistémico, es decir, busca un conocimiento que los docentes pueden brindar desde sus propios contenidos de la conciencia, acerca del modo en que construyeron su conocimiento sobre la enseñanza.

Este enfoque fenomenológico del conocimiento que recogemos de los docentes analiza los procesos individuales, que no se constituyen en un mundo privado, sino en un mundo intersubjetivo, sociocultural (Schutz, 2015), dando lugar en esa conjunción a las configuraciones de aprendizaje sobre la enseñanza (Smagorinsky, 2010).

6.3. Categorías implicadas en el discurso de los profesores acerca de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza

El área de análisis que nos ocupa en este capítulo, de acuerdo al objetivo específico sobre la descripción que los docentes universitarios hacen acerca de su

construcción del conocimiento sobre la enseñanza, se presenta a partir de la identificación de diez categorías que surgen de lo enunciado por los profesores durante las entrevistas, tanto de modo directo sobre sus teorías adoptadas como de modo indirecto sobre sus teorías en uso (Ricardo Bray, 2004).

En la Figura 10 podemos observar las categorías más amplias que segmentan los aportes hechos por los docentes en grupos referidos a los procesos, la intersubjetividad, los espacios, entendidos en sentido amplio como espacios sociales y no meramente topológicos, la trayectoria como transcurso temporal en la adquisición de su conocimiento y los modos en que entienden que se han formado para la tarea. Estas categorías fueron construidas desde una lectura sociocultural de los enunciados sobre los procesos de adquisición de conocimiento sobre la enseñanza. Asumimos, como planteamos en el Capítulo 3, el aprendizaje en términos de construcción, la cual se desarrolla en un marco amplio de la experiencia subjetiva de los profesores.

Junto a las categorías que describen la construcción del conocimiento según los enunciados de los docentes universitarios, asociamos la caracterización de los tipos de conocimientos intuitivo y experiencial como una caracterización del origen y el modo de conocer con el que alcanzaron algunos saberes. Se destacan estos dos por ser los que indicaron de manera explícita y constante a lo largo de las entrevistas, entre otros modos de conocer (Eisner, 1985).

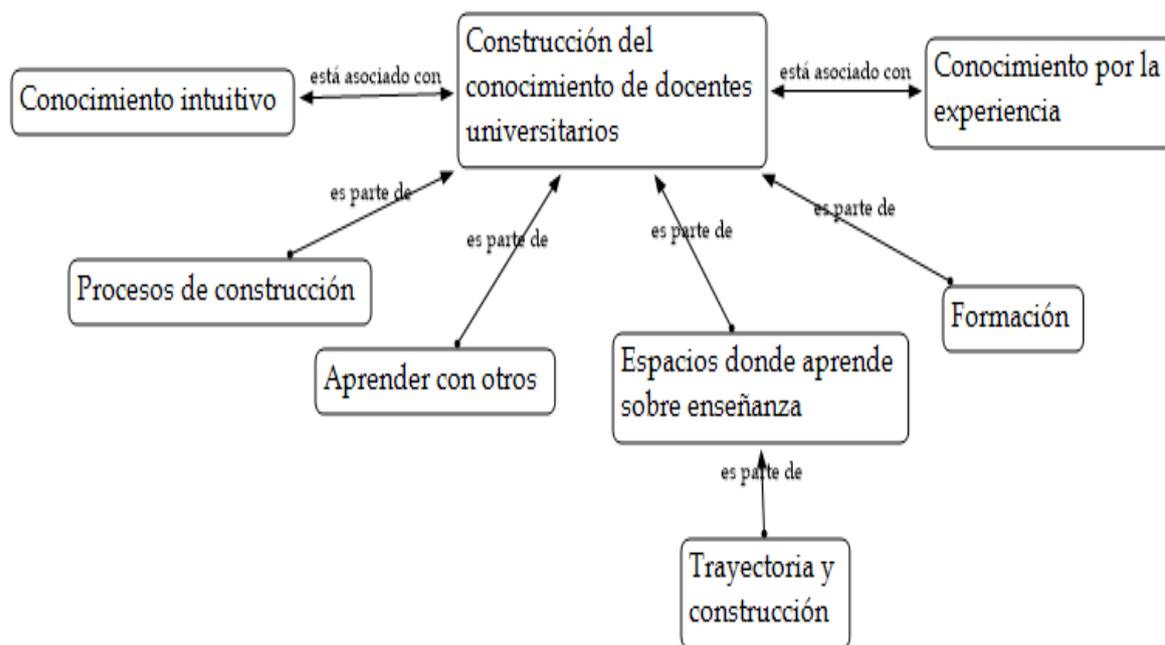


Figura 10. Categorías sobre construcción del conocimiento

En el marco del enfoque fenomenológico y de la Psicología Cultural no buscamos la esencia de una determinada conceptualización en la mente humana sobre los modos de conocer, sino recoger de los enunciados de los docentes las comprensiones que les resultan funcionales para encarar la vida cotidiana en la enseñanza (Valsiner, 2014). Señalamos especialmente estas cuestiones ya que en este capítulo surge la comprensión de los docentes sobre los propios modos de construir el conocimiento sobre la enseñanza. Las clasificaciones establecidas emergen de los significados con los que ellos las identifican.

Podemos observar en la Tabla 7 el área de análisis con las categorías y unidades semánticas que incluyen, como así también, el número de las citas en las entrevistas que aluden a la categoría correspondiente.

Tabla 7

Categorías y códigos de la construcción del conocimiento en docentes universitarios

Área de análisis	Categorías	Unidades semánticas	Citas
Construcción del conocimiento sobre la enseñanza en docentes universitarios	Conocimiento intuitivo	[Justifica en un parecer] [Improvisar en la enseñanza] [Acción natural espontánea]	57
	Conocimiento por la experiencia	[Argumenta sobre su propia experiencia] [Experiencia en otros cargos docentes universitarios] [Saber por la experiencia] [El tiempo y el uso de rutinas] [Justifica en un parecer]	59
	Procesos de construcción	[Ser docente como proceso] [¿Cómo se construye ese saber?] [Aprender a enseñar enseñando] [Aprendizaje continuo] [Cómo aprende a ser docente] [Cómo construyó lo que sabe hacer como docente] [Construcción participando en eventos puntuales] [Construcción del saber docente como cuestión cultural] [Construcción en el hacer/práctica] [Hablar para aprender] [Pensar acerca de la enseñanza] [Procesos de construcción] [Reflexión] [Reflexión post clase] [Reflexión sobre su pensamiento en la clase] [Reflexión y acción posterior]	114
	Aprender con otros	[Aprender con mis estudiantes] [Aprender con otros] [Aprender de otros fuera de la institución universitaria] [Aprender de sus profesores] [Pensar con otros] [Pensar la enseñanza con la cátedra] [Temas sobre enseñanza que habla con otros]	104
	Espacios donde aprende a enseñar	[Actividades académicas como parte de la construcción docente actual][Espacio donde aprendo/aprendió la cátedra] [Espacio institucional donde se habla de cuestiones de docencia] [Espacio o grupo en los que aprende][Espacios extra institucionales donde reflexiona o piensa sobre la enseñanza] [Tipos de experiencia donde construye su conocimiento] [Trayectoria y construcción] [Aprendizaje en la trayectoria] [Hitos de su construcción docente][Trayectoria docente] [Trayectoria docente en otros espacios] [Trayectoria y construcción]	112
Formación	[Formación de grado] [Formación docente universitaria] [Formación pedagógica] [Formación recibida y enseñanza] [Relación entre la formación del profesor y su posicionamiento]	27	

6.4 La construcción del conocimiento de los docentes universitarios en sus propias voces

La descripción del proceso y las dimensiones para la construcción del conocimiento sobre la enseñanza se basa en las enunciaciones de los docentes sobre las cuales, como en el caso de los conocimientos en el Capítulo 5, se llevó adelante la codificación que dio lugar a la descripción que aquí se desarrolla.

En la conformación de la estructura del capítulo, como se pudo observar en la Tabla 7, se incluye el modo de entender el origen del conocimiento sobre la enseñanza que los docentes invocan en mayor medida. Iniciamos el análisis con los enunciados referidos al conocimiento intuitivo y el conocimiento que indican como fruto de la experiencia. Estas dos formas de entender la procedencia de los conocimientos las asociamos como formas específicas de dar cuenta del modo de conocer.

6.4.1 Conocimiento intuitivo y conocimiento por la experiencia

Los docentes identifican el origen de algunos saberes como provenientes de la intuición y otros de la experiencia. Sostenemos esta identificación, pero unificamos en el análisis estas fuentes del conocimiento docente considerando la definición de Atkinson y Claxton (2002):

“La intuición puede proporcionar un medio holístico de conocer, según parece de naturaleza inconsciente pero no carente, por lo tanto, de base. Al contrario, su base la constituye la totalidad de lo que se ha conocido pero que, debido a su magnitud y complejidad, no puede mantenerse en la conciencia.” (p. 17)

En esta definición observamos cómo la experiencia es también la base que constituye aquello que posteriormente surge intuitivamente. Sin una identificación puntual del tipo de experiencia que le dio origen, los docentes en

los enunciados que realizan plantean el conocimiento como intuitivo, natural o espontáneo.

Cabe indicar aquí la consideración de la experiencia en la perspectiva de “perezhivanie” vygotskyana (Vygotsky, 1994b) que apuntábamos en el Capítulo 3. En especial para considerar la complejidad implicada en su sentido de experiencia vivida en la cual se incluyen tanto las características de la situación como las personales, otorgando prioridad al significado e interpretación que el sujeto hace de esa situación en su totalidad y no solo sobre uno u otro aspecto (Blunden, 2016; Clará, 2014).

En la Figura 11 observamos la disposición que tienen las subcategorías que conforman este grupo asociado a la categoría central, eje del área de análisis que nos ocupa en este capítulo, la construcción del conocimiento.

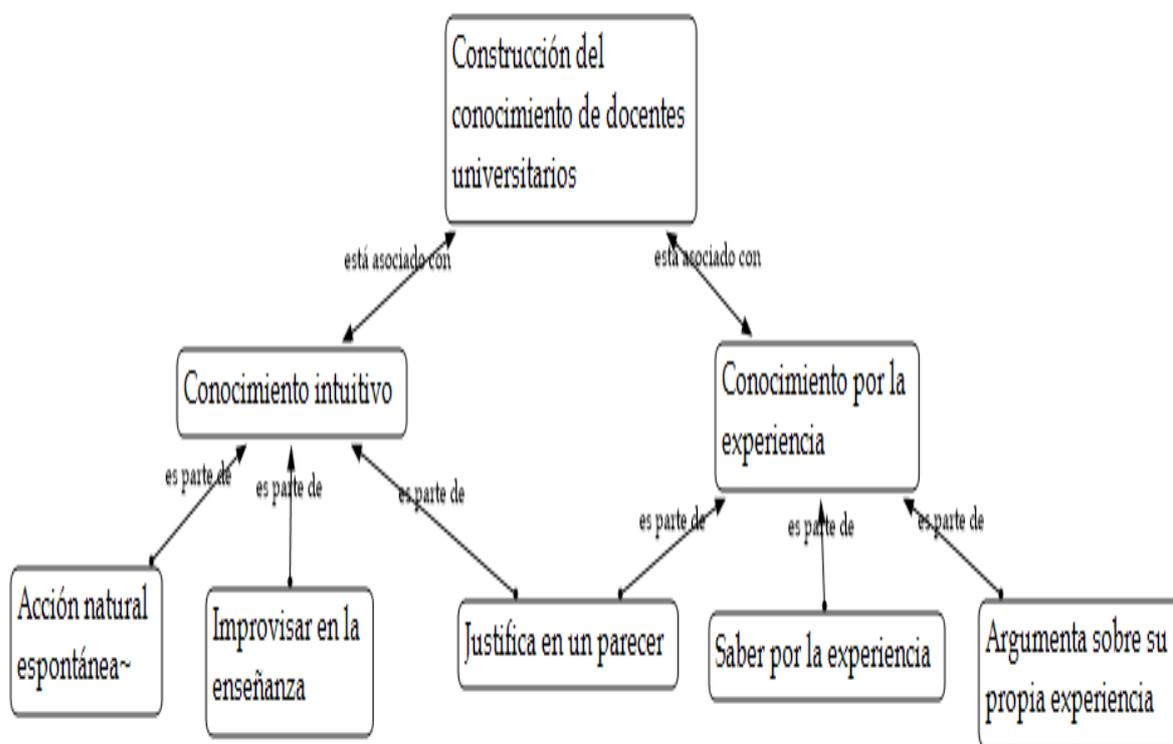


Figura 11. El conocimiento intuitivo y por la experiencia

6.4.1.1 Conocimiento intuitivo

Como señalábamos anteriormente, las conceptualizaciones que se presentan sobre los modos de conocer, en este caso, responden a las formas en que los docentes las identifican y nominan. En los siguientes segmentos iremos encontrando un desarrollo de lo que titulamos conocimiento intuitivo y que los docentes definen de modo variado como: improvisación, natural o espontáneo, involuntario, un “parecer”, una “necesidad”, “creencia” o “convencimiento”.

En referencia a la improvisación, que surge “involuntariamente” o como “inspiración”, se asimila a la conceptualización de intuición a partir de algún indicio que surge en el desarrollo de la clase o sobre la base de la rutina de la clase.

“No tengo drama. Incluso, si tengo que, incluso, cortar y, por ahí, corto y paso varias hojas, porque me entusiasmé y seguí de largo y nada. Miro. Porque, en realidad, no estoy mirando lo que voy a decir. O sea, es medio improvisación la clase, digamos. Eh... lo que estoy mirando es que de no olvidarme nada que yo crea que es muy importante decirlo y que, por ahí...” (Isabel)

“Lo improviso, pero, pero (repite) más o menos... (piensa) a ver, más o menos, voy teniendo una idea, qué se yo, de lo que voy escribiendo y de lo que voy... de lo que voy a tener que escribir y no es que yo ya diga “bueno, voy a escribir esto de este lado y esto del otro. Entonces, después...”, no...No, no (repite). Lo voy como improvisando a eso... Entonces, hay dos o tres eh... (piensa) no sé si decir trucos, pero manías o costumbres. Pero, el resto, voy improvisando. Entonces, bueno, generalmente, como te digo, llegó un punto...” (Ludovico)

“A veces... por eso digo, a veces, sí; a veces, no. A veces, me sale como más eh... una inspiración del momento, digamos, y hay otras cosas que sí, que las pienso.” (María)

“Es un poco medir el resultado de si entendieron o no. Sí. Involuntariamente, pero es eso.” (Guillermo)

En la misma línea de los enunciados anteriores, los docentes indican sobre algunas acciones que advienen “naturalmente” a la escena de la clase.

“Pero, yo lo separo un poco, porque (piensa) todo esto que estoy enseñando, no es algo que nosotros estemos investigando, es algo que...Que está establecido desde hace mucho y... (piensa) no lo estamos haciendo. Pero, es como si lo estuviéramos haciendo...Pero, puede ser que influya la tarea experime... digamos, la tarea de investigación, pero no, no, no (repite dos veces), no sabría decirte. Yo... para mí, es natural que sea así.” (Ludovico)

“Eh... entonces, nada, ahora estoy tratando de hacerlo también en la evaluación, pero en la clase sí, por ahí me sale más natural, digamos, de tratar de hacerlos pensar en los conceptos, digamos.” (Isabel)

“Sí, creo que se dan los tiempos medio naturalmente, que yo, ya llega un momento que...Claro. Ellos también, digamos. Se, se (repite) divierten, todo, pero después de dos horas, ya...Igual, digamos, no, nada de todo eso fue... era planificado, digamos. O sea, es como que los tiempos na...Naturales de las cosas.” (José)

Cuando las acciones que surgen de modo espontáneo las vinculan directamente con ellos mismos utilizan la expresión “me sale”. En estos casos, reconocen este tipo de conocimiento como una moción que se origina en ellos y se articula con las situaciones que suceden en el momento de la enseñanza.

“Sí, sí, sí (repite dos veces). No siem... qué se yo, no siempre sale. O sea, a veces, sale; a veces, no sale. Pero, me parece que es necesario. Como, bueno... viste, despreocuparse un poco, digamos, no...Claro. Sí, bueno, pero a veces, este... por ahí, traigo a colación temas que no son del todo eh... relacionados. Pero, bueno, qué se yo, algo de mi vida. Generalmente, por ahí digo... cuento algo de mí y... (piensa) nada. O sea, compartir con ellos una experiencia que tuve, que más o menos está relacionada, tiene que ver con lo que estamos viendo o algo que ver o hay, hay (repite) algún razonamiento que tiene que ver.” (José)

“Sí, sí, sí (repite), es natural. Totalmente natural. Sí, porque, aparte, considero que no son clases magistrales. Me parece que es un ida y vuelta. Eh... pero me sale espontáneamente. De ninguna manera está diagramado.” (Guillermo)

Se puede observar en el enunciado anterior de Guillermo, como vincula lo natural y espontáneo sobre la base de lo que “le parece” que debiera ser la dinámica de la clase. En los enunciados que presentamos seguidamente, se

muestra cómo los docentes indican el fundamento de sus ideas y acciones sobre la enseñanza en base a “un parecer”.

“... yo, generalmente, si hago matemáticas en el pizarrón, la voy diciendo en voz alta y voy diciendo por qué lo hago así o tratando de encontrarle cosas y me parece que cuando lo hacés en el power, los chicos, incluso aunque lo tengan antes, pierden un montón de información.” (Isabel)

“Me parece que, ese camino, digamos, que parece ser de lo especial a lo general, o de lo particular a lo universal, también me parece que es un camino que, de alguna manera, siempre hay que recorrerlo, ¿no es cierto?” (Juan)

“A mí me parece que, que (repite) esto es importante. Para mí, eh... cuando hablamos mucho de poner situaciones problemáticas, ¿no?, para, para (repite) generar la, la (repite) idea, para el abogado esto es muy importante.” (María)

Simón considera como fundamento de una acción realizada en su clase aquello que “cree” importante y, también, sobre la base de su convencimiento, sin referir a otro trasfondo de los dos principios que enuncia para el desarrollo de la enseñanza.

“O sea, creo que lo importante en el alumno no es que salga aprendiendo la clase, sino que salga aprendiendo cómo encarar la clase y si puede, después, aplicarlo a las otras, mejor. En cada clase tienen que hacer eso.” (Simón)

“Porque yo estoy convencido de que tenemos que trabajar en conjunto, tenemos que obtener un resultado en conjunto, pero, para eso tenemos que estar en conjunto.” (Simón)

Por otra parte, José asimila la intuición a una necesidad, algo que no “le cuesta” realizar, que deviene por sí sola, la proposición de cierto ritmo de trabajo en el marco de las posibilidades del tiempo que cada estudiante requiere.

“No, bueno, eso, digamos, me surge como una necesidad, porque se está, está (repite) por... bueno, por el tiempo, que no parezca (ríen y repiten “que no parezca”) ... aunque no parezca, hay que fijarles un ritmo mínimo, porque, este... después, o sea, yo respeto los tiempos, pero, en lo posible (ríe)... No me cuesta, digamos, eso.” (José)

Resulta de interés en este momento considerar este conocimiento de los docentes como esa intuición que son aprendizajes capitalizados a partir de las experiencias previas, que no surgen tan conscientemente claros y si surgen como razones prácticas que tienen valor de suyo, y que los docentes identifican en su acción con la expresión “me sale así”.

“Sí, sí (repite), es la forma que me sale así, digamos. Por ejemplo, en esta materia, generalmente, eso funciona bien, pero puede haber otro... en otras materias, el alumno está esperando que se le dé la respuesta, que se le cante la justa y punto.” (José)

6.4.1.2 Conocimiento por la experiencia

En referencia al conocimiento por la experiencia mantenemos esta identificación particular dado que los docentes manifiestan en varios enunciados de modo explícito a la experiencia como fuente de lo que piensan, dicen y hacen. Si bien, como ya establecimos, la consideramos como sustrato y parte de la intuición que da lugar a ciertas formas de entender y explicar la enseñanza.

En el siguiente enunciado se observa claramente como los docentes señalan el origen experiencial de su conocimiento, a diferencia de lo que nominan como “natural”, “espontáneo”, “me sale”, “me parece”, en el agrupamiento de los conocimientos intuitivos en el cual no adjudican claramente una proveniencia.

“En general, hay cosas que no me las olvido y que me sirven... porque me sirvieron en otro momento o porque las utilicé; viste, que se habla mucho que la mente desecha lo que no usás: yo uso mucho lo que tengo (ríe), estoy como... en, en (repite) muchos aspectos; en muchos otros, no. Desecharé un montón de cosas que no considero importantes y que, a lo mejor, no son de acá....Pero, esas las, las, las (repite dos veces) reciclo, eh... porque son experiencias de integración, porque, bueno, han sido útiles, qué se yo. Y salen, en ese momento, a lo mejor, desde un bagaje que, no sé... ¿por qué yo disparo o contesto eso? También sería una pregunta. ¿Por qué salió por ahí y no contestó de otra manera? No sé. Eso no te lo puedo decir: son mecanismos de asociación que no, no, manejo absolutamente.” (María)

“Con lo cual, no invento nada. No estoy este... o, algunos em... ejemplos, los tomo de, de, de (repite dos veces) mí... de mi experiencia como docente; incluso, de los propios errores que yo... sobre todo, de los propios errores que yo, que yo (repite) cometí, porque también, a mí me parece eh...”
(Juan)

Podemos observar también en los enunciados cómo opera la experiencia docente universitaria previa para comprender tanto las razones prácticas institucionales como las prácticas pedagógicas actuales, o los nuevos escenarios que se plantean frente a la diversidad estudiantil.

“O sea, claro. Bueno, y entonces, es así que eh... (duda) y más o menos se establecieron los mismos códigos. Cuando yo era jefe, era así. Cuando yo era jefe... yo fui jefe ocho años en una materia, ¿no? Pero, así que ahora, a ellos les pasa lo mismo.” (Ludovico)

“Pero, en este contexto, ahí frente al alumno, que en nueve años que estoy laburando, se van presentando ciertas prácticas, ciertas recurrencias; bueno, a mí eso me sirve. Hasta cuando, no sé. Hasta... ahora, me estoy planteando cosas, ¿no?, porque el alumnado está cambiando.” (Marcela)

Los docentes conciben ciertas decisiones en la enseñanza sobre la base de su experiencia.

“Mirá, en general, es mi experiencia. Cuando yo, cuando yo (repite) leo, también imagino. Entonces, este... ¿para qué? Para convencer. ¿Qué se aplica a esto? ¿cómo se aplica?, ¿no? ... Entonces, yo lo pongo a eso en una zaranda de mis conocimientos y mi experiencia, lo que dicen otros autores, qué se yo”. (Simón)

“Ya, a esta altura, trato de que no me perturbe. No me gusta que lleguen tarde. La verdad que no me gusta que lleguen tarde, pero eh...” (Marcela)

Asimismo, los docentes argumentan cómo van modificando la enseñanza a partir de la experiencia, para ir dando lugar a modalidades diferentes en las situaciones áulicas.

“Eso puede ser y, además, claro, hay todo un derrotero: antes, yo las miraba, porque si no, no podía seguir la clase, porque... ahora, cuando ya llevo tantos años dando las mismas clases o parecidas, ya eh... por ahí, no las necesitaría, pero para mí, siempre fueron buenas y eh...” (Ludovico)

“Entonces, de un texto que hace doce años atrás, era una cosa que no se podía digerir, bueno, hoy me parece fabuloso y, Entonces, como que uno con los textos, también va reaprendiendo.” (Marcela)

“Pero, muchas veces voy, apago la luz -como que dejo en segundo plano el pizarrón-, “vean el power y después volvemos al pizarrón”, digamos. Vuelvo a prender la luz, digamos. O sea, como... pero sí, me parece como que es algo que está buenísimo, porque ojo, no reniego para nada, eh... en algún momento, cuando yo era un poco más chica, lo usaba más para apoyarme y después, me di cuenta que no estaba bien.” (Isabel)

“Igual, también fui cambiando, ¡eh! Porque, estos chicos de veinte años, son muy diferentes a los chicos de veinte años, de hace veinte años atrás, ¿no? Este... (piensa) también, yo era distinto, ¿no? Entonces, yo les hablaba de igual a igual, ¿no? Eh... ahora, tienen la edad de mis hijos. Entonces, eso a mí me pone en un lugar... desde hace un tiempo, me viene poniendo en un lugar diferente. Incluso, en lo político, ¿no es cierto?” (Juan)

Consideran que la “comprobación empírica” en la clase de ciertas inferencias provenientes de la práctica permite avalar su práctica.

“Eso lo pude... o sea, hice esa comprobación empírica en (se aclara la garganta) ... hubo unas clases que quedaron de repaso y les hice eh... bien maestra ciruela, leer las respuestas en voz alta de lo que ellos habían escrito...” (Marcela)

“No, claro, no. No es obvio, no. Para mí, no, porque... o sea, yo sé que es muy probable que llegue ahí, porque ya, ese camino, lo recorrí muchas veces.” (María)

También la experiencia que los docentes han adquirido como estudiantes conforma parte de la experiencia que utilizan para la enseñanza.

“A mí me parece importante presentar el contenido en un contexto, ¿no?, porque me parece... pero, bueno, eso tiene que ver con lo que uno trae: los saberes de... míos, fueron siempre muy atomizados. Entonces, ¿hasta cuándo llegué a hacer la síntesis? El día que me entregaron el título de Profesora. Me da la sensación de que, estas otras pausas... estas otras pautas, que tienen que ver con un... con otro tipo de currículum, este... me da la sensación de que les puede servir, ¿no?” (Marcela)

“... digamos, entonces, yo trato de explicarlo como a mí me servía, digamos, de decir, bueno, lo que estoy viendo en la teoría, lo llevo al gráfico

todo el tiempo, digamos. Eh... porque a mí me parece un recurso que ayuda, eh..." (Isabel)

"Porque, encima, yo era bastante brava como alumna, digamos. A mí, si el profesor no le estaba entendiendo, yo me levantaba y me iba, digamos. Y después, cuando... de la tarea docente, yo siento eso. Yo siento que, cuando alguien se levanta y se va, es que mi clase no le está agregando nada." (Isabel)

"Yo creo que todo tiene que ver con lo experiencial también, ¿no? Con, con (repite) las expectativas que tenía uno como estudiante y, luego, cuando vos llegás a profesor y recordás aquel momento: yo tenía profesores donde em... muy lejanos al estudiante... Y, y (repite) siempre me sentí muy excluida de esas clases. Me pareció que, que (repite) para, para (repite) asistir a esas clases, me compraba el libro del profesor, leía lo que decía y lo hacía, más cómoda, desde mi casa. Entonces, yo creo que, en el fondo, hay una construcción muy subjetiva, también. De expectativas propias sobre una clase, donde me im... me importa rescatar la presencia." (María)

"... evidentemente, el control es un tema que tiene que ver con mi estructura, este... bueno, más allá de eso, yo creo que también, tanto... a ver, yo me formé en una época, acá, don... básicamente, durante la dictadura y escuché muchos teóricos, dictados por profes de educación física, que eran charlas, más o menos cordiales, más o menos "tararara" (hace eso para no repetir más ejemplos) sobre la nada misma, digamos, ¿no?" (Juan)

Así como refieren la fuente de ciertos posicionamientos sobre la base de su experiencia como estudiantes, también otro tipo de experiencias de su vida personal más allá del aula universitaria son reconocidas como elementos de base para concepciones o acciones referidas a su enseñanza.

"Un amigo mío decía "bueno, la cuestión es llegar a la pregunta correcta. Si sabés llegar a la pregunta correcta, tenés la vida resuelta". Bueno, un psicólogo (ríen). Pero, bueno, de todos modos, digo que es importante llegar a las preguntas y..." (José)

"No, es más por vieja que por otra cosa (ríen). Por vieja y por platense (ríen). Porque, acá se habló mucho, digamos; La Plata, como sería como la cabecera del puente..." (María)

"Muchas veces hago referencia cuando... yo tuve muchos viajes. Entonces, me asombré en esos viajes de muchísimas cosas y se las traigo a colación para que ellos ... siempre tienen que tener enfrente un desafío muy largo, respecto de lo que están viendo. En todo sentido: en el sentido del

conocimiento que incorporan, en el sentido del realismo que tiene ese conocimiento, la diversidad de realidades. ¿Por qué? Porque se están formando.” (Simón)

Los docentes consideran que la experiencia es una fuente para aprender acerca de la enseñanza que realizan y así la valoran.

“Y no, este... (piensa) es algo dinámico. Esto, digamos, como que es la conclusión de haber dado dos años. Este es el segundo año... sí, este es el segundo año que doy la materia y que armo yo las guías y todo. Entonces, ahora me queda un año más eh... y bueno, recién ahora le, le (repite) estoy encontrando eso.” (José)

“Por eso, como que hay que ajustarla un poquito; lo que pasa, es que yo estoy medio probando si sirve y cuáles sí sirven y cuáles no. Hubo alguna de este año que, por ahí, no me gustaron tanto como salieron y algunas que dejé de hacer, que eran del año pasado que me habían gustado más.” (Isabel)

“Entonces, bueno, supongo que por ahí para el año que viene, les puedo compartir un poco más la experiencia y ver un poco más en general la materia. De hecho, le he dicho a Simón eso tanto sobre las actividades como sobre los contenidos, eh... (piensa) que hay que.... Que, por ahí, podríamos hacer algunas cosas, de mejorar un poquito, digamos.” (Isabel)

En síntesis, los conocimientos intuitivos y por la experiencia son identificados de formas diferentes por los docentes, en especial, los intuitivos provenientes de un modo de conocer aparentemente inconsciente, pero con una base en la experiencia que no puede ser identificada con facilidad por ellos (Atkinson y Claxton, 2002). Los docentes señalan el origen de estos conocimientos como “naturales” o “espontáneos”. Los consideran en ese marco de espontaneidad, en algunos casos, como fuente de inspiración para la improvisación que es necesaria en la enseñanza.

Además de atribuir en varias ocasiones las acciones a lo “natural” (Schutz, 2015), los docentes usan, en el marco de la espontaneidad, expresiones tales como “me sale” o “me parece”, sin referir al trasfondo experiencial de eso que “les

parece”, “les sale”, “creen” o “están convencidos”, que es bueno o resulta para llevar a cabo la enseñanza.

Los docentes formalizan más el origen de algunos de sus conocimientos cuando pueden atribuirlos a diversas experiencias previas. Estas experiencias han tenido lugar en la Universidad, desde su posición de estudiantes y de docentes, o en otros ámbitos de su vida.

A estas experiencias refieren aquellas modificaciones, ajustes o concepciones de diversos elementos o dimensiones de la enseñanza que fueron obteniendo a lo largo de sucesivas situaciones.

En este apartado hemos analizado los enunciados que describen la justificación del origen de ciertos conocimientos y fundamentos, sus teorías de la acción, con modalidades tanto intuitivas como experienciales provenientes de distintos momentos y ámbitos de la vida de los docentes universitarios.

Seguiremos a continuación con los apartados que muestran aquellos procesos y situaciones en las cuales los docentes identifican las fuentes de su conocimiento de modo más evidente, explicitando el tipo de dinámica o proceso, los “otros” involucrados y los espacios o sistemas de actividad particulares. De todos modos, en muchos casos, los docentes aluden a estas situaciones en el marco de la noción de experiencia.

6.4.2 Procesos de construcción

Este apartado tiene especial significación en el estudio ya que los propios docentes nos cuentan cuáles fueron los procesos a partir de los cuales construyeron el conocimiento sobre la enseñanza. Es importante recordar en este punto que, tal como se desarrolló en el Capítulo 3, las adquisiciones y el

aprendizaje que los docentes describen los consideramos desde un enfoque constructivista. Esto interesa a los fines de comprender cómo se ha llevado adelante la categorización de los enunciados de los docentes sobre su aprendizaje tal como aparecen en la Figura 12. Los docentes atraviesan por procesos constructivos y no meras instancias de adquisición de realidades externas. Aprendizajes que se han dado en situación, en interacción entre sus conocimientos previos y lo nuevo y, como profundizaremos más adelante, inmersos en sistemas de actividad intersubjetiva.

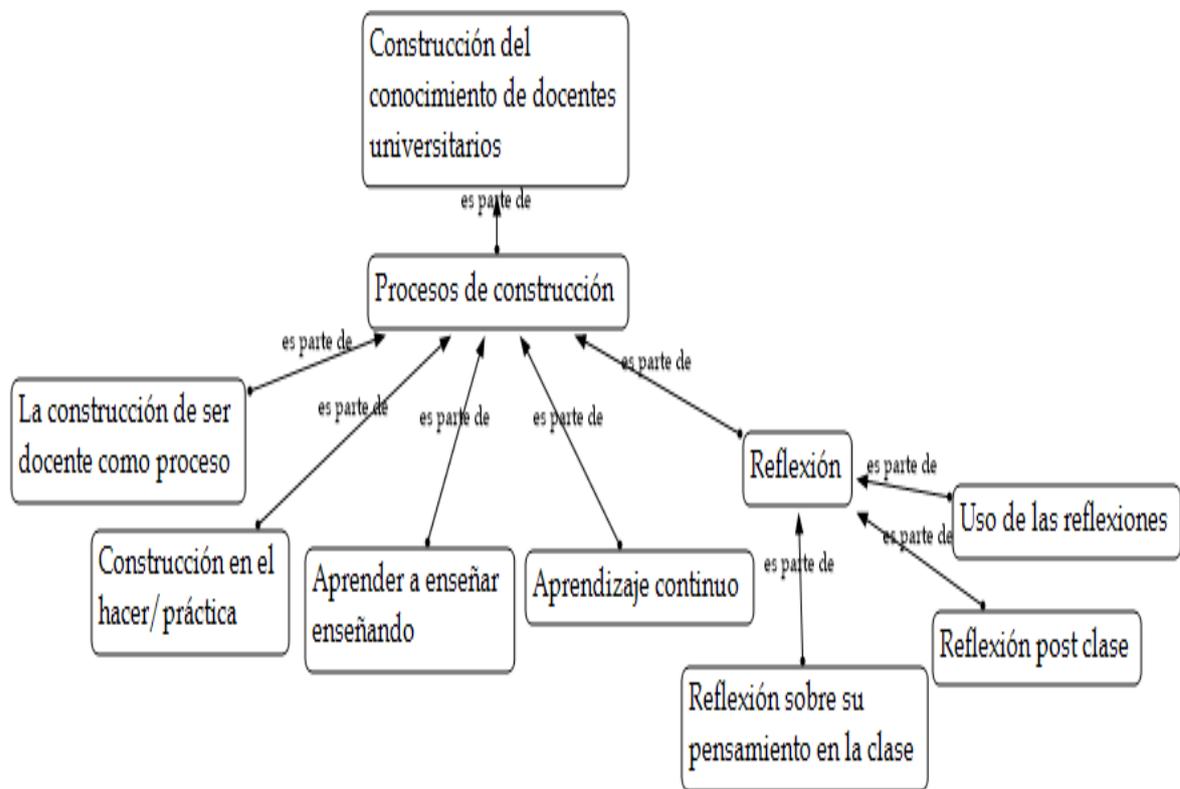


Figura 12. Procesos de construcción

En esta primera instancia de análisis de los procesos de construcción del conocimiento sobre la enseñanza abordamos las manifestaciones de los docentes en las cuales los identifican y describen. En la pieza discursiva que aparece seguidamente se ejemplifica el enfoque del análisis que proponemos:

“¿cómo se construye ese saber? Bueno, a partir de involucrarme, qué se yo, en la participación en los congresos. Yo te hablo de eventos puntuales, ¿sí? De eventos... bueno, de conocer la trayectoria de personas que laburan acá, em... de involucrarme en distintas actividades que se hacían acá y de nunca quedarme tranquila, ¿no? Decir “bueno, mirá, estoy leyendo este texto. ¿Qué pasó? Bueno, esto no lo sé. Está bien, esto tiene que ver con lo disciplinar. Bueno, a ver...”. Viste, seguir ese entramado eh... de... (piensa) qué se yo, seguir ese entramado que te va armando eh... bueno, hacer la Maestría eh... (piensa), porque no es, a ver... no sé, me cuesta ver en solo un dispositivo.” (Marcela)

La docente lo muestra desde su experiencia singular. Otro docente explica la construcción desde una mirada inspirada en el pensamiento pedagógico del especialista en educación Eduardo Remedi y resume, anticipándose a los subsiguientes enunciados, lo que los docentes han identificado como sus procesos de construcción del conocimiento sobre la enseñanza.

“para entender la enseñanza, en el caso... cuando uno... tomando ese esquemita de quien enseña y quien aprende, qué cosas se aprenden y en qué contexto, si nos ponemos a pensar en el enseñante, él decía que hay tres rasgos que uno no puede olvidar para entender los actos de enseñanza, que es la historia personal, la formación académica y la trayectoria del profesional.” (Juan)

El fenómeno de “convertirse” en docentes es percibido por los profesores como un proceso con un punto de partida, pero del cual no indican un fin. En algunos enunciados encontramos como situación inicial la obligación de reunir antecedentes, un aspecto que ya fue considerado como base de la imagen de la docencia que construyeron los docentes y tratamos en el Capítulo 5. También enuncian cierto tipo de actividades que fueron fundacionales para su actividad docente. Es interesante observar que aun los docentes que detentan el título profesional de profesores, no marcan la formación inicial como el comienzo de ese derrotero para convertirse en tales, sino el propio quehacer en la enseñanza, en el ámbito del ejercicio efectivo de la docencia.

“...como cumpliendo una obligación o un camino que había que seguir para llegar a un objetivo: tenés que tener antecedentes en esto, tenés que tener antecedentes en lo otro y tenés que tener antecedentes docentes. Punto. En ese momento, yo estaba convencido que no, no (repite), no tenía una vocación por la docencia. En todo caso, era una cosa accesorio: parte de una serie de requisitos, que hacían falta para hacer una carrera en física o, bueno...en lo que sea.” (Ludovico)

“O sea, fue un proceso... ahí hubo como un nudo importante, este... bueno, y después eso sigue con otras cosas, de otra manera, con lo que uno empieza a producir como publicaciones -que también es una manera de formarse-, con la gente a la que uno forma, que también rebota en uno, etcétera.” (Juan)

“Entonces, bueno, el primer año empezamos haciendo notas de clase, notas de apoyo. Pasa que, nos está pasando mucho con los ayudantes que eh... no quieren venir a dar... o sea, yo hice miles de notas de clase, hice traducciones para Macro. O sea, mi trabajo de los tres primeros años era dar una clase -que fue esta que me dejó Simón- y hacer notas de clase, trabajos... corregir trabajos prácticos. O sea, todo ese tipo de cosas y, recién después nos dieron más clases. Ahora, los chicos... nos pasa que, si no les das para dar clases, se van: ellos quieren venir a dar clases, digamos.” (Isabel)

“Eh... (piensa) así que, bueno, esos primeros años de alumno al principio y, después, este... (piensa), después qué se yo, de a poco...Entonces, creo que uno, dentro del espectro que tiene de gente que da clases, uno va tomando este... las cosas que considera que son más claras, más efectivas para impactar sobre el alumno, digamos, que es llamar la atención y que vea cual es la dif... cual es la esencia de lo que uno está dando, este... lo va tomando, a medida que va desarrollando, ya sea estudiando, viendo, trabajando. O sea, que ese resultado va de un proceso largo de la experiencia.” (José)

Los profesores también reconocen que este proceso tiene lugar en círculos más amplios que lo propiamente áulico o institucional, cuestión que se profundiza más adelante en los apartados donde analizamos los diversos espacios y sujetos en los que y con los cuales los docentes construyen su conocimiento.

“...que el conocimiento, sino también este... hay un desarrollo en... que podríamos llamarlo cultural, ¿no? O sea, no sé, tiene que ver con qué cosas se valoran, por ejemplo, si lo que se valora son los experimentos, el razonamiento, eh... qué se yo; cómo se pueden describir las cosas con la matemática adecuada; el entendimiento, cuando a veces uno maneja un

determinado lenguaje, pero no lo logra entender o hay distintos grados de entendimiento de ese lenguaje y con los años, uno va buscando... o no, con los años capaz que... depende de cada uno eso. Pero, todo eso está presente, digamos, y forma parte de lo que uno enseña, este... es un poco.... O sea, la forma de pensamiento, digamos, en el trabajo y en la docencia, es básicamente la misma.” (José)

“Sé que tengo... cómo tengo que respirar, llevar el aire a la panza y todo eso, para que oxigene mejor, porque lo aprendí y porque son ejercicios básicos de teatro, cuando vos empezás. Eh... eso lo hago en la clase y fuera de la clase. Y, bueno, tratás de dominarla. También, hay, hay (repite) ejercicios de control mental sobre eso, hay técnicas: yo no te digo que lo hago siempre, pero trato eh... inclusive, para cuidar la voz. Hay días que termino la clase súper cansada y fatigada y digo “bueno, y ¿qué me pasó?”. Por ahí, no me di cuenta y, y (repite) dejé pasar o me exigí de más o... bueno, son pequeñas cositas que uno aprende. A lo mejor, te digo, esto no me lo dio la pedagogía, ni la docencia. Pero, un poco, la docencia tiene que ver con esto de, de (repite) lo... no sé, a mí me ayudó.” (María)

Reconocen que el desarrollo de este proceso de aprendizaje ha llevado tiempo en la observación y la atención de distintos elementos, entre otros, comprender la tarea de enseñar, las situaciones que se presentan, el marco del contenido y el contenido mismo sobre el que enseñan.

“Me parece que eso se construye en el hacer, ¿no?, en el escuchar, en el ver, bueno. Pero no, eso. Me parece... estoy dando vueltas siempre...” (Marcela)

“El desafío es precisamente... o sea, nosotros estamos permanentemente... mirá, con Isabel gastamos más tiempo de internet con temas que hacen a la enseñanza que... y a la incorporación de temas y demás, que con temas que hacen a la economía del país o...” (Simón)

“Yo a eso lo buscaba mucho, sobre todo cuando empecé a ser profesor...ver qué habían dado o cómo habían dado algo en la materia anterior y qué iba a pasar en la materia que seguía, ¿no?, como para poder definir bien los contenidos que yo tenía que dar... eso, bueno, en la física general, que es Física I, II, III, IV, ...” (Ludovico)

Y sobre la materia que dicta en la actualidad Ludovico señala:

“Sí, porque, bueno... aparte, yo también tuve que aprender a darla, por más que yo... tampoco la había cursado como materia independiente. Yo había cursado estas cosas como parte de otra materia más grande” (Ludovico)

Este aprendizaje en el quehacer cotidiano del aula se vuelve más evidente cuando los docentes explicitan que han aprendido a enseñar enseñando, pensando lo que sucede, “largándose a enseñar” y continuar enseñando, en un reconocimiento directo acerca de que aprendieron dando clases, con los costos que esto pudo suponer en los inicios.

“Entonces, bueno, ahí te replanteas: sobre esto, que lo vi... bueno, en el cuatrimestre que viene no son los mismos pibes, pero voy a agarrar de ahí para pensarlo distinto de esta manera. Hay veces que está el esfuerzo de uno y la cuestión sigue recurrente, viste... Pero, bueno, nada. El ejercicio lo hago.” (Marcela)

“También, saber cómo enseñarlo: eso, bueno, en el caso de la mayoría de nosotros, se aprende solo, pero entiendo que hay una ayuda que puede venir de algunos estudios pedagógicos que uno pueda hacer. En el caso nuestro, recién ahora hay algunos. Pero, normalmente, uno se larga a enseñar y enseña... Los de mi generación, así, enseñando. Primero como ayudante, eh... después como profesor, enseñando toda la carrera.” (Ludovico)

“O sea, creo que también, parte de lo que aprendí, lo aprendí al dar clases. O sea, si yo te... la primera clase que di en Macro debe haber sido, pobrecitos, una tortura, porque yo me sentía en la obligación de decir absolutamente todo lo que había estudiado del tema -la causalidad en economía, me acuerdo-, eh... y nada, fueron tres horas insoportables, hablando.” (Isabel)

“Lo que voy haciendo es renovando, eh... las formas de dar la clase. Lo que voy haciendo es actualizar los contenidos y cambié... probé de todas las formas posibles: les indiqué la bibliografía, se las llevé, se las hice buscar, la di yo. Es decir, fui mutando de acuerdo al grupo.” (Guillermo)

En otras declaraciones los docentes marcan la existencia de un conocimiento nuevo, de la adquisición de un recurso que obtienen en la práctica mientras están enseñando. En sus señalamientos indican no tener conciencia de la procedencia de estos recursos e instalan nuevamente la naturaleza intuitiva de algunos conocimientos.

“Yo, o sea, no sé si es algo consciente, creo que es un recurso didáctico y

creo que lo he ido desarrollando, a lo mejor, sin darme cuenta. Eh... (piensa), ya te digo, no sé si soy tan consciente de eso. (Marcela)

Pero, no hace... dos por tres me ha pasado últimamente que yo digo, desde ahí... encontrarme escribiendo algo que, tal vez, antes no lo escribía. No sé por qué es. Eh... (piensa) no sé a qué se debe, pero, por ahí, como para reforzar una idea." (Ludovico)

Una síntesis de lo observado en este apartado está contenida en el siguiente enunciado de una profesora participante en el estudio:

"O sea, ¿cómo te hacés docente? Y, básicamente, como lo hemos hecho la mayoría de los que hemos transitado estos lugares: es, primero, por anhelo, por entusiasmo, porque te convidan, porque te parece interesante hacerlo, mirando mucho a los docentes que te gustaron o que para vos fueron importantes en tu formación. Entonces, yo creo que todos les copiamos, este... actitudes a esos docentes que hemos querido y que han sido importantes para nosotros. Ese es el camino informal, digamos, ¿no? Y, después, preparándote en las inquietudes que te vayan surgiendo. Yo creo que este... y después dando clases, porque en el fondo (ríe), ¿cómo te preparás dando clases? un día te dijeron "dejá la silla y vení a dar una clase". Y tampoco, al menos quienes a mí me invitaron a ser docente en la Universidad, jamás me dijeron "tené en cuenta los objetivos, la planificación, qué recursos vas a usar", nada de eso. O sea, me largaron directamente... bueno, un día "¿qué tema querés dar?" y "hacelo". Yo creo que, a partir de ahí, uno se ha hecho docente, ¿no? Algunos, más criteriosos, por ahí te obligaban a observar primero. Bueno, así yo arranqué.... Pero creo que estaría bueno pensar en qué parte de la formación -bueno, creo que ustedes lo hacen eso- pasa por la observación, por... digamos, por una observación más reflexiva que la otra que vos has hecho toda la vida, de decir "quiero hacer lo que hace éste o no lo quiero hacer"." (María)

6.4.2.1 La reflexión: un proceso en particular

La reflexión como proceso particular de construcción la recuperamos en la perspectiva de Schön (1998), superadora del modelo de la racionalidad técnica que, como señalan Atkinson y Claxton (2002), nos acerca a los conocimientos que no pueden explicar por sí solas las disciplinas especializadas en la cognición y nos permite develar la conformación de esos conocimientos que se producen en el ejercicio de una profesión.

Asociamos al análisis de los procesos reflexivos de los profesores los aportes de Perrenoud (2016) cuando desarrolla su enfoque clínico para la capacidad reflexiva y los conocimientos mediadores como el de *saber analizar* (Altet, 2005). Los docentes identifican los procesos de reflexión sobre la acción que pueden realizar y la utilidad que ésta tiene para su práctica de enseñanza.

“Entonces, en el proceso que uno va haciendo con uno mismo, en relación a la enseñanza, uno puede analizar, puede reflexionar, puede decir “mirá, esto me sirve”.” (Marcela)

Los docentes no solo señalan la presencia de la reflexión y el análisis en el proceso de construcción de su conocimiento sobre la enseñanza, sino que también indican en qué momentos y cómo se realizan estos cursos de construcción y capitalizan ese conocimiento que se produce.

“a mí donde, donde (repite) yo me movilizo bastante, en cuestiones disciplinarias o de la cátedra, es cuando voy recibiendo las eh... las monografías o los parciales domiciliarios de los pibes o los parciales. Porque vos ahí ves cosas escritas. Entonces, vos... yo me replanteo, porque digo “... , si esto yo lo dije. ¿Qué pasó que volvió acá? y ¿por qué volvió así?”, ¿entendés? Por ahí, me pongo en estadista (sic), en vez de hacer un análisis cualitativo. Entonces, bueno, ahí te replanteas: sobre esto, que lo vi... bueno, en el cuatrimestre que viene no son los mismos pibes, pero voy a agarrar de ahí para pensarlo distinto de esta manera. Hay veces que está el esfuerzo de uno y la cuestión sigue recurrente, viste.” (Marcela)

“Siempre me quedo pensando en la clase. Sí, sí (repite)...como hacer una síntesis y ya pensar en lo que voy a dar en la siguiente. Pero, bueno, porque es como un cuento que vos estás contando y decís “hoy llegamos hasta acá. Esto se vio, esto no se vio. La próxima lo voy a redondear así y voy a...” ...No es que me dedique a hacerlo. O sea, pero es lo que me da vueltas por la cabeza en ese momento, cuando termino la clase.” (Ludovico)

En relación a la reflexión durante la clase los docentes identifican algunas situaciones, especialmente referidas a sus estudiantes.

“Claro. Pero, yo digo “¿qué hago?”, porque evidentemente, tengo contenidos que dar y... pero, digo, “¿está bueno que los calle, cuando nunca hablan?”. Entonces, los veía hablar y yo pensaba “¿qué hago?”,

viste. Finalmente, lo que hice fue, como esas clases eran dos y después venía otra, los dejé hablar..." (Isabel)

"En parte, me divierte y en parte eh... (duda) a ver eh... a veces, digo ¿qué habrá...?, ¿qué estará pensando este pibe para preguntarme lo que me pregunta?, ¿no? Este... pero, me obliga. Esto está bueno, este..." (Juan)

La reflexión sobre la enseñanza en relación con los posibles cursos de acción a implementar con posterioridad, como un factor de enriquecimiento de la enseñanza, también es un proceso que los docentes enuncian con claridad.

"Pero (se aclara la garganta), además, si vos diste una materia un año y vas a dar la misma materia al año siguiente, está bien. Vos vas a reflexionar sobre cómo lo diste y qué vas a cambiar o no, que sé yo." (Ludovico)

"Siempre me cuestiono. O sea, yo creo que el cuestionamiento forma parte de la construcción, este... este tema voy a volver en algún momento. Yo, por ejemplo, en general me pasa y uso parte de la clase de consulta que tenemos, en base a lo que pensé que no pudimos desarrollar." (Simón)

"Esas cosas, a veces, se recuperan, porque... digamos, porque yo me anoto "en la semana que viene, hay que seguir viendo esto"; otras veces, me olvido y quedan en el tintero; y otras veces, se retoman porque el texto que sigue a ese, tiene relación; y otras veces, te lo cuentan en los pasillos: "se acuerda usted, profesora, cuando..." ...(...) Pero, es como que las vas tratando de revisar, porque, siempre digo, lo que encuentro en segundo cuatrimestre, en segundo cuatrimestre (resopla y repite) del 2016... si estamos hablando de una práctica contextualizada, después no puedo ir y aplicarlo en el primer cuatrimestre de 2017, porque estos pibes no son los mismos que estos. Entonces, también lo vas laburando, sobre la dinámica que se te va presentando." (Marcela)

Esa reflexión sobre lo sucedido a veces es materializada en anotaciones de diversa índole para introducir los cambios necesarios a futuro.

"Y, aparte, un "ojo con esta parte", ver como transmitir eso, lo hago mucho de que me pongo un papelito para el año siguiente, de decir "esto no se entendió bien". Buscarle la vuelta, digamos." (Isabel)

"Eh... no, digamos, no sé si al finalizar la clase, pero trato de mantener anotaciones de cosas que se me vienen a la cabeza después. eh... podría ser, bueno, en los ejercicios, algún cambio o determinadas situaciones. Bueno, trato de anotarlas y, después, cuando volvemos o al otro año la vuelvo a dar, veo esas anotaciones, a ver si hay algún... alguna... algo para mejorarla, ¿no? Igual, no soy muy organizado con todo eso." (José)

Si recuperamos la noción de reflexión de Clarà (2015) que presentamos en el Capítulo 2 como un ejercicio para darle sentido a un suceso, con o sin acción consecuente, encontramos enunciados donde la primacía está dada en la comprensión de lo que sucedió.

“O sea, no sé, por ejemplo, ¿cuándo tengo la sensación que una clase ha sido buena? Cuando termina y vienen y te hacen una pregunta “profe: y tal cosa, tal otra” o te traen un aporte o te siguen cuando te vas a la sala de profesores. Cuando terminaste la clase y no viene nadie, esa clase no estuvo buena.” (María)

En el siguiente enunciado de Isabel encontramos la descripción del proceso recursivo de reflexión y acción sobre una dificultad particular.

“Aparte, hablo... digo, tengo que hablar más lento y decirles lo que es realmente importante; yo pensé en como yo estudiaba al principio, entonces, hacía resúmenes. Eso habrá sido dos años, ponele, que di las clases así. Después, un día dije “no puede ser, porque si yo solo digo lo importante, los chicos no pueden anotar todo lo que yo digo”. Digamos, no hay forma que ellos estén todo el tiempo anotado exactamente... yo me limitaba como a hacer un resumen, como si yo estuviera estudiando, digamos, y dije “no, así tampoco puedo dar clase” (ríe). Y ahí, digamos, fui como mejorando la forma de dar clase, eh...” (Isabel)

En síntesis, en esta sección caracterizamos los procesos que los docentes identifican en la construcción de su conocimiento sobre la enseñanza. Subrayamos que el sentido procesual de esta construcción es indicado como un entramado de situaciones, una progresión también en sentido temporal. En esta trama ellos incluyen de modo privilegiado la enseñanza que desarrollan, las experiencias académicas por las que han atravesado y otras de índole personal. Privilegian de todas estas experiencias el proceso que implica la situación de tener que enfrentarse cotidianamente al desafío de “dar clases”, del que provienen en gran medida sus conocimientos.

La síntesis que logra el enunciado de María nos permite ubicar claramente tres cuestiones preponderantes en el proceso de construcción del conocimiento sobre la enseñanza: una, la experiencia con los profesores que les enseñaron a ellos y valoran, otra, la preparación que realizan según sus propias inquietudes y, finalmente, las clases que dictan. En este sentido María incorpora una preocupación y reclama una formación docente para la reflexión sobre lo que se hace en las aulas para no actuar solo en base a las prácticas que los profesores consideran apropiadas de quienes los precedieron.

Esta referencia de María sobre la reflexión encuentra un desarrollo en los enunciados donde los docentes explicitan cómo de hecho reflexionan sobre sus prácticas para el análisis de diversos aspectos con finalidades específicas. Reflexionan sobre todo en torno a las actividades que desarrollan con los estudiantes, no solo en términos de los cambios posibles que pueden operar sobre sus prácticas, sino también, para la comprensión de los sucesos áulicos.

6.4.3 Aprender con otros

Esta categoría alude a un aspecto central en el enfoque de la construcción del conocimiento docente universitario que asume nuestra investigación. Aquí se tratan los aspectos intersubjetivos de la interacción social en los espacios y sistemas de actividad donde se dan los diversos intercambios y procesos de mediación social a través de los cuales los docentes construyen su conocimiento.

En los enunciados de los profesores referidos a las situaciones de construcción del conocimiento sobre la enseñanza ellos indicaron interacciones particulares

con “otras voces” (Wertsch, 1993) actuales o remotas temporalmente, como cogniciones distribuidas en el tiempo de modo sincrónico o diacrónico, que dieron lugar a su conocimiento actual, dialogando con él y constituyéndolo (Cole y Engeström, 2001). En la siguiente cita antes de adentrarnos en el análisis de las subcategorías, podemos ver en la justificación del uso de la primera persona del plural en las clases, como el docente entremezcla el pensamiento de los físicos del pasado con el propio y el de los estudiantes al momento de la enseñanza.

“...cuando yo tengo que elegir entre una u otra, porque veo a esta parte describir así, a esta otra así, en general, opto por la primera persona del plural. Sí. Me parece más natural...Más natural, sí. Pero, no sé...Bueno, por el hecho de que (piensa) ... no es algo (se aclara la garganta) que uno esté haciendo solo, a ese... esa... (duda) esa deducción, sino que la estás haciendo con otro y pretendés que los otros la hagan de ellos también...No, no sé si tiene que ver con eso, porque en la investigación, sí, trabajamos generalmente en grupo y... (piensa) y sí, es una cosa plural, digamos. Pero, yo lo separo un poco, porque (piensa) todo esto que estoy enseñando, no es algo que nosotros estemos investigando, es algo que...Que está establecido desde hace mucho y... (piensa) no lo estamos haciendo. Pero, es como si lo estuviéramos haciendo.” (Ludovico)

Como podemos observar en la cita, la presencia de otros en el discurso de la enseñanza está contenida allí de modo directo e indirecto aun cuando las clases se presenten de modo aparente como soliloquios o exposiciones con poco diálogo efectivo.

Aprender con otros es una categoría que, tal como lo muestra la Figura 13, se organizó a partir de la identificación por parte de los docentes de esos “otros” que participaron en sus procesos de aprendizaje. Ellos indican los intercambios que han sostenido para pensar la enseñanza en el ámbito de la cátedra, el aprendizaje de y con sus profesores a partir de lo que éstos decían y de sus acciones. También, la contribución a la construcción de su conocimiento sobre la

enseñanza que implica la relación cotidiana con los actores principales de los esfuerzos docentes que son los estudiantes. A los que se suman, los sujetos que por fuera de la institución universitaria han sido “otros” significativos para pensar y aprender sobre la enseñanza.

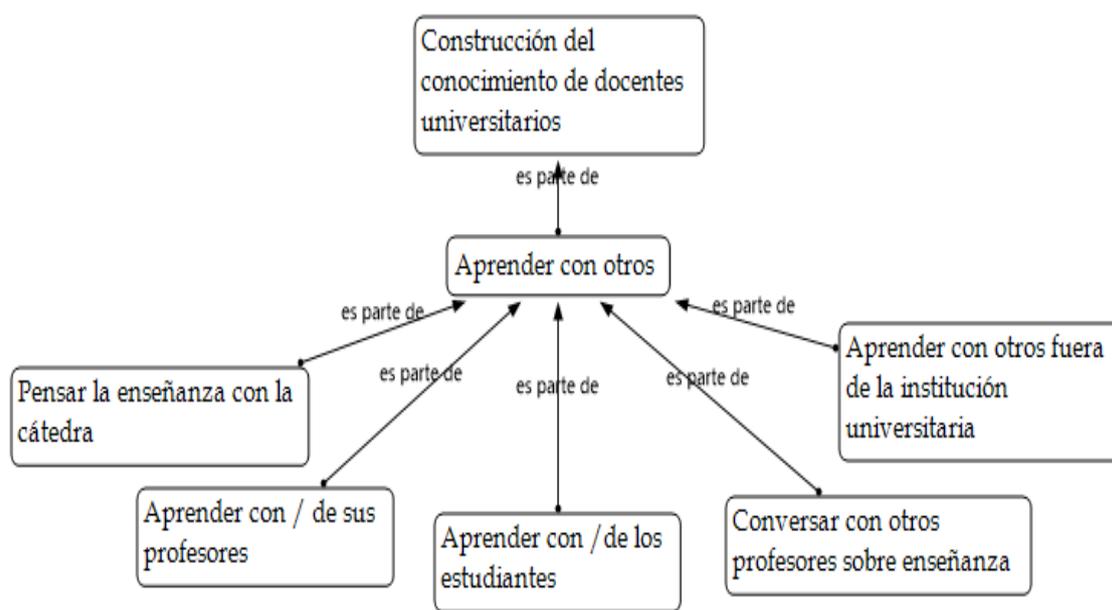


Figura 13. Categoría Aprender con otros

Los docentes al momento de describir sus procesos de construcción del conocimiento y el recorrido que han realizado para constituirse como tales señalan los diálogos que tienen con los otros como una fuente y forma concreta, como se expone en la siguiente cita.

“Pero, yo recuerdo... me acordaba de una persona, -bueno, que ahora falleció- que también era profesor y que, qué se yo, como teníamos las oficinas cerca... o sea, ese contacto personal de alguien que está dando lo mismo y, entonces, bueno. O con otros profesores, con mis compañeros de oficina, con otros profesores de la materia, qué se yo... o de materias afines. Eso es más común. Yo a eso lo buscaba mucho, sobre todo cuando empecé a ser profesor.” (Ludovico)

Ahondando la perspectiva de los propios docentes entrevistados, antes de abordar el análisis de cada subcategoría, resulta de interés subrayar la

conceptualización del proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno intersubjetivo desde la propia voz de un docente.

“Sí. Mi percepción, digamos, es que la gente normal o, desde muy chiquitos, aprenden en relación a las relaciones humanas que tienen con las otras personas. Y me... no... y yo lo (duda)... bueno, ahora que tengo hijos, me doy cuenta con mis hijos y así... y mirando alrededor, así, qué se yo, durante la carrera, bueno, mucha gente eh... aprendía mucho... le iba mucho mejor, si se juntaba... encontraba una persona con la que pudiera compartir el, el (repite) estudio. Y, bueno, y así, este... o sea, como la experiencia humana, de una relación humana para... como facilitador de, de... (repite y piensa) que no tiene que ver, me parece, con que... no sé, es como una facilitación. Como que nos hace las cosas más fáciles, Es como que, me parece, generalmente, somos personas que desarrollamos el aprendizaje más fácilmente en conjunto que en... no sé si en conjunto, pero... (...) Sí. Bueno, porque, generalmente, este... es más general, porque planteados problemas, la solución, a veces, salen más fácilmente pensando con otros...Digo, una persona casada o en pareja, digamos, en general, este... más allá de la cuestión amorosa y... está la cuestión también, de que tiene otra persona en la cual puede... con la cual, puede aprender a pensar de otra manera y ver qué cosas... que... a ver... (duda) y ver y darse cuenta que hay otro... otra forma de resolver las cosas...”
(José)

6.4.3.1 Pensar la enseñanza con la cátedra

En este segmento partimos del análisis de una cita donde una profesora recuerda que, en una etapa anterior, el espacio de la cátedra funcionaba a modo de escuela para los docentes noveles. Como se verá a lo largo del capítulo esta imagen ocupa un rango acotado por los nuevos estilos de trabajo en los equipos de cátedra. En este marco, en la actualidad, la coordinación administrativa o los temas a enseñar son los tópicos centrales que convocan a los profesores para las reuniones de cátedra. Los aspectos formativos revisten características más informales según requerimientos puntuales de situaciones o inquietudes personales que se presentan en la enseñanza.

“Un viejísimo titular de mi cátedra, antes de darte un lugar de docencia en la cátedra, vos ibas, lo observabas tres, cuatro, diez clases, no sé, lo que

pintase de acuerdo a sus necesidades. Y yo recuerdo haber ido a observarlo en cómo él daba clases. Y después conversar: "bueno, ¿qué te pareció la clase? ¿cómo la darías vos?" Que te gusta, que no te gusta." (María).

Otro docente de la misma cátedra indica con prácticas diferentes que:

"Eh... (piensa) la titular de la cátedra, que para mí fue mi formadora -fue la mentora, más que formadora-, este... me fue dando temas de clase." (Guillermo)

Estos esquemas si bien no presentan una organización orientada a una formación sistemática de los docentes de la cátedra posibilitan una suerte de proceso de socialización en la tarea docente. En la actualidad las formas de intercambio de conocimiento sobre y para la enseñanza en las cátedras se realizan a partir de la necesidad de respuestas a situaciones emergentes, con formatos ad hoc para pensar la enseñanza con el colectivo cátedra. Esta cuestión a los ojos de un observador desprevenido puede conducirlo a pensar que la construcción del conocimiento sobre la enseñanza y la práctica pedagógica es una labor individualista, al decir de Hargraeves (1994), cuando en realidad los intercambios existen, el apoyo está presente, pero ha perdido su materialización y sistematicidad en reuniones o actividades formativas de conjunto como parte de un programa de desarrollo docente dentro de la profesión académica de los integrantes del equipo de cátedra, de lo que dan cuenta los siguientes enunciados.

"Eh... o sea, en la cátedra, sí. De hecho, yo soy de ir a algunas clases, en la medida que tengo tiempo, pero si se agrega una clase, por ejemplo, voy. Si algún profe, da alguna clase que está relacionada con mi tema... porque, viste, nosotros nos dividimos por clase. ...Ahora, después vine, Claudio dijo un montón de cosas: tomé nota de lo que había dicho Claudio; ...Entonces, hay un montón de cosas que aprendí de la propia clase de Claudio, que también las usé para la mía... vengo a las de Darío normalmente porque, ya te digo, es un profesor que me encanta cómo da clases, eh.... En general, digamos, como que tengo mucha admiración de

cómo da clases; vine a la primera de Simón, para ver también cómo se relacionaba con los chicos, cómo reaccionaban los chicos y demás. Me parece que mis compañeros son, digamos, ejemplo de muchas cosas, digamos, de... pero sí, hablamos, digamos, un poco de eso. Cómo vas a encarar la clase o qué vas a hacer o algo de eso. No un montón: por ahí es más con Claudio y con Darío, eh... con Simón y con Darío, que, con Claudio y Lautaro, digamos. Yo, personalmente.” (Isabel)

“O, qué se yo, me encuentro con mis compañeros y le pregunto, qué se yo, ahora estoy preparando el tema de mañana. Bueno, lo pensé de manera distinta y les dije “¿quieren que se los pase?” a mis otros dos compañeros. “Sí, pásamelo” (ellos). Son... lo vamos trabajando. Em... cómo voy a encarar el tema mañana no lo había hecho nunca; bueno, no sé qué pasará después, viste.” (Marcela)

“A ver, en el Departamento, prácticamente no existe el concepto de cátedra. Eh... hay materias o asignaturas, con profesores a cargo de cada una y ese es su feudo y hace lo que quiere y hace y deshace... materias para cursos más numerosos. Bueno, entonces ahí sí, cuatro o cinco profesores, eh... y un coordinador o no, a veces no hay coordinador. Ahí sí, yo te diría que, sobre todo con algunos, sí nos comentamos “¿cómo diste esto? ¿cómo diste lo otro?”, eh... sí, sí, sí (repite dos veces). Ahí también es un ámbito donde uno puede ver...” (Ludovico)

“Pura, pocas, porque llevamos muchos años. Entonces, en algunas épocas, hemos tenido más impulso de compartir, de innovar. Hay épocas más individualistas...Pero sí, hemos intentado. De hecho, nosotros, por ejemplo, hemos acordado muy fuertemente cómo evaluamos y, en ese acordar cómo evaluamos, eh... (piensa) justamente, evaluamos cómo evaluamos (ríe). Entonces, también hay una reflexión sobre eso. Hemos cambiado, en conjunto, muchas veces la modalidad hasta que encontramos una que nos, nos (repite) cabe a todos, no sé; y un sistema para la cátedra.” (María)

“No, no. Hemos tenido reunión de cátedra, que ahora ya no las hacemos más. Hasta hace un tiempo, hicimos reuniones de cátedra, pero eran más eh... de cuestiones organizativas, no cómo se daba. Cada uno tiene libertad de dar la cátedra... la clase como quiere.” (Guillermo)

Otro ejemplo para visualizar los modos informales de formación de los futuros docentes al interior de las cátedras es la descripción del diálogo que una docente desarrolló con una adscripta en la devolución del desempeño de su participación en una de las clases observadas.

“Ella no se quedó para nada conforme, igual, con la clase; ella también se dio cuenta que no la habían seguido, eh... (piensa) medio que después estuvimos charlando al final, yo le digo “a ver, no te preocupes, nos pasa a todas” le digo. O sea, eh... le digo “a mí no me pareció que estuviera mal la clase” de ella, no estuvo mal. Le digo “por ahí, te concentraste demasiado en las fórmulas y te faltó un poquito, digamos, de hacerles entender por qué estabas haciendo eso”. (Isabel)

6.4.3.2 Aprender con / de sus profesores

Los docentes enuncian también como fuente de sus conocimientos sobre la enseñanza las “voces” de sus profesores, que se hacen presentes tanto en la continuidad como en la superación de las prácticas según sean consideradas buenas o desfavorables.

El aprendizaje a partir del vínculo con sus profesores es una dimensión intersubjetiva de la categoría sobre la construcción del conocimiento en relación con los otros. Esta construcción está situada en actividades de la vida cotidiana académica. Resaltamos esta cuestión dado que la mayoría de los profesores participantes en el estudio no han realizado actividades formales de formación docente (cinco de los ocho). En este marco sostenemos la centralidad de los intercambios en la vida cotidiana de la enseñanza y de su vida personal para la construcción del conocimiento. Los docentes señalan en sus enunciados haber aprendido de sus profesores, dando clases, de sus estudiantes, de sus colegas de sus familiares o amigos. En atención a la mayoría de docentes sin formación docente sistemática resulta relevante una cita que pertenece a uno de los profesores egresado de una carrera docente con alto grado de materias pedagógicas en su plan de estudios. En esta cita el profesor reconoce la importancia de aprender de/con sus profesores y el valor del conocimiento de

los docentes que no han recibido a su vez formación académica sobre la enseñanza.

“...las mejores clases que yo recibí, las recibí de tipos que, en su formación, jamás tuvieron ni didáctica ni... (hace ruidos como si siguiera enumerando) Es decir, profesores que puedo mencionar tranquilamente, pero que construyeron su forma de dar clase en base a otros profesores, que a ellos le resultaron eficaces, ¿no? Y no tanto a un saber didáctico más o menos estandarizado, más o menos sistematizado, libresco, etcétera. Bah, con lo de libresco puedo sonar peyorativo, pero no quise serlo.” (Juan)

Juan nos posiciona de este modo para una valoración sustancial de lo que han representado para los docentes sus experiencias como estudiantes, con sus profesores en la construcción de sus conocimientos y modalidades de enseñanza.

“...bueno, mucho aprendí de buenos profesores que tuve, bastantes buenos profesores que tuve, tipos ordenados, tipos prolijos, tipos que no solo sabían, sino que sabían transmitir y a veces veías la diferencia entre tipos que sabían un montón que eran un queso para transmitir y no te lo sabían transmitir.” (Ludovico)

“...a mí me pasa, a veces, que yo soy docente, digamos, porque quise ser como mis profesores. Entonces, un poco, los profesores que me generaron como más motivación al momento de ser profesional, digamos, me generaron también un gusto por la enseñanza: de poder transmitirles a las personas, no solo el conocimiento, sino la pasión por lo que se hace, digamos.” (Isabel)

Un modo de aprender de sus profesores también es considerarlos un modelo al cual contraponerse antes que un modelo a imitar.

“Bueno, al principio, en la experiencia como alumno, que fue malísima (ríen). Tuve muy malos docentes y...Y de los cuales no, digamos, me enseñaron, claro, por oposición, digamos, por contraejemplo. Digamos, esa... bueno, acá es una carrera que se sufre mucho, supongo que tampoco debe ser exclusivo, ¿no?” (José)

“Yo creo que todo tiene que ver con lo experiencial también, ¿no? Con, con (repite) las expectativas que tenía uno como estudiante y, luego, cuando vos llegás a profesor y recordás aquel momento: yo tenía profesores donde muy lejanos al estudiante. Recuerdo siempre uno ... de las primeras

materias de la facultad-, donde el profesor venía, se sentaba, planteaba la clase; inclusive, ni registraba el horario. Recuerdo que, este señor, hablaba tres, cuatro horas seguidas y a, a (repite) este profesor, no sé si registraba, no registraba; si le daba lo mismo o no, que los alumnos entraran y salieran de su clase, como si este... fuera, hoy diríamos, una proyección permanente.” (María)

Los docentes reconocen en cuestiones específicas de sus prácticas elementos que provienen de lo que han observado oportunamente en sus profesores.

“...bueno, tenía algunos profesores, que son los que, por ahí, me marcaron en eso, como que hacían una... conocían incidentes históricos o tal vez no los conocían y los inventaban (ríen), pero eran útiles a los efectos de transmitir lo que ellos querían.” (José)

“...Es una convocatoria, no sé. Yo lo siento así y... del... los profesores que conmigo han sido así, han sacado lo mejor mío. Entonces, este... yo, por los años que uno aprende a leer, lo agradece. Bueno, a mí me, me (repite) interesa eso. Me interesa que ellos se sientan convocados en lo mejor de ellos y que respondan con eso.” (María)

6.4.3.3 Aprender con / de los estudiantes

Las expresiones de los docentes también indican que hay aprendizajes que logran a partir de las experiencias que comparten con sus estudiantes. Estas expresiones resultan significativas al señalar como otra fuente de construcción del conocimiento el fenómeno intersubjetivo proveniente de la vida cotidiana en el espacio de la enseñanza.

“...a partir de lo que yo les contaba, qué se yo, me dijeron “profe, por lo que vimos el otro día en la clase, fuimos a la ex ESMA, fuimos a visitarla. ¿Leyó este libro?” y me traen un libro de Kohan, eh... ahora no me sale el nombre. Es un autor... será un tipo de nuestra edad. Martín Kohan. Y me trajeron uno que yo no había leído, “Dos veces junio” ...De Educación Física a literatura, a partir de los estudiantes.” (Juan)

“...y creo que después fui aprendiendo y, ahora, me parece que aprendo de los chicos...Pero, bueno, todo un tema. Y ahora me pasa que, por ahí, en la clase o en el examen, me contestan algo que digo “claro, yo nunca pensé en darlo así. ¿Por qué no lo hago así?”, digamos, o sea, ...” (Isabel)

“De ellos, aprendo muchísimos valores que se tienen de joven: la gracia con la cual te devuelven lo que vos les estás dando. Eso me... digamos, que

los chicos sean tan reconocidos...” (Simón)

“Entonces, lo desafié: le digo “¿no querías, para la clase que viene, preparar algo...”. Se trajo una presentación prezi que yo, de la cual aprendí tremendamente, porque el tipo... el papá del pibe tenía una empresa de informática y esto era... estos bichitos que exploran la informática y qué se yo.” (María)

“Pero, por ahí, para ellos es muy importante y, entonces, estamos parados del otro lado, aislados, pensando que está todo bien y, en realidad, por ahí las cosas que son importantes para ellos, a uno no le da tanta importancia y, bueno, eso es lo que se aprende, digamos...” (José)

Un matiz de la referencia que hacen los profesores sobre cómo y qué aprenden de sus estudiantes es cuando señalan situaciones en las que consideran haber aprendido con los estudiantes, de forma conjunta en una actividad compartida.

“Porque yo quiero sostener el conocimiento en el conjunto. Si alguien no lo supo responder, no quiere decir que yo ya tenga que explicar, porque algún otro puede y no lo tengo que...No, no los tengo que castigar. ¿Qué hago...? ¿qué gano si les digo que está mal? Si sigo preguntando, es porque estoy diciendo “todos podemos opinar. Opinen”. Es otro el que corrige, un par. Sino no sería creación de conocimiento, serían transferencia.” (Simón)

“Generalmente, eh... no le hace mal a nadie que yo les diga un enfoque. Si ellos desarrollan otro, no... me gustaría no estar cerrado a otros enfoques y si hay alguno que desarrolla otra cosa o plantea algo distinto, bueno, seguirlo, a ver hasta dónde llegamos y no decir “bueno, esta es la única forma que hay” y “esto se resuelve así”, porque no es así. Eh... pero, bueno, hay como reglas básicas que vale la pena decirlas, como para decir “bueno, no tengo ni idea”.” (José)

“Este...y creo que ese diálogo a mí me sirve, porque yo aprendo muchas cosas de ellos; esto que traen, qué relacionan, por dónde vienen, y creo que a ellos los hace sentir cómodos y...” (María)

6.4.3.4 Conversar con otros profesores sobre la enseñanza

En este análisis los docentes en sus enunciados reconocen escenarios de su vida académica cotidiana en los cuales los intercambios con otros han sido fuente de su conocimiento sobre la enseñanza. Ellos señalan distintas situaciones en las

que, conversando, dialogando con profesores colegas construyen estos conocimientos.

“Bueno, me ha tocado gestionar enseñanza y, bueno, justamente lo que hemos buscado es generar esos espacios donde se comparte. Que no abundan, ¿no? Eh... cada vez que... bueno, la facultad nuestra, hablamos del plan de estudios, reunimos docentes... termina siendo un espacio donde compartimos. Uno debería, yo creo que institucionalizarlo. Siempre lo hablamos; es difícil, pero, bueno, buscarle la vuelta para poder hacerlo.”
(María)

“Después, lo que pasa es que acá está bastante ligado al ámbito profesional de trabajo de la oficina. Entonces, compañeros que tengo, bueno, eh... también influyen, digamos, este... en el sentido que me muestran cosas. Es más, casi que está en el mismo ámbito: es fuera del aula, pero... Claro, es una formación de pares, digamos, autoayudados. Compañeros de oficina que no necesariamente están en la misma cátedra. Que están en otros lugares, eh... que están interesados, por ahí, en, en... (duda) ayudar a los alumnos, digamos.” (José)

“Y, bueno, esto después, también compartido en otras cátedras, porque yo también trato de, de (repite) preguntar, a ver qué es lo que... (piensa) con cátedras que no tienen nada que ver con la mía. Qué se yo, en Anatomía, “che...”, le digo, “¿cómo llegan los pibes? ¿leen? ¿no leen?”, esto, lo otro.”
(Marcela)

El enunciado de Marcela abre el análisis sobre el valor del intercambio con docentes de otras disciplinas que enriquecen la propia enseñanza del área de referencia de los profesores que Juan también subraya.

“Yo soy, antes que, de educación física, de Humanidades. Yo me defino así. ... yo tengo un grupo con gente de Letras, Geografía, Historia, Filosofía, etcétera. Este... yo ahí aprendí. O sea, eh... para mí, el lugar en el mundo es el Departamento de Educación Física, pero Humanidades, ¿no?, este... y, y (repite) me parece muy empobrecida la, la, la (repite dos veces) perspectiva del tipo que tiene una especie de enciclopedismo deportivo, nada más, ¿no es cierto? Eh... o sea, tirales algo de cine, algo de literatura.” (Juan)

6.4.3.5 Aprender con otros fuera de la institución universitaria

En este caso nos tomaremos una licencia para presentar, más que una cita, un pequeño relato de un docente que atribuye su forma de pensar, reflexionar y

resolver problemas a personas con las que compartió ámbitos de labor y conocimiento totalmente diferentes a los académicos. La extensión del texto se justifica por la ilustración completa que aporta como reconocimiento a una trayectoria de formación del pensamiento en ámbitos no académicos y que en la actualidad conforma en gran medida aquello que el docente espera aportar a sus estudiantes a través de las actividades de enseñanza que realiza.

“Claro, otras miradas y... pero, bueno, y, de todos modos, igual... a ver, yo cuando era más chico, trabajé mucho con mi papá. Mi papá era... es, todavía, gasista. Bueno, medio que era, porque está jubilado; era de la construcción y, este... (piensa) aunque no lo parezca, muchas veces hacía falta resolver cosas y había que pensar y... (piensa) otras veces, me quedaba trabajando con albañiles, otras veces me quedaba... recuerdo, por ejemplo, haber trabajado con un albañil que era ex presidiario, este... que se llamaba Xenón. Xenón Castillo. Xenón era un nombre... tenía un nombre medio griego, pero...Eh... y después, con otro hombre que criaba conejos, por ejemplo, y los mataba. Bueno, en fin. Y de todo eso... que lo que me quedó fue que, en realidad, cada persona es inteligente en determinados ámbitos y puede resolver cosas y plantearse problemas o no, y uno aprende, digamos; no es que uno tiene la verdad. Yo creo que esa infancia, este...Con gente muy variada, que podría ser de otro... no es que, necesariamente, tengan que ver con un ámbito, este... pero eh... bueno, mi papá, por ahí, me enseñó a pensar, a, a (repite y piensa) ... a pesar de ser un tipo que labura en las obras, digamos, a pensar en determinadas cosas y, y (repite) bueno, de ahí como, por ahí, muy reflexivo, digamos... (...)como me gustaron ese tipo de, de (repite) pequeños desafíos y ver que hay otros que también contribuyen con esas soluciones. Así que, no creo que lo traiga de, ni de esta facultad...De la academia y de...Sí, por ahí es la enseñanza de mi viejo, tal vez, más que...Pero, pero (repite), bueno, yo he trabajado mucho con muchas personas. Después, trabajé mucho tiempo, también, con un electricista que era, este... (piensa) que resolvía... electrodomésticos arreglábamos, pero él también era muy inteligente y también hablábamos mucho (ríe). Era muy, muy (repite) hablada la...Sí, sí (repite). Teníamos un tallercito de dos por dos, lleno de cables y aspiradoras y, y (repite) este... lavarropas desarmados y qué se yo y cada cosa, bueno, nos tomábamos nuestro tie... él fumaba. Era un tipo que tenía cuarenta años o cincuenta y yo tenía diecisiete. Pero, bueno, había toda una ceremonia, íbamos a comprar facturas, nos tomábamos el tiempo y después pensábamos sobre él...Como una clase de filosofar. Así que, yo tengo como una formación así...Un estilo, que no viene...De la Universidad.” (José)

Resulta ilustrativo lo que los docentes convienen en señalar sobre otros ámbitos de su vida como fuentes de conocimientos para la enseñanza en términos de lo que Connelly y Clandinin (1984, 1997) plantean como el rasgo personal del conocimiento práctico, presentado en el Capítulo 2.

“Sí, eh... y como es parte de un grupo de amigos, a mí em... el lugar donde yo.... Bueno, y cuando nos juntamos a comer, es buenísimo porque hablamos de cine, de política ..., pero a mí me quedan un montón de residuos ahí que son buenísimos. Yo, últimamente, estoy insistiendo mucho con mis estudiantes, con otras imágenes, ¿no es cierto? Estoy (se aclara la garganta), estoy (repite) em... que esto viene de un amigo, que es un hermano mío, que una vez me dijo “... para entender la Revolución Francesa y su contexto, hay que leer a Balzac; y que, para entender el inicio de la Revolución Industrial, hay que leer a Dickens.”. Y entonces, yo, de un tiempo a esta parte, eh... recurro mucho a ciertas cuestiones de la literatura y del cine como imágenes.” (Juan)

“Y, a veces en los seminarios, cursos que uno hace, eh... hablo con mis amigas de Mar del Plata, porque ellas hablan de la enseñanza en la escuela y yo les hablo de la enseñanza en la Universidad. O, bueno, yo laburo en un CEF. El CEF tiene una particularidad de la enseñanza, distinta a la de la Universidad. En otras universidades, también hablo de la enseñanza.” (Marcela)

“... mucho, me dieron una mano mis compañeros de trabajo, para pensar “che, ¿qué puedo hacer con este tema? ¿qué se les ocurre? Porque no sé cómo encararlo. Para que los chicos hagan algo”, que esto, que lo otro... y, asimismo, al revés: yo, por ahí, encuentro un texto que me parece que está buenísimo y se lo paso a Fran.... siempre con... por lo menos, con Ana y Francisco que son, de los chicos, los dos que, actualmente, están dando clases; y lo que es discusión sobre los procesos de enseñanza y todo eso, con ellos dos y, también, con otros dos más que no son docentes, pero son gente más grande y muy, digamos, interesadas por el tema de cómo evolucionan los jóvenes, de por qué los jóvenes están como están, digamos, qué se yo. Así que, a ellos les cuento mucho y, a veces, cuando vos contás, es como que también volvés a pensar lo que te dieron y, digo, eso me sirve un montón para armar las clases. Bueno, mi hermana también, sobre todo al principio, eh... digamos, me tiraba como muchos tips de cómo hacer. Me acuerdo... mi hermana siempre me lo había dicho: “si ves que se te están yendo, tenés que hacer que vuelvan...” (Isabel)

“Yo vengo de familia de docentes. Mi papá es profesor de Matemática y Física, y mi mamá era maestra, eh... pero después, por una discapacidad mi mamá -tenía una enfermedad muy fuerte- y dejó. Pero, en mi papá sí aprendí a ver la docencia: él diagramaba sus clases, corregía los exámenes.

Creo que, un poco viéndolo a él, me dio esa idea.... Con mi papá cada tanto le comento, sí, sí (repite). Mi mamá ya no vive, pero, con mi papá, cada tanto le comento. Sí, sí (repite). Después, bueno, en reuniones de amigos y eso, siempre, sí, comentan. Anécdotas graciosas, tragicómicas.”
(Guillermo)

En esta subcategoría de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios encontramos las identificaciones directas que ellos hicieron a lo largo de las entrevistas sobre las relaciones intersubjetivas en las cuales reconocen fuentes de algún tipo de conocimiento que forma parte de sus prácticas de enseñanza.

Es una cuestión clave para la investigación del tema que nos ocupa el análisis de la interacción entre distintos actores en las acciones situadas (Flo Jaherie y Ottesen, 2010), que proveería información sustancial para la conformación del tipo de intercambios que debieran promoverse sistemáticamente en, por ejemplo, los equipos de cátedra o toda otra iniciativa institucional para la construcción de conocimiento sobre la enseñanza. Esto es señalado explícitamente por María, y destacamos su valor por ser una propuesta de los mismos docentes: “...*hablamos del plan de estudios, reunimos docentes... termina siendo un espacio donde compartimos. Uno debería, yo creo que institucionalizarlo.*”

Es de interés el reconocimiento que los docentes hacen acerca de las experiencias intersubjetivas como génesis de muchos de sus conocimientos y el peso que le otorgan a los intercambios con otros para la construcción del conocimiento sobre la enseñanza.

En referencia a los intercambios al interior de la cátedra los docentes los caracterizan como centrados en cuestiones específicas y con el predominio

de una modalidad informal. Los enunciados muestran que, en una aparente labor individualista (Hargraeves, 1994) de sus actividades de enseñanza, los docentes han construido su conocimiento en el intercambio al interior de las cátedras, con sus estudiantes y otros profesores colegas y vínculos personales, incluyendo esas “voces” (Werscht, 1993) en las teorías adoptadas y las justificaciones sobre sus prácticas.

Los docentes consideran importantes las experiencias con los que fueron sus profesores y con sus estudiantes actuales. En el primer caso, recuperan sus vivencias con los profesores como modelos de ciertas prácticas o figuras con las que deben antagonizar para llevar adelante una buena enseñanza. En el caso de los estudiantes, los docentes señalan que aprenden de ellos y con ellos; indican que aprenden con ellos cuando tienen en cuenta sus inquietudes o dialogando en las clases, cooperando en estas interacciones para alcanzar ciertas comprensiones de modo conjunto, sobre la base de los aportes que los estudiantes hacen.

La construcción del conocimiento sobre la enseñanza con otros, en un círculo más amplio, pero en el marco académico, lo representan las “charlas” con profesores colegas donde piensan juntos la enseñanza en distintas instancias de la vida académica, en las oficinas de laboratorios de investigación, cursos de posgrado, entre otros.

Fuera del ámbito de la institución universitaria indican diversas personas de sus círculos laborales extra académico, de su familia o amigos. Estos enunciados abonan a la comprensión del conocimiento de los docentes con

fuentes variadas, incluido su ámbito “personal” (Connelly y Clandinin, 1997).

6.4.4 Espacios donde los docentes aprenden sobre la enseñanza

Los espacios sociales donde los docentes aprenden sobre la enseñanza conforman una categoría cuyos enunciados incluyen diversos aspectos que no solo hacen referencia a los intercambios personales como en el apartado anterior. Si bien el mundo social implica de modo sustantivo la presencia de otros en circunstancias témporo-espaciales particulares (Schutz y Luckmann, 2009), en este capítulo analizaremos estos espacios sociales según las arenas en las que se producen las interacciones y los mediadores culturales implicados en ellas.

La interacción de los docentes en estas diversas esferas puede considerarse como sistemas de actividad, donde se dan procesos de cognición distribuida, en los cuales se constituyen los conocimientos entre los participantes, a través de acciones conjuntas que realizan mediadas por herramientas, inmersos en las reglas institucionales y con una división de las tareas establecidas en esos escenarios (Cole y Engeström, 2001; Jahreie y Ottesen 2010).

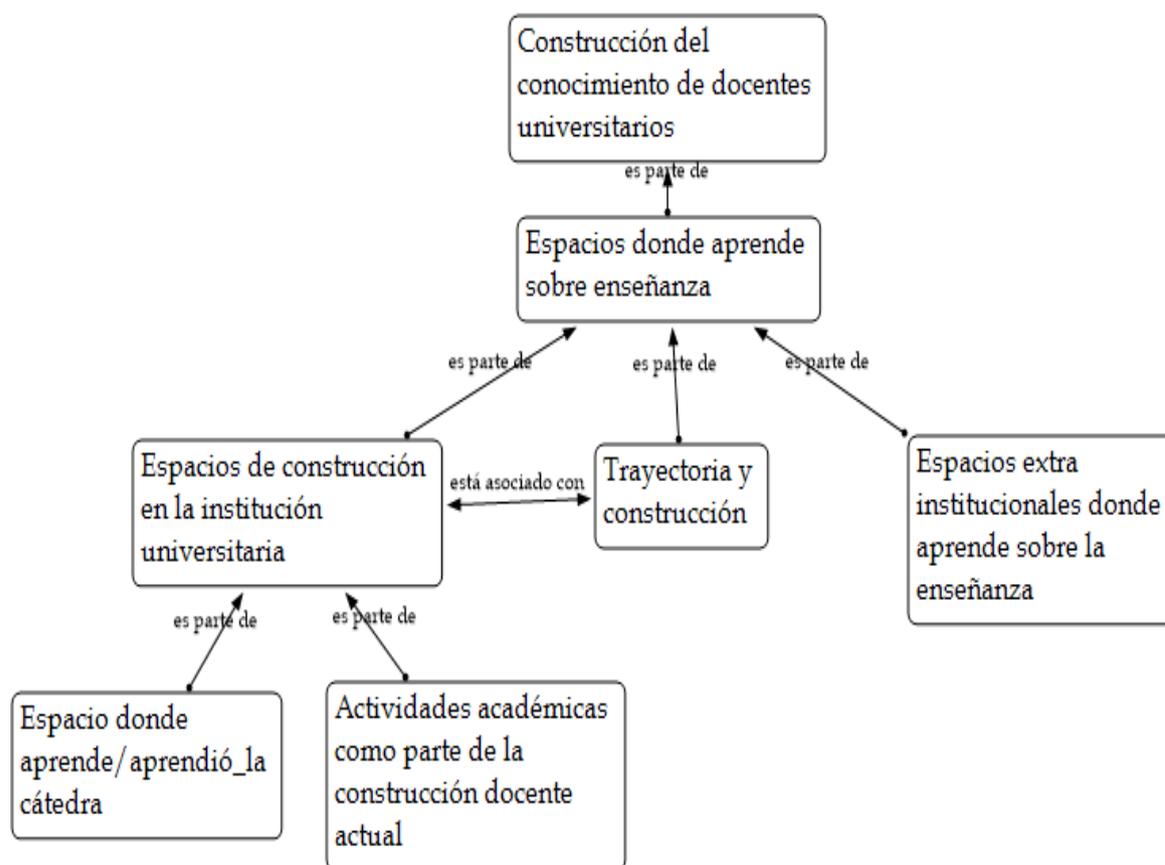


Figura 14. Categoría de los espacios donde los docentes aprenden sobre la enseñanza

Como se observa en la Figura 14 los espacios están organizados de acuerdo a lo que indicaron los docentes según si éstos pertenecían al ámbito institucional de la Universidad y a las actividades académicas implicadas en él, o bien a aquellos espacios por fuera de la institución que han señalado como escenarios en los que han podido construir conocimiento sobre la enseñanza.

6.4.4.1 Espacios de construcción en la institución universitaria

Como señalábamos en una primera subcategoría circunscribimos aquellos enunciados de los profesores que identifican los espacios de construcción al interior de sus actividades en el ámbito de la Universidad.

“Eh... este... (duda). No, yo creo que, en lo formal, en lo visible, en lo sistemático, bueno hay cosas que van jalonando; lo que pasó después de mi formación de grado; a qué asignatura ingresé, que en su momento era

Introducción a la Educación Física; quién era el profesor a cargo de la materia, que en su momento era Jorge Friedman y las lecturas que él me pasaba, que realmente fueron muy interesantes y me produjeron un cambio; la carrera de postgrado que después eh... (duda). Bueno, algunas circunstancias muy puntuales de la historia de la Facultad en el Departamento: el primer Congreso, la creación de la revista, el primer equipo de investigación del que formé parte y el inicio de mi carrera de postgrado. Y todo eso fue en muy poco tiempo, digamos. El primer Congreso fue en el año '93, la revista que empezamos a publicar fue en el año '95. En el año '96, creamos el primer equipo de investigación del Departamento y, ese mismo año, empezamos la Maestría en Chile. O sea, fue un proceso... ahí hubo como un nudo importante, este... bueno, y después eso sigue con otras cosas, de otra manera, con lo que uno empieza a producir como publicaciones -que también es una manera de formarse-, con la gente a la que uno forma, que también rebota en uno, etcétera. Pero todo eso, que es muy importante, em... no sería significativo si uno no mira el carril que va por al lado, o lo alimenta y acompaña permanentemente, que para mí fue mi decisión de involucrarme con la cuestión política.” (Juan)

“...después también hay todo un crecimiento ahí; trabajar en la Secretaría, en el Departamento de Educación Física; estar en una junta asesora departamental; ir a las reuniones de graduados, porque, digamos, en las reuniones de graduados ¿qué se habla? Son problemáticas también de nuestra, de nuestra (repite) carrera y tienen que ver con la docencia...” (Marcela)

“Entonces, vos tenés el gremio de los que son docentes-investigadores: ese gremio es muy interesante en cuanto a sentir la pertenencia a la comunidad. Todos se sienten como más protagonistas, los que son docentes-investigadores, porque pasan más tiempo. Hay una realidad humana. ...Que tiene que ver también con su propia experiencia, la que hacen todas las semanas, ¿no?” (María)

En el marco institucional recuperamos nuevamente la cátedra, en este caso, como espacio social complejo y no solo como lugar de intercambios personales. Aquí el acento está dado por el señalamiento del espacio total que indican en sus enunciados, más que por la interacción que realizan con otros integrantes de la cátedra.

“Después, uno ha recorrido otros caminos institucionales muy ricos también y, yo creo que también, la experiencia de ir haciendo y que alguien que te mire y te tutorée, diríamos en términos de hoy. Cuando yo empecé, no existía el término tutor, pero, digamos, decir bueno la cátedra como

escuela también, ¿no? La cátedra como escuela es muy interesante, porque vos decís, bueno, yo no es que aprendí a ser docente en la generalidad de los saberes, digamos... en el marco de una cátedra, con una titular, con otros adjuntos, digamos, eso te va también formateando de acuerdo al estilo que imponen los que dirigen esa cátedra, ¿no?" (María)

"Entonces, eh... y... y si voy a dar algo, qué se yo, que es distinto, lo pregunto, por esta cuestión de que me parece que es un aprendizaje constante: ocho años es tiempo y no es tanto, porque, digamos, no es que yo transité por muchas cátedras. Recién se está dando la particularidad ahora, ¿no?, de que estoy transitando en otra cátedra más. Entonces, bueno, cada cátedra se construye con sus propias particularidades, viste." (Marcela)

6.4.4.2 Dimensión temporal en el recorrido de los espacios de construcción: la trayectoria

El análisis de las trayectorias realizadas por los docentes en el ejercicio de la enseñanza busca enmarcar temporalmente algunos de los espacios donde ellos construyeron su conocimiento sobre la enseñanza.

La especificación de estas trayectorias nos permite identificar espacios en el transcurso de las carreras docentes que pueden ser considerados clave y analizar los circuitos que recorren los docentes específicamente en la institución universitaria de modo "natural" (Schutz, 2012) para constituirse como tales.

Los profesores acceden a diversos cargos docentes en la institución universitaria, los cuales señalan como hitos o jalones en su construcción docente. Según sus descripciones podemos considerar momentos de su construcción en términos de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) en distintas instancias de la cátedra comenzando por participaciones tales como la adscripción o las ayudantías, sean ad-honorem o rentadas

Completan este cuadro con algunas experiencias en otros contextos educativos que representan fuentes de su conocimiento sobre la enseñanza.

Como ya se ha mostrado y resulta de interés a los objetivos del estudio, las trayectorias muchas veces se inician a partir de razones alejadas del sentido propio de la docencia y lo hacen en función de la profesión liberal o académica. La importancia de la consideración de estos inicios como hitos reside en la forma de acceso a la docencia a la luz de su posicionamiento actual donde la enseñanza ocupa un lugar destacado en el mapa profesional.

“No sé si entiendo la pregunta, pero yo te diría que le doy un lugar bastante importante, contra lo que yo hubiera dicho al comienzo de mi carrera; jamás pensé que iba a enseñar nada. Bueno, en realidad empecé a estudiar Ingeniería y después seguí con física y qué se yo, pero alguien, un compañero, dijo “che, hay un concurso de ayudante. Hay que presentarse” y hay que presentarse porque si querías hacer algo, tenías que presentarte para ser ayudante, pero “a mí no me gusta enseñar”, pensaba yo, qué se yo, pero bueno, igual, un poco como todos, me presenté y, bueno, cuando lo gané, enseñé la materia de matemáticas y... pero (piensa), nada, como cumpliendo una obligación o un camino que había que seguir para llegar a un objetivo: tenés que tener antecedentes en esto, tenés que tener antecedentes en lo otro y tenés que tener antecedentes docentes.... Entonces -termino-, en ese momento... o sea, si a mí me hubieran preguntado hace cuarenta años o más, tal vez me quedo corto (ríe ale) ... no, sí, ponele cuarenta años. Creo que el cheque dice que tengo cuarenta y uno o cuarenta y dos años de antigüedad docente, eh... yo no diría que hubiera sido importante; hoy, visto así en retrospectiva y por el lugar que ocupa, eh... no, yo diría que es una actividad muy importante dentro de mi perfil profesional.” (Ludovico)

“En la cátedra empecé en el año ‘99, como ayudante de cátedra ad honorem. Después, en el año 2001, eh... (piensa) concursé un cargo de auxiliar docente; después, concursé una jefatura como auxiliar de trabajo prácticos; y después, la titular me nombró como adjunto, eh... como sería en conjunción el adjunto, como Jefe en conjunción del adjunto. Hasta que llegó un concurso, en el año 2009, que ahí tomé posesión real del cargo, digamos, con concurso... Yo ingresé a la docencia por un juego de pibes, nunca me atrajo. Es decir, me contacté con una persona que me llamó para la cátedra y empecé como un juego. Grande, digamos, a los 29 años. Este... y me fui interesando, me fue gustando y, bueno, me fui interiorizando cada vez más.” (Guillermo)

El análisis de las trayectorias docentes suma una perspectiva particular a las reflexiones sobre la construcción del conocimiento por cuanto se observa

que no existe gran diferencia, a partir de las normas institucionales que rigen el escalafón docente, en términos de formas del acceso y tipo de derrotero entre los profesores con 10 o 15 años de diferencia en la antigüedad docente universitaria y que desarrollan sus actividades en la misma cátedra.

“Bueno, hace 25 años...Sí, arranqué como ayudante diplomada. Hice toda la carrera. O sea, de ahí a JTP, de JTP a Adjunta y así.... Bueno, así yo arranqué.” (María)

La trayectoria tal como la describen los docentes en sus enunciados incluye el sentido procesual, a la vez que el progresivo compromiso con el aprendizaje sobre la enseñanza y la significación que para algunos de ellos tuvo desde los inicios, así como el modo en el que esa significación se fue consolidando con el ejercicio de la práctica pedagógica.

“Yo egresé en el '84, así que a fines de año voy a tener 32 años en la docencia (se ríe). ver... O sea, fue un proceso... ahí hubo como un nudo importante, este... bueno, y después eso sigue con otras cosas, de otra manera, ...” (Juan)

“Pero, hubiera sido maestro de campo. Eh... y bueno, la primera oportunidad que tuve para ser docente... todos los malabares que hay para poner a la gente... pero fue en un concurso. ... a mí no me costó, te repito, siendo docente -y yo hice la carrera en cuatro años y medio-, no había mucha distancia entre el momento que me recibí de maestro en la secundaria y me recibí de la Universidad. Para mí, era fresco y, además, la carrera me gustó.” (Simón).

6.4.4.3 Espacios extra institucionales donde aprende sobre la enseñanza

Los docentes refieren en los enunciados categorizados en este agrupamiento diferentes espacios sociales en los cuales construyen conocimiento en referencia a la enseñanza, reconocen con claridad dónde, en qué circunstancias y qué es lo que aprenden. Pueden dar cuenta del tipo de participación que llevan adelante

en esos ámbitos que da lugar a construcciones específicas del conocimiento sobre la enseñanza que revela la diversidad de fuentes de origen de esos saberes.

En la siguiente cita Ludovico ilustra la articulación entre diferentes fuentes, académicas o de ámbitos externos, abriendo paso a los espacios extra institucionales.

“Ahora no me acuerdo ningún nombre completo, pero sí, seguro, que muchas veces yo, en una conferencia, en una charla, en un seminario, eh... incluso, fuera de la física, ¿no? O sea, muchas veces dentro de la física, en el tema y fuera del tema. Vos decís “¡ah!, pero que buena esta forma de presentar las cosas” o “qué bueno como presentó tal tema” en el caso específico que sea un... bueno, a lo mejor, un tema vinculado a lo que yo doy. Pero sí: lo que pasa es que ahora no me acuerdo de... Pero sí, sí (repite), a mí me pasa de, bueno... incluso, una charla que no tenga nada que ver. Eh... de pronto, oigo una forma de decir las cosas o una frase o un modo de presentar, que digo “¡uy!, esto me gustó”. Y sí, si sirve...” (Ludovico).

Otros enunciados puntualizan espacios o situaciones independientes del ámbito académico universitario que les brindan la oportunidad de aprender sobre distintas dimensiones de la enseñanza.

“Sí, porque política nunca dejé de hacer. Ahora, desde afuera, desde lo barrial, desde, qué se yo... entonces, hay maestros. Yo, mañana a la tarde, tengo que ir a ver el caso de los chicos -que yo pedí que me den los más chiquititos, este... primero y segundo- y, este... también aprendo y veo cómo esas conductas se siguen reproduciendo en los grandes, cómo... Entonces, me sirve también saber cómo lo encaro y me confirma que, cuando yo deposito la confianza en un alumno y lo miro y le digo “vos sos capaz de esto”.” (Simón)

“...Bueno, mirando a Paenza, por ejemplo. O leyendo a Paenza, eso es algo... u otros libros. No es un ámbito exactamente físico...” (José)

“Después, el ámbito tecnológico: yo estoy haciendo como mentor, digamos, y consultor de un grupo que está creando una tecnología en la nube, para que interactúen empresarios ... Entonces, todo esto significa una construcción en la presentación y yo he ganado un premio, que me permitió hacer un sistema. ... Entonces, yo también aprendo de lo que se requiere, de la tecnología, lo que es la tecnología hoy; trato, con la gente del Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva, este...” (Simón)

“Claro. No, no (repite) soy... a ver, no soy actriz diplomada de la comedia de la provincia, pero habré hecho mis cuatro años de teatro, cinco años he actuado y qué se yo. Entonces, uno dice esto... es lo mismo que te acabo de decir: en, en (repite) mi lógica de cómo actúo yo, lo que aprendí, trato de que no muera o... algunas cosas, seguramente, morirán, pero, de las cosas que aprendí, me traigo lo que me sirve.” (María)

“Eh... (piensa) yo, como que empiezo a familiarizarme con lo que es power point y todo eso, con lo que es el trabajo. Eh... sí empecé como a encontrarle utilidad por el tema laboral y... (piensa) ... (...) eso también, viene mucho del laburo.” (Isabel)

Los escenarios sociales que los docentes presentaron en sus enunciados a lo largo de esta categoría fueron analizados en base a una división entre aquellos escenarios institucionales universitarios de los que participan y extra institucionales donde también construyen conocimiento para y sobre la enseñanza. De estos últimos participan no como docentes universitarios sino en otras posiciones de su mundo personal de vida.

En el primero de estos agrupamientos encontramos la cátedra como espacio de construcción y una serie de actividades académicas concomitantes con la enseñanza que los docentes desarrollan en la Universidad.

En esta línea los docentes señalan los más diversos escenarios de participación en la vida académica como las esferas donde han construido su conocimiento sobre la enseñanza: congresos, gestión, cursos de posgrado, las funciones como docentes investigadores, entre otros.

En el caso de la cátedra la reconocen como un ámbito de formación y orientación para sus actividades de enseñanza por las particularidades y exigencias propias de cada una de las materias y formas de trabajo,

constituyéndose en sistemas de actividad con modalidades singulares.

En cuanto a los ámbitos extra institucionales los docentes indican variadas experiencias como charlas, conferencias, trabajo social realizado en el marco de un compromiso político, publicaciones de divulgación y de modo significativo el desarrollo de su trabajo profesional, mostrando así cómo los docentes piensan la enseñanza con diversidad de contenidos propios de otros escenarios, que son convocados y configurados para comprender la escena específica de la enseñanza en la arena universitaria.

Finalmente, a partir de la consideración temporal de la inmersión en el espacio institucional y la trayectoria recorrida en él se puede observar cómo la docencia universitaria está fuertemente vinculada al proceso que lleva la participación gradual y procesual en las distintas instancias del escalafón docente y, por otro lado, la llegada a la docencia de un modo “accesorio” a los objetivos profesionales.

La trayectoria resulta de interés en el análisis porque a lo largo del ejercicio de la docencia los profesores van dotando de sentidos a la enseñanza universitaria y van construyendo el conocimiento sobre ella. Así lo enuncia un profesor, con formación docente inicial, al indicar su construcción en la enseñanza universitaria como aquello “...*que pasó después de mi formación de grado.*” (Juan).

6.4.5 Formación

La formación en este capítulo, centrado en la construcción del conocimiento sobre la enseñanza, se hace presente como una categoría vinculada a ella no en primer lugar, ni como punto de partida al sentido de formación “inicial”, sistemática y formal. Como se anticipó en el Capítulo 3, la formación se reconoce

fundamentalmente a partir del ejercicio efectivo de la docencia, tanto en aquellos docentes universitarios cuya conformación puede considerarse “amateur” (Ramsden, 1993, 2003), como así también, en los docentes “de profesión”.

En ese contexto el estudio está enfocado en las características propias de la construcción de significados en torno a la enseñanza provenientes de la vida cotidiana académica y personal de los profesores y no en el análisis de procesos de formación sistemática e institucionalizada.

Las premisas de base de nuestra indagación fueron confirmándose por los enunciados de los docentes participantes, aún, como señalamos, en las voces de quienes recorrieron itinerarios de formación docente y a los que les podríamos adjudicar el fenómeno de “wash out” (Clará, 2014). Este fenómeno podría explicar el caso de estos docentes, que, al iniciarse en la práctica de la enseñanza universitaria, dejan de lado los conocimientos adquiridos en su formación inicial y asumen las prácticas culturales, el conocimiento y las ideas de la institución en la que trabajan para enfrentar la tarea cotidiana y “sobrevivir”.

La formación docente como significado explícito tiene una baja representación en los enunciados de los docentes. Esto puede atribuirse a que, en general, ellos le asignan un sentido sistemático y formal, no considerando en ese rango a todos los procesos que de una u otra manera han atravesado para construir los conocimientos que pudimos constatar a lo largo de los análisis realizados.

En la Figura 15 observamos las tres subcategorías que nuclea las referencias que realizaron los docentes de modo directo o indirecto sobre la formación. Estas son, por una parte, la relación que establecen entre la formación recibida y la

enseñanza que conducen, por otra, lo específicamente referido a la formación para el ejercicio de la docencia universitaria, incluyendo algún tipo de formación pedagógica sistemática de la que hayan participado y, finalmente, algunos enunciados donde se aprecia cómo los docentes pueden identificar cómo el tipo de formación recibida da lugar a posicionamientos particulares de los profesores.

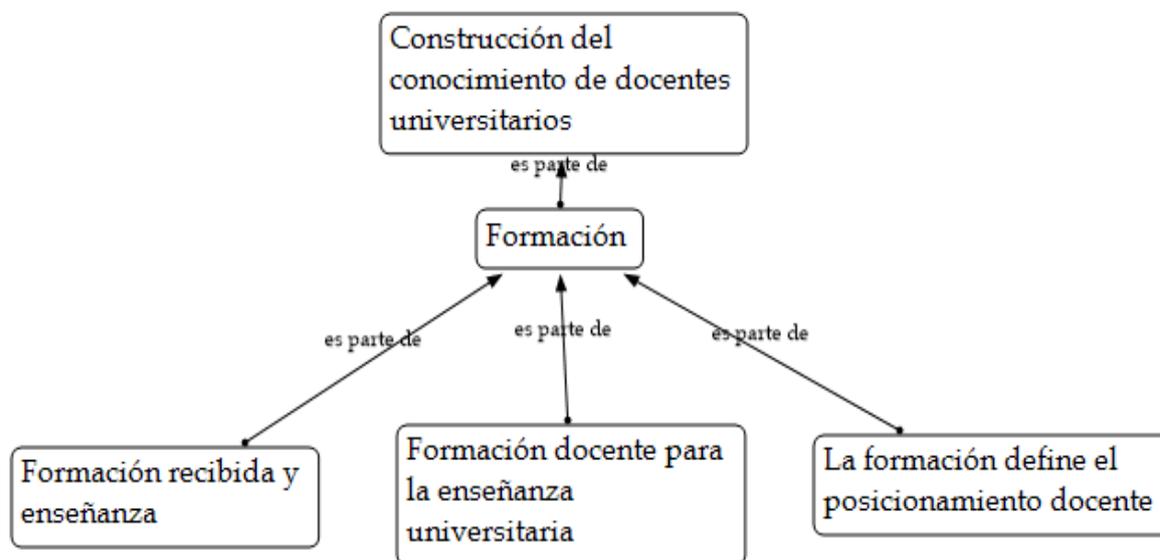


Figura 15. Categoría de la Formación

6.4.5.1 Formación recibida y enseñanza

La formación recibida, de diversa índole, es invocada por lo docentes para dar cuenta de sus prácticas de enseñanza y revela una construcción que se fue dando a través de las trayectorias señaladas en el apartado anterior.

“Mi formación de grado estuvo muy signada por una didáctica que tenía que ver con los objetivos, los contenidos, los tiempos, los materiales, los recursos, el tiempo, la evaluación, ta, ta, ta (repite). Eso era hacer didáctica o eso era pensar en términos didácticos. Cuando, eh... después de la formación, descubrimos a los que se los engloba genéricamente dentro de la didáctica crítica, para nosotros fue fascinante porque, por un lado, el esquema de comprensión era más sencillo, pero a su vez mucho más profundo.” (Juan)

El planteo que Juan hace aquí y en categorías anteriores sobre su formación docente inicial suma una nueva arista por cuanto señala la necesidad de considerarla al igual que otras formaciones que se concretan en el entramado del mundo profesional real en el que se van a desempeñar los futuros graduados.

“...siempre hay como una cosa de... o sea, la formación de un profesional es la formación de alguien (se aclara la garganta) que va a interactuar con un mundo y está bueno que, cualquiera sea la profesión, este... les den pistas sobre, bueno, o algo más que pistas, sobre cómo está compuesto ese mundo, con otros sujetos, con expectativas, con significados, con intereses, con sentidos, ¿no? Claro, lo de docente es que vos también estás haciendo un trabajo que, de alguna manera, tiene eso que Bourdieu llamaba “...le domaine...” esa ida y vuelta en el sentido que estoy tomando esa información para mi futuro desempeño, pero esa misma información que recibo, eh... me permite evaluar al que me está enseñando.” (Juan)

Como complemento a lo señalado por Juan, presentamos los enunciados de Marcela, que proviene de una formación docente de otra índole, un Instituto Superior de Formación Docente, y que nos ilustran las cuestiones diferenciales que ella ha tenido que comprender en la construcción particular que le implicó la docencia universitaria.

“Bueno, la enseñanza en la Universidad, te digo como la veo yo, eh... la veo, la veo (repite) como una construcción compleja, em... pero bueno, esto lo tengo que tamizar con mi propia experiencia, no sé qué es lo que les pasa a los otros, porque, uno se tiene que... o en el caso particular, la enseñanza en la Universidad, para mí está atravesada de un contexto que el docente también tiene que conocer ese contexto, y no solamente la cuestión disciplinar. Eh... digo, yo te había comentado en un momento, que yo no soy egresada de esta facultad, yo estudié en un instituto terciario y, el ingresar acá implicó que yo, bueno, tenía que saber cuestiones de política universitaria, cuestiones de... formativas... Entonces, hay otro conjunto de saberes, de los cuales me parece que el docente o los docentes nos tenemos que apropiarse, em... que tienen que ver con la investigación, con la gestión, con la docencia, bueno, seguramente, em... y me está faltando una pata: la investigación, gestión, docencia... bueno, la extensión también, que son los pilares que persigue la Universidad en el estatuto. La gestión no está, pero, de hecho, de haber pasado por la gestión, ahí me doy cuenta que la enseñanza está guiada por esas cuestiones. De hecho, yo recientemente soy

JTP: yo creo que todavía no pude construir mi papel de JTP...Entonces, cuando digo que me parece que la enseñanza en la Universidad es más compleja, bueno, es porque está atravesada por un entramado de varias cuestiones que, en otros contextos, eh... no es que no las tengan, sino que son distintas..." (Marcela)

Resulta de interés esta diferenciación de la enseñanza universitaria a partir de conocimientos que le son propios y se adquieren durante el ejercicio docente. Según lo expresado por Marcela en estos conocimientos, necesarios para comprender lo propio de la enseñanza universitaria, reside su complejidad conformada por una serie de aristas que en otros ámbitos no tienen el mismo alcance que presentan en la Universidad.

6.4.5.2 Formación docente para la enseñanza universitaria

En este segmento analizamos los enunciados en los que los docentes se refieren a las modalidades que reconocen como posibles alternativas de formación docente en la Universidad, más allá que ellos las hayan recorrido o no. Asimismo, se reúnen los enunciados sobre alguna experiencia de formación pedagógica que han recibido como también la declaración de no haber participado en ninguna.

"Los caminos institucionales están como planteados, ¿no? O sea, que no sé si son los ideales, pero son los que tenemos. Hoy por hoy, para ser docente en mi facultad -un docente consciente de estas cuestiones-, tendrías que ser abogado o hacer la Especialidad en Docencia Universitaria o una capacitación específica, no sé. Existe y creo que, no sé si estuvo cerrado o qué se yo... el Profesorado en Ciencia Jurídicas existió mucho tiempo... En Humanidades, claro. Entonces, si vos querés o querías o no sé, deberías recorrer esos caminos. Esos son los formales, los institucionales. Yo supongo que uno también toma un montón de otros elementos que no son institucionales. O sea, ¿cómo te hacés docente?" (María)

"También, saber cómo enseñarlo: eso, bueno, en el caso de la mayoría de nosotros, se aprende solo, pero entiendo que hay una ayuda que puede venir de algunos estudios pedagógicos que uno pueda hacer. En el caso nuestro, recién ahora hay algunos. Pero, normalmente, uno se larga a enseñar y enseña." (Ludovico)

“Es decir, no hice nunca un curso que vincule... que tenga que ver con la pedagogía o, este... o algo similar. No tengo formación pedagógica, a esto me refiero.” (Guillermo)

“...que yo, a veces, en la doce... hice algún curso, acá, de docencia y era a... eh... (duda) hay un... (piensa) gran... por lo menos, de esos docentes que, que (repite) son formadores de docentes, ...” (José)

“... mi experiencia personal, este... a mí me ha servido muchísimo ser maestro. Yo soy maestro secu... eh... normal, este... y me apasionaba, de pibe yo me iba a quedar... a ir a una escuela de campo y mi mamá insistió en que yo fuera a estudiar y me vine a estudiar.” (Simón)

En los enunciados precedentes encontramos diversas formas de vincularse con la formación pedagógica como docentes universitarios. Es importante recordar aquí que, de los ocho participantes del estudio, dos son Profesores de Educación Física, una docente cursó la Especialización en Docencia Universitaria en la UNLP, pero no se graduó y solo se refiere a esa formación a la hora de definir la enseñanza. Y el último docente realizó sus estudios secundarios en una Escuela Normal Nacional de la que egresó con el título de maestro para la educación primaria y que la reconoce como fuente de sus conocimientos y prácticas docentes. El resto de los docentes no tienen ningún tipo de recorrido sistemático de formación docente.

6.4.5.3 La formación define el posicionamiento docente

Los docentes reconocen que el tipo de formación recibida da lugar a diversos posicionamientos en el ejercicio de la docencia, especialmente en referencia a las características de la comunidad académica que los formó. En este segmento presentamos cómo los docentes se posicionan cuestionando el statu quo institucional.

“O sea, cuando recuperás la formación de los profesores que están en esas materias, decís “ah...” (Juan)

“Entonces, no... me parece que no, no (repite y duda) ... realmente, eh... (piensa) hay que inducirlos... bueno, yo tuve muy malos profesores antes. Entonces... (ríe) Entonces, ahora me desquito (ríe). Ahora me desquito a mi manera. Eh...” (José).

En suma, encontramos en esta categoría el peso de la trayectoria en el ejercicio de la docencia universitaria como fuente de la formación. En los docentes cuya profesión de base es la enseñanza se presenta como la formación “después de la formación” y en el resto de los profesores, aunque reconocen trayectos formativos o cursos “pedagógicos” de los que algunos han participado, la fortaleza está dada por experiencias de construcción propias del mundo de vida académico cotidiano.

Un elemento de interés para este estudio es aportado por Marcela quien señala que el conocimiento docente sobre la enseñanza universitaria requiere particularidades muy específicas y que se construye en la participación de las diversas vías de la vida académica de la Universidad.

6.5 Conclusión

Los rasgos de la construcción del conocimiento de los docentes en esta investigación, en orden a su enfoque fenomenológico y epistémico se obtienen de las descripciones realizadas en sus enunciados. Esta construcción es reconocida como un proceso que se da en situaciones de cotidianeidad, a partir de la inmersión en la práctica efectiva de diversas actividades tanto académicas como personales y con el señalamiento de “otros significativos” que son partícipes necesarios.

En este capítulo hemos distinguido que los docentes atribuyen el origen de su

conocimiento a la intuición o experiencia. Asimismo, que la construcción implica un desarrollo temporal, un proceso que involucra un entramado de diversas situaciones que incluyen aspectos institucionales y culturales en las que éstas tienen lugar. Los docentes subrayan la construcción a través de un aprendizaje continuo al interior de la práctica cotidiana de la enseñanza. En esta práctica describen la reflexión como uno de los procesos que realizan, durante y después de las clases y los diferentes usos que hacen de ella.

En los diversos espacios, por la intuición o en experiencias particulares, la relación intersubjetiva es un aspecto ineludible entre los involucrados en las actividades que dan origen al conocimiento, entre otros, los colegas de la cátedra, sus profesores, sus estudiantes, otros colegas de la institución universitaria o aquellos con los que comparten variadas experiencias de su vida personal. El vínculo intersubjetivo de modo directo y presente en el diálogo o como “voces”, que se invocan de modo virtual en la diacronía temporal, da lugar a sostener que la labor docente no es una actividad solipsista, aunque las apariencias parezcan indicar lo contrario.

Estas categorías sobre la construcción del conocimiento docente universitario debemos ponerlas en su conjunto y observarlas como en un fenómeno de figura fondo, como señalamos en el Capítulo 5, para que a partir de la superposición de las dimensiones descritas se pueda obtener el paisaje que los docentes nos brindan de esta construcción (Connelly y Clandinin, 1997). Esto implica tomar distancia de los primeros planos en los que se individualizan las distintas dimensiones y reconstruirlas en un paisaje que nos brinde la perspectiva

más completa posible.

Otra de las conclusiones que surgen es que los docentes pueden hacer una clara identificación de quiénes, qué situaciones y qué cuestiones involucraban estos procesos de construcción. La identificación de las “voces” que se convocan en esa cognición considerada, como dijimos, no solo en su vertiente sincrónica, sino también diacrónica, hace que en los saberes actuales de los docentes sigan habitando aquellos que dialogaron en otros momentos y otras situaciones. Esto tiene un valor particular si pensamos cada uno de los espacios que los docentes transitan en una unidad académica como un escenario donde lo formativo es constitutivo de ese ámbito. De este modo, cada espacio puede dar lugar a la incorporación de forma “natural”, como un “sentido común” (Schutz, 2015) de aquellos principios de la enseñanza que, desde la política académica, se definan para alcanzar la calidad educativa que se propone. En esta línea, la identificación de los espacios institucionales donde los docentes reconocen haber aprendido y construido su conocimiento sobre la enseñanza resulta de interés como punto de reflexión para entender toda la arena institucional como espacio de formación para la enseñanza (Pedragosa, 2013).

Finalmente podemos indicar que la construcción del conocimiento sobre la enseñanza en los docentes universitarios participantes del estudio aparece vinculada, por un lado, a los modelos recibidos de los que fueron sus profesores, sus propias prácticas y, por otro, a las conformaciones informales en los espacios institucionales como las cátedras, a través de las cuales interactúan preocupados por la enseñanza cotidiana. De la conjunción de ambas cuestiones, dado la

importancia que le otorgan a la influencia de sus “mentores” y a los intercambios que realizan en las cátedras, éstas podrían considerarse como un espacio “natural” (Schutz, 2015) en el sentido de mundo de vida para la construcción del conocimiento sobre la enseñanza universitaria.

La especificidad disciplinar y los aspectos situacionales característicos que se vivencian en las cátedras pueden conformar un espacio fructífero para la organización de procesos de formación, en una perspectiva sociocultural que contenga también las vertientes institucionales, culturales e históricas, como la valorización y diálogo con los conocimientos previos de los docentes, sobre los aspectos singulares de su enseñanza.

Capítulo 7

El diálogo como herramienta de indagación de los conocimientos sobre la enseñanza y su construcción en los docentes universitarios

7.1 Introducción

Un punto de partida para abordar el área de análisis de este capítulo es el aporte de Valsiner (2008) sobre la conciencia como un proceso y lo inadecuado que resulta concebir el pensamiento a modo de flujo de un río y no como un sistema que se integra a través de mecanismos dialógicos y semióticos. Un proceso en el que interactúan diversas voces presentes y ecos de la participación social de los sujetos en diversos ámbitos.

La multiplicidad de voces a las que venimos haciendo alusión desde el Capítulo 3, a partir de los aportes de Wertsch (1993, 1994, 1999) acerca de los procesos de cognición en los sistemas de actividad (Engeström, 2001), son parte del enfoque general para comprender los procesos de construcción del conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios y, también, sustento para la elección del tipo de instrumento de indagación y estilo para su aplicación: la entrevista en profundidad como diálogo.

Burbules (1999) plantea que el diálogo puede ser entendido de diversas formas y aún en el marco de lo que se entiende por “método socrático”, desarrollado de diferentes modos desde Sócrates. Por ello, el autor relaciona el diálogo con una praxis en la que están presentes cuestiones “*creativas, espontáneas y placenteras*” (p. 14).

Las entrevistas plantearon los intercambios entre la investigadora y los docentes como un diálogo para establecer una relación comunicativa que diera lugar al desarrollo del discurso y al establecimiento de significados y sentidos (Bajtín, 2013). Es decir, un diálogo cuya función epistémica convirtiera la entrevista en fuente de conocimiento sobre la enseñanza universitaria y, en particular, sobre los conocimientos de sus docentes, los procesos y fuentes de construcción de ese saber.

El valor epistémico de los diálogos está dado porque los enunciados son considerados conocimiento de los sujetos, en tanto ellos toman conciencia de las cualidades del fenómeno que se intenta explicar, aunque no tengan creencias sobre él (Eisner, 1998).

El diálogo entendido como una praxis se fortaleció en la misma práctica y se fue tornando cada vez más abierto en la investigación, logrando la reunión de dos que buscaban compartir significados.

El propósito de este análisis, en clave de construcción intersubjetiva, se centra en los procesos que se generaron en los docentes, los intercambios que permitieron el acceso a su conocimiento de modo dialógico y la consideración del diálogo no meramente interrogativo sino constructivo. Este último tiene una finalidad epistémica y procura conformar la evidencia de los conocimientos que los docentes poseen acerca de la enseñanza y de cómo los han construido. Esta herramienta metodológica busca que los significados surjan del vaivén propio entre el hablante/oyente y el oyente/hablante (Bajtín, 2013).

Las preguntas y repreguntas que se formularon en el diálogo se propusieron sostener el enfoque epistémico. A partir de los enunciados de los docentes se indagaron las explicaciones, por ejemplo: ¿Por qué te parece importante realizar esta acción? ¿Qué te hace pensar eso?, entre otras. De este modo, se fueron obteniendo conclusiones provisorias derivadas de los propios enunciados que se presentaron en la relación intersubjetiva del diálogo situado, donde ambos actores del proceso participaron en la producción de conocimiento.

7.2. Criterios para el análisis del diálogo en la indagación

El análisis del diálogo llevado adelante para la indagación del conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios, parte de los objetivos de este estudio y está basado en la perspectiva constructivista sociocultural. El cual en el análisis de la construcción del conocimiento conllevaba como criterio el rasgo intersubjetivo en la conformación de significados. El dispositivo para la indagación buscó a partir de los rasgos propios del diálogo reconstruir una situación constructiva donde los enunciados de los docentes fueran enmarcados en la especificidad del género de la entrevista, y con la intervención de otro, discurrir sobre diferentes tópicos (Bajtín, 2013).

Los enunciados en el marco de la entrevista pueden considerarse de tipo primario, fuente del conocimiento que se busca indagar y que al ser analizado y tratado se convierten en un género secundario, tal como se presentan en este informe de investigación. Al pasar a formar parte de este género, donde se entrelazan con las categorizaciones e interpretaciones que les son asignadas por el investigador, dan lugar a una producción de significados y sentidos de segundo orden (Bajtín, 2013; Schutz, 2015).

En este capítulo pretendemos identificar en la dinámica de la entrevista, a dos sujetos en diálogo que son hablantes y oyentes en ambos sentidos (Bajtín, 2013), individualizar algunas de las particularidades que dan lugar a la producción de significado, de modo cooperativo y de aquellas que pueden ser disruptivas o contradictorias.

Para ello, analizamos las piezas seleccionadas de las entrevistas teniendo en cuenta:

a) *La intersubjetividad de toda construcción cognitiva.*

Para apoyar este criterio invocamos la obra de Vigotsky (1979, 1994a, 1994b), los planteos de Bruner y las posiciones más actuales de la cognición distribuida (Salomon, 2001). Estos enfoques dejan clara la necesaria mediación de un “otro” en la construcción del conocimiento personal, es decir, que este conocimiento se pone en juego en la interacción social. Por ello, consideramos que el diálogo en las situaciones de entrevistas de este estudio también da lugar a nuevas construcciones.

b) *El diálogo como forma co-creativa.*

El diálogo con los docentes trata de ser en sí mismo una propuesta para desarrollar un escenario formativo de co-creación. La posición en esta indagación cualitativa, que hemos tratado de reflejar en la forma en que presentamos los resultados, entrelazando nuestras propias interpretaciones con la voz directa de los docentes, procura dar cuenta de aquello que se fue dando en los diálogos. Esto es, una interacción que está presente desde el inicio del estudio y no solo en la interpretación de los enunciados por parte de la investigadora.

Metodológicamente asumimos varios rasgos propuestos desde las perspectivas poscualitativas (Adams St. Pierre, 2017), especialmente el rasgo de co-creación, donde las diferentes voces se hacen presentes y nos permite, con la incorporación en el texto de los enunciados, una forma de escribir que nos libera de cierta arrogancia científicista sobre nuestras interpretaciones, abriendo de esta manera el discurso de los docentes al diálogo con los lectores.

c) El diálogo como instancia del proceso de cambio en la conciencia

Este criterio se basa en la ley de la doble formación o ley genética general del desarrollo cultural de Vygotsky (1979), en la cual se considera la práctica socio cultural como el origen social de la conciencia humana, que a través de un proceso de internalización en un segundo plano pasa a formar parte del repertorio individual de los sujetos. Asimismo, esta premisa se sostiene en la concepción de la naturaleza dialógica de la conciencia, de su carácter inacabado según el presupuesto de Bajtín (2013). Ambos fundamentos enunciados en el Capítulo 3.

La interiorización de procesos de pensamiento reflexivo y metacognitivo que se dan en las entrevistas pueden ser un modo de llevar adelante, lo que Badía y Monereo (2004) proponen en el enfoque co-constructivo de formación docente.

d) Un diálogo consensuado basado en la confianza

Un proceso vincular y bidireccional, de empatía, donde las descripciones se van convirtiendo en comprensiones a través del diálogo y la presencia de un “otro” para la reflexión consciente sobre las situaciones y las teorías de la acción en ellas implicadas.

Luhman (1996) sostiene que la confianza al interior de un sistema requiere una cierta suspensión de las expectativas tanto seguras, que se van ante la primera desilusión, como de las inseguras frente a una situación compleja, para las cuales se puede estar sin el conocimiento adecuado y de todos modos lanzarse a la acción. Esta acción, que en nuestro estudio es el diálogo, requirió de “confianza” en el marco de un sistema de comunicación. Para ello, dispusimos aquellas modalidades metodológicas y de forma, a nuestro alcance, para la creación y el sostenimiento de la confianza requerida por el diálogo propuesto en las entrevistas y también para el ingreso en las clases y su observación, tal como propone el autor de referencia.

En función de lo antes expuesto, entre otros cuidados para el sostenimiento de la confianza se destaca el contacto personal con los titulares de las cátedras que finalmente participaron del estudio, la facilitación del contacto con sus colegas de menor antigüedad en ellas, la explicación clara de los objetivos descriptivos del estudio, el resguardo de la identidad de los participantes, no grabar las clases sino hacer registros abiertos escritos de los sucesos de la clase. La atención a estas cuestiones permitió un verdadero trabajo en conjunto y se entablaron diálogos que impulsaron paulatinamente la dinámica de pensar juntos.

Es importante considerar el establecimiento del vínculo con los equipos docentes para la selección de las cátedras en la investigación que, como fuera señalado en el Capítulo 4, tuvo en cuenta como criterio la accesibilidad a ellas. En relación a esto último, algunos docentes contactados inicialmente presentaron

algún reparo en dar cuenta de sus ideas y teorías por no tener formación pedagógica formal y, también, para abrir sus clases a la observación.

7.3 Categorías de análisis del diálogo en la indagación

En este último núcleo de análisis atendemos al objetivo “analizar los procesos de diálogo para la indagación epistémica de los conocimientos sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios”, sobre la base de las dos entrevistas que se realizaron a los docentes participantes en este estudio.

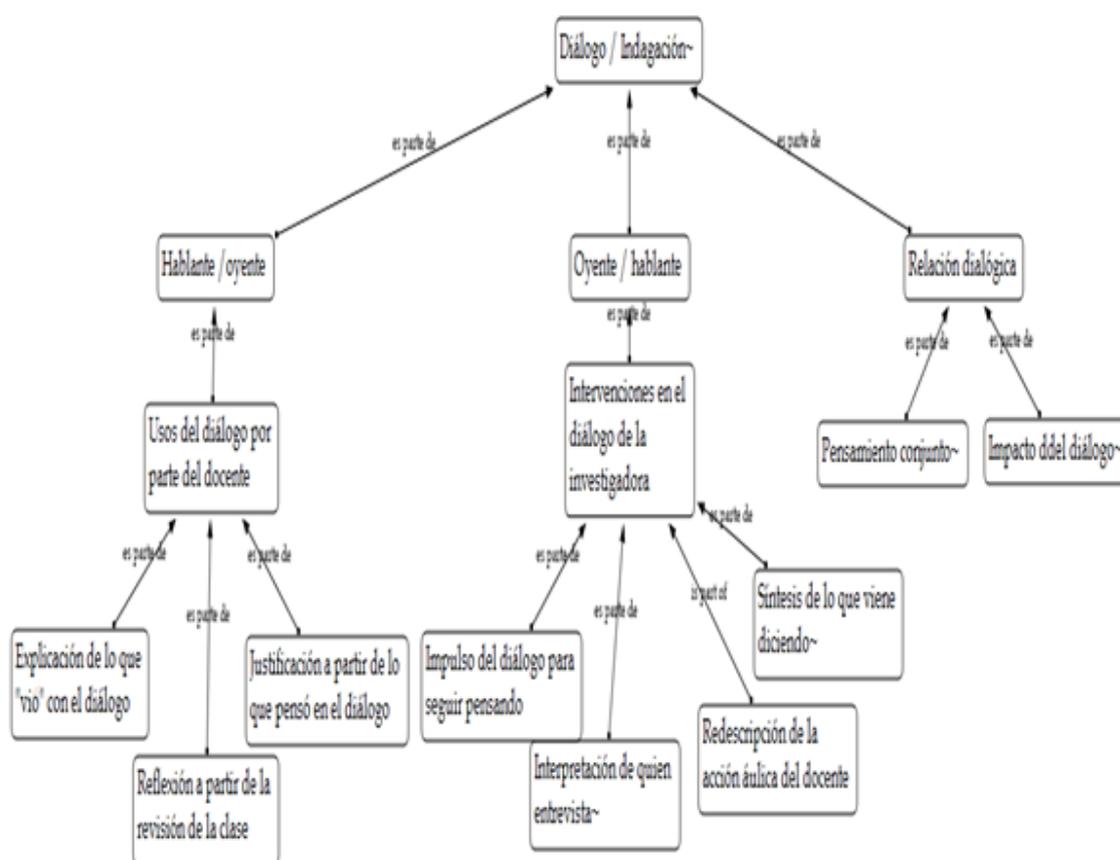


Figura 16. Categoría Diálogo / Indagación

Tal como se observa en la Figura 16, de los enunciados de los profesores que incluimos al interior de esta categoría, que denominamos “diálogo/indagación”, un primer agrupamiento donde prevalecen la participación y los resultados que obtiene el profesor entrevistado, denominado hablante/oyente (Bajtín, 2013). Un

segundo agrupamiento referido a las intervenciones de la investigadora y al producto de éstas, llamado “Oyente / hablante” (Bajtín, 2013) y, por último, un tercer agrupamiento focalizado en la relación dialógica, sin un acento particular en alguno de los actores participantes, tales como las situaciones de pensar juntos.

Cabe explicitar el origen de la nominación de las categorías como hablante / oyente y oyente / hablante en la propuesta de Bajtín (2013) cuando dice:

“En la lingüística hasta ahora persisten tales ficciones como el “oyente” y “el que comprende” (los compañeros del “hablante”), la “corriente discursiva única”, etc. Estas ficciones dan un concepto absolutamente distorsionado del proceso complejo, multilateral y activo de la comunicación discursiva.” (p. 254)

A partir de ello, Bajtín (2013) critica la presentación esquemática de la comunicación discursiva en la cual el hablante tiene un rol activo y el oyente recibe pasivamente el discurso. Si bien algunos aspectos de la comunicación tienen que ver con esta forma de ver el acto comunicativo, el autor reconoce que no se puede dejar de lado el rol activo del oyente que comprende lo que oye, configura una posición con respecto a ello y actúa en consecuencia. Considera que todo el proceso tanto desde el lado del oyente como el del hablante se debe dar por sentado que, en la escucha, anida y se va gestando una comprensión y una respuesta. Por ello, es que dimos en llamar “hablante / oyente” y “oyente / hablante” según la preponderancia de la figura de los docentes entrevistados en relación a la de la investigadora.

De este proceso de análisis del tercer núcleo surgieron las categorías y unidades semánticas que se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8

Diálogo en la indagación

Área de análisis	Categorías	Unidades semánticas	Citas
El diálogo como herramienta de indagación.	Hablante / oyente	[Argumento que surge del diálogo actual] [Explicación que "vio" con el diálogo] [Justifica a partir de lo que pensó en el diálogo] [Reflexión a partir de la revisión de la clase] [Re descripción de su acción] [Suposición sobre lo preguntado]	33
	Oyente / hablante	[Impulso del diálogo] [Interpretación de quien entrevista] [Reflexión de quien entrevista] [Síntesis de lo que se viene diciendo]	74
	Relación dialógica	[Diferencia en la interpretación] [Pensamiento conjunto] [Impacto del diálogo]	34

7.4 Hablante / oyente

El modo preponderante de participación de los profesores entrevistados como hablantes / oyentes está plasmado en los enunciados que componen el Capítulo 5 y 6. En ellos aparece el fruto principal del diálogo que es la indagación objeto de este estudio, los enunciados que dan cuenta de sus conocimientos sobre la enseñanza y cómo reconocen haberlos construido. En este apartado se muestran algunas de las expresiones en las que los docentes se involucraron y asumieron los contenidos del diálogo como un pensamiento común, una cognición distribuida, reconociendo que, en la interacción con “otro”, que tiene un papel preponderante de oyente, pero también hablante, iban encontrando pistas, tomando indicios para seguir pensando y utilizando incluso lo dicho para argumentar o responder. Buscamos en esta sección mostrar en la trama de las conversaciones la forma de involucrarse de los docentes.

7.4.1 Usos del contenido del diálogo en el hablante / oyente

En esta primera subcategoría nos focalizamos en algunos segmentos del diálogo en los cuales los enunciados de los docentes entrevistados revelan que, a partir de lo conversado en las entrevistas, ellos reconocen algún tipo de conocimiento o forma de construcción presente en sus teorías o acciones sobre la enseñanza. Ponemos especial atención en aquellas manifestaciones donde utilizan los contenidos del diálogo, los recuperan como explicaciones alternativas, argumentos, o bien, los aceptan y asumen como explicitación de sus teorías y acciones.

Hubo una actitud generalizada de disposición al diálogo y verdadero involucramiento de los profesores en esta dinámica. En las situaciones de entrevista y en el análisis de sus registros surgió en la mayoría de los docentes una actitud abierta y constante para “ponerse a pensar” allí, in situ, frente a las preguntas, a partir del diálogo o la reflexión durante la conversación. Solo en el caso de dos docentes que, si bien dieron cuenta de la apropiación de lo que surgía del intercambio, gran parte de sus respuestas fueron más cerradas y acotadas a su propia perspectiva, aun cuando decían no saber de donde provenían ciertos conocimientos o ciertas acciones, por lo cual fue necesaria una dedicación particular en la intervención para el impulso del diálogo, como veremos más adelante.

En la segunda entrevista donde a los docentes se les describieron las acciones que desarrollaron en las clases, sobre la base de las notas de observación registradas por la investigadora, ellos reconocieron que a la luz de esa devolución encontraban una explicación alternativa.

Marcela: "...Quizás, eso también los condiciona, porque ahora ellos pueden decir "este texto es una porquería, no lo leo, no entiendo nada". Entonces, ya me quedo con el no entiendo nada y este texto lo leo porque está buenísimo o porque la profesora dijo que es fácil, ¿no? Juego también..."

Alejandra: "Puede pasar..."

Marcela: "Puede pasar. No sé, eh... (piensa) los pibes no me lo manifiestan, pero ahora que vos me hacés esta devolución, em... (piensa) es como que puede ser un camino medio escabroso el que uno les está planteando. Pero, la realidad es que, en la academia, vos vas a leer un montón de textos..."

Del mismo modo que los docentes justifican sobre la base de elementos que surgen del diálogo en el marco de las entrevistas también recuperan cuestiones presentes en la clase de las que no son conscientes con anterioridad al diálogo y muestra el aporte del otro que observa.

"Ahora, me doy cuenta de que suelen no resolverlo bien, ¿no? Pero em... (piensa)." "Estas cosas, digamos, estas cosas que vos ves en los alumnos, yo no las veo." (Marcela)

Alejandra: "No, está bien, pero justamente, de eso te hablo: por qué, en este marco, eh..."

Juan: "No, a ver... voy a ver varias cosas. No sé, voy a ensayar respuestas. No sé, voy... evidentemente, el control es un tema que tiene que ver con mi estructura, este..."

Los docentes recuperan en su reflexión los indicadores que se le ofrecen en la descripción de la situación de la clase observada.

"Y, es medio inherente me parece a... (piensa) al proceso de, de, de (repite) tratar de explicar algo, porque... no sé, me parece... no sé cómo hacer de otra forma, porque - si yo no te entendí mal- decís que presentó un tema, que después trato de ejemplificarlo, eh... después, dar ciertas relaciones y volver sobre... y, a lo mejor, a lo largo de la misma clase, voy volviendo sobre, sobre (repite y piensa) ... creo que, o sea, es un recurso didáctico, no sé de dónde lo saqué, pero..." (Marcela)

Cuando se les indican a las docentes algunas formas de actuar en la clase y no se sienten del todo seguros de reconocerse en esas descripciones, ya sea porque

no lo tienen consciente o no terminan de acordar, lo conceden como un supuesto que surge del diálogo en la interpretación de la investigadora.

Alejandra: "...vos lo mirás, a lo que escribís. Mirás lo que escribís y te alejás, como si lo miraran los chicos, ¿no? ¿Qué buscás cuando te alejás y mirás el pizarrón, cuando estás terminando de...?"

Ludovico: "Bueno, ponerme un poco en el lugar de ellos, supongo. Sí."

Alejandra: "Y del mismo modo, usás también los tonos de voz, en general. Sí."

María: "Sí, supongo que sí. Sí. Sí, sí, sí (repite dos veces)."

Una cita que resume en cierto modo la forma en que los docentes incorporan la lógica del diálogo para pensar juntos en torno a sus teorías y prácticas, es la siguiente de Guillermo quien utiliza una de las categorías de la primera entrevista para explicar una pregunta sobre sus acciones en la clase observada.

Alejandra: "Para qué hacés preguntas, tales como... aunque te parezca de Perogrullo lo que te voy a preguntar, tales como "¿entienden hasta acá?".

Guillermo: "Y era el latiguillo que me dijiste en la primera entrevista (ríe Alejandra). "¿Se entendió?". "

7.5 Intervenciones en el diálogo del oyente / hablante

En esta sección nos ocupamos de algunas de las formas de actuación de la investigadora que buscan operar en el diálogo para que los docentes profundicen o sigan pensando en las razones o tipo de conocimiento que avalan su quehacer o en las formas de construcción de su conocimiento. También, analizamos aquellas actuaciones en las que la implicación de la investigadora dio lugar a ciertas interpretaciones o ideas compartidas con los docentes que, más allá del impulso necesario para que la entrevista logre su propósito, permitieron un diálogo de mutuo compromiso.

En los siguientes apartados podemos observar cómo la intervención de la investigadora, cuando pasa de oyente a hablante, tiene como objetivo sostener la

indagación en la línea de los propósitos de las entrevistas. A su vez, cómo esta intervención apuntala el entramado de los contenidos del diálogo para que en los enunciados surjan los conocimientos de los docentes en el campo propio de sus comprensiones.

7.5.1 La redescrición de situaciones áulicas

Una de las instancias donde los docentes muestran el cambio de posición de hablantes a oyentes es cuando frente a la descripción de lo observado en las clases, reflexionan sobre lo dicho en esa descripción, asumen como propias y, en algunos casos, como positivas las acciones presentadas por la investigadora. - Algunos docentes manifiestan no estar conscientes de ellas y otros las admiten con humor.

Los docentes pasan a ser oyentes, comprenden y reflexionan a partir de lo enunciado por la investigadora, tal como se entiende el impacto de un enunciado que modifica al otro y que lo puede llevar a cambiar su posicionamiento y sus actuaciones (Bajtín, 2013).

“Sí, pero ahora que vos estabas eh... hablando también, yo te escuchaba y pensaba que hay veces eh... (piensa) que los pibes tienen respuestas geniales, las respuestas esperadas y... (piensa) y yo me callo la boca, no digo nada, ...” (Marcela)

En una actitud de escucha activa, Ludovico asume la descripción que la investigadora hace de sus acciones de clase, da su acuerdo sobre lo descrito porque cree que es lo se debe hacer. Pero no es él quien lo identifica, acuerda como un extranjero sobre su propio territorio.

Alejandra: “Porque es como una secuencia explicativa...”

Ludovico: “Y, bueno, será así (ríe). Yo, a lo mejor, no soy consciente, no sé.”

Alejandra: "Ajá. Porque si yo voy, por ejemplo, a otra parte, que ves que lo tengo en blanco porque es la misma pregunta, dice "explica señalando los diversos..." por ejemplo, primero presentás un tema, ¿no? Presentás ese tema y decís (Lees notas) "fijense". Abundan explicaciones sobre el tema y lo que puede suceder con las variaciones, ¿sí? Explica la fórmula y la va armando sobre los conceptos anteriores. Volvéis a centrarlo, lo relacionás con el nuevo tema, lo explicás y seguís para adelante. Es como si fuera una forma de espiral, ¿te das cuenta?"

Ludovico: "Ah, bueno, sí, sí (repite y se aclara la garganta). Yo, o sea, no sé si es algo consciente, creo que es un recurso didáctico y creo que lo he ido desarrollando, a lo mejor, sin darme cuenta. Eh... (piensa), ya te digo, no sé si soy tan consciente de eso. Pero, por otro lado..."

Alejandra: "Es sistemático, por eso me llama la atención."

Ludovico: "En la forma en que vos me lo narrás, yo diría "claro, me parece bárbaro que sea así" (ríen). O sea, eh... (piensa) yo apruebo que sea así."

En la redescrición de los eventos de la clase, procurando la mayor precisión posible por parte de la investigadora para dar cuenta de lo percibido, los docentes se redescubren a sí mismos, como se observa en el reconocimiento de Ludovico, en otros casos con humor, aceptando de modo explícito lo que escuchan.

Alejandra: "De acuerdo a la importancia del tema. Em... cuando vos estás dando la clase... bueno, vos sos muy... tenés una capacidad verbal -que después te voy a hacer una pregunta sobre eso- muy grande, o sea, para explicar las cosas."

Isabel: "Un loro (ríe)."

Alejandra: "...vos eh... aprovechás el tiempo, todo el tiempo. Vos diste clase hasta las diez y un minuto, porque lo tengo registrado."

Isabel: "Sí, sí (repite), tortura."

7.5.2 Impulso del diálogo para seguir pensando

Esta subcategoría incluye fragmentos de entrevistas donde la intervención de la investigadora busca con recursividad avanzar sobre lo que los docentes tienen para decir con respecto a un determinado tópico. Procura expandir la enunciación de los docentes, cuando sus respuestas se quedan solo en una afirmación o una negación. Repregunta para encontrar fundamentos de ciertas descripciones, el origen de ciertas teorías, acciones o decisiones de los docentes,

en el afán de que el vaivén del diálogo sostenga el curso de pensamiento que se está desarrollando.

En este primer segmento de entrevista podemos observar cómo Guillermo elige respuestas cortas afirmativas a lo que se le pregunta. Recién al final del segmento, tras varias reformulaciones de la investigadora, explica el fundamento que le otorga a dar los objetivos de la actividad a los estudiantes, lo cual se le había preguntado inicialmente.

Alejandra: "...vos, cuando viste la noticia, en tu casa, en el diario, le viste un objetivo educativo."

Guillermo: "Sí."

Alejandra: "¿Sí?"

Guillermo: "Sí."

Alejandra: "O sea, em... en este, en este sentido, vos cuando... ¿vos estás pensando siempre en estas posibilidades de traer cosas que vas encontrando?"

Guillermo: "Sí. Permanentemente."

Alejandra: "Y, cuando vos dijiste el objetivo, es como que lo tenías desde la mañana, cuando lo habías visto."

Guillermo: "Sí. Hacía una hora que lo había agarrado al objetivo."

Alejandra: "Pero, se los planteaste."

Guillermo: "Sí, sí (repite dos veces)."

Alejandra: "Porque, a mí me llama la atención, porque hiciste todo y les dijiste "bueno, esto es importante, porque...", les dijiste y les diste el objetivo de la actividad."

Guillermo: "Sí, que entiendan que lo que uno da, no queda en el libro o en el dictado de clase. Cuando salís a la calle, está. Entonces, ¿cómo lo tomás? ¿cómo lo internalizás en tu vida? Te hacen una encuesta de integración: cruzaste la vereda y la tenés. Es posible que te pase."

El siguiente segmento de entrevista con Ludovico muestra intervenciones que buscan avanzar en la indagación de distintas aristas de una modalidad lingüística. Ante una respuesta del docente en la que simplifica el fundamento que brinda de su actividad, la investigadora impulsa el diálogo y el docente alcanza una ampliación de su explicación que enriquece la comprensión sobre su modo de expresarse.

Alejandra: "O "si pongo...", digo, son términos, ¿no? Pero, vos siempre hablás en plural."

Ludovico: "En el escrito, a veces, también se pone... se hace algo así, medio impersonal: "se supone" o "se hace" o "se...""

Alejandra: "Sí, en el impersonal. Vos hablás en primera persona del plural."

Ludovico: "Pero, pero, pero, pero (repite varias veces) ... cuando yo tengo que elegir entre una u otra, porque veo a esta parte describir así, a esta otra así, en general, opto por la primera persona del plural."

Alejandra: "Ah."

Ludovico: "Sí. Me parece más natural."

Alejandra: "Te parece más natural."

Ludovico: "Más natural, sí. Pero, no sé."

Alejandra: "Y ¿por qué decís "natural"?"

Ludovico: "Bueno, por el hecho de que (piensa) ... no es algo (se aclara la garganta) que uno esté haciendo solo, a ese... esa... (duda) esa deducción, sino que la estás haciendo con otro y pretendés que los otros la hagan de ellos también."

En el siguiente fragmento de entrevista con María se advierte como en el ida y vuelta del diálogo con pequeñas frases de la investigadora, que se integran a lo que ella va diciendo, se da lugar a una fundamentación y argumentación más profusa por parte de la docente. Parecería que, sin estas pequeñas piezas de intervención, que siguen de manera atenta y puntual la lógica de la explicación de la docente, no se produciría la ampliación progresiva de la expresión del conocimiento que ella posee acerca de su enseñanza.

Alejandra: "Eh... ¿pensás las formas de presentación previamente? De lo... así, como "voy a decirlo..."."

María: "A veces, sí; a veces, no. A veces... a... algunas son como golpes de efecto. Yo sé que determinados chistes, en determinado momento, tienen un efecto y hay otras que no. Que, por ahí, me salen."

Alejandra: "En el momento."

María: "Y que, de pronto, se transforman en un nuevo golpe de efecto para el futuro."

Alejandra: "Que lo, que lo tomás de..."

María: "De eso mismo, de la reacción y, y (repite) ... a ver, no sé."

Alejandra: "Lo incorporás para la próxima."

María: "Para la próxima. A veces... por eso digo, a veces, sí; a veces, no. A veces, me sale como más eh... una inspiración del momento, digamos, y hay otras cosas que sí, que las pienso."

El siguiente segmento es una muestra de cómo estimulando el diálogo no siempre ni necesariamente surge un acuerdo directo y simple entre las partes. Cada actor puede sostener su posición, oír y comprender al otro y a la vez dejar abierta la posibilidad de pensar la situación de distintos modos.

Alejandra: "El funcionamiento de..."

Ludovico: "Claro. Entonces, significa que va a pasar tal cosa. Sí, sí (repite). En ese caso, es así."

Alejandra: "Yo sentía eso. O sea, te lo digo así... o sea, en realidad, por eso armé las preguntas en escala: primero, te pregunté por qué pensás que lo hacés, después te pregunté si pensás que tenía que ver con esta traducción de este doble lenguaje, ¿no?"

Ludovico: "No, no (repite). Yo creo que... sí, no sé si es traducción o es como poner... aterrizar esa ecuación, porque, en última instancia, lo que tenés ahí son letras y, bueno, sí, por más que todos hablemos el mismo lenguaje, a lo mejor, ese fenómeno particular..."

Cuando el docente señala "en ese caso, es así" muestra una especie de discrepancia y al mismo tiempo cierta concesión. La investigadora explicita al docente la intención y secuencia de las preguntas según lo observado en la clase para involucrarlo en la lógica de la indagación, según su propia perspectiva. Entonces, el docente "resiste" en su respuesta y solo concede lo que se le propone como una posible forma de pensar "ese fenómeno particular".

La participación de quien entrevista articula, a la vez que estimula, la expresión que pareciera desvanecerse y ante sus palabras, que redondean o subrayan lo enunciado por el docente, impulsa a una nueva consideración. De este modo, la investigadora aparece en algunos momentos con intervenciones donde funciona como hablante para lograr sobre el final del segmento dialógico un enunciado del entrevistado sobre el objeto de la conversación.

Los intercambios que, si bien tienen como principal objetivo desplegar la expresión de las ideas de los docentes, a través de ellos se va gestando un análisis

conjunto donde la implicación de la investigadora en el diálogo, como señalamos en el Capítulo 4, entrelaza su posicionamiento.

José: "Por ahí, no rinden; por ahí, rinden y si les va mal..."

Alejandra: "Desaparecen."

José: "Desaparecen. Como que hay muy poco compromiso de parte de ellos. Como una cuestión que ya es así, digamos. No, no (repite) porque sean, este... no sé, digamos. Es como que cambió y el..."

Alejandra: "Sí, sí, sí. Estos chicos son otros, eso seguro."

José: "Claro. Cambió la, este... (piensa)"

Alejandra: "Sí, la forma... tienen otra cosmovisión, son muy distintos."

José: "Exactamente."

Alejandra: "Imaginate que son distintos a vos, imaginate lo distintos que son para mí."

José: "Claro, tiene otra..."

Alejandra: "Sí, otra forma. "

José: "Otra forma. Entonces, si yo les pongo asistencia, van a estar ahí: van a venir porque, dentro de esa nueva forma, ellos saben que tienen que venir para cumplir. Pero ¿qué sentido tiene eso?, digamos, no tiene sentido venir para cumplir, para que después eh... aprobarla. O sea, no. Yo quiero que sepan y que se involucren y que..."

7.5.3 Interpretación de la investigadora durante el diálogo

Como se vislumbra en los segmentos de entrevistas que ilustran momentos donde se identifican situaciones en las que la investigadora impulsa el diálogo, las intervenciones incluyen algunas ideas e interpretaciones de la investigadora que a veces son compartidas y otras no por los docentes, en el devenir de la conversación con una implicación mutua y en una atmósfera colaborativa. En todos los casos, el fin principal es sostener un diálogo en el que los docentes puedan enunciar sus conocimientos sobre la enseñanza y cómo lo construyeron.

Desde la perspectiva sociocultural que anima este estudio resulta inescindible que los conocimientos emerjan en una situación compartida pensando en conjunto diversos asuntos de la enseñanza. Esto es lo que se busca en la

entrevista que involucra a los actores con un fin epistémico, con roles distribuidos, en un sistema de actividad que produce un conocimiento particular.

Por ello, nos parece de interés poner a la luz los momentos donde quien entrevista explicita significados que cree advertir y propone sus propias interpretaciones. El análisis de sus intervenciones puede ser útil para valorar si éstas resultan disruptivas, acotan la expresión de los docentes, impulsan el diálogo o dan lugar a otras comprensiones. Poner el foco en estas intervenciones como una pauta interactiva puede contribuir a delinear la función del diálogo en este tipo de indagaciones.

En este fragmento se presenta una interpretación de la investigadora, a pesar de la cual la docente sostiene su fundamento acerca de presentar un concepto a los estudiantes de variadas formas. Quien entrevista indica el uso de paráfrasis como un recurso discursivo para que los estudiantes se vinculen con distintas expresiones de una misma idea. La docente reconoce que lo realiza para lidiar con su propia dificultad de hablar mucho y rápido. La interpretación de ambas corre en paralelo y funciona para sostener el intercambio sobre el asunto hasta que la docente reafirma sus propios motivos.

Alejandra: "Pero, a los estudiantes, eso les viene bien."

Isabel: "No, no (repite). Lo hago a propósito, digamos. O sea, claro, como que digo la definición y la vuelvo a decir."

Alejandra: "La refraseás (sic), sí. Yo, eso lo noté, por ahí, en una pregunta: vos decís y parafraseás (sic)."

Isabel: "Claro."

Alejandra: "Es como recurso también."

Isabel: "Sí, sí, sí (repite dos veces), pero es para reemplazar esto, que mucho no puedo dominar, de hablar muy rápido y sé que..."

En el siguiente fragmento de una entrevista el docente señala que la comprensión que se le ofrece es plausible, aunque subraya su condicionalidad,

para, en la siguiente respuesta, concederle una posibilidad a la comprensión de la investigadora en el marco de la preeminencia de su concepción.

Ludovico: "Bueno, aparentemente, como vos lo estás planteando..."

Alejandra: "Acá, mirá: "esto significa, entonces, que si uno estudia a una cierta presión...", bueno, aparece como algo..."

Ludovico: "Lo veo, lo veo (repite), más como de unión."

Alejandra: "Ajá. ¿De unión entre qué?"

Ludovico: "Bueno, de un, de un (repite y piensa) ... de un par de ideas, no sé."

Alejandra: "Vos, en... sí..."

Ludovico: "Pero, por otro lado, también podría ser un poco lo que vos decís, de decir "bueno, tenés algo ahí. Bueno, esto quiere decir tal cosa", "esto significa tal cosa", eh... como haciéndoles ver algo que, tal vez, no están viendo. No sé. "

Alejandra: "Sí, yo le veía -no quería darle la explicación, pero, bueno, vos ahí lo estás enganchando- una especie como de traducción de tu..."

Ludovico: "Y sí, porque... claro, eso, eso (repite) puede ocurrir. Sobre todo, en ese tema que vos estás diciendo ahora, yo les puedo mostrar, sí, que una derivada tiene un signo u otro. Pero, bueno, sí... (piensa) a lo mejor, sí, pongo "tararara" (hace el ruido, como imitando una cuenta) mayor que cero, pero, lo que quiere decir es que, si yo aumento la temperatura, esto se va a enfriar o se va a calentar o va a hacer cualquier cosa. Sí, es como... (piensa) sí, es interpretar la ecuación. Sí, sí, sí (repite dos veces). A lo mejor, es como machacar, si querés."

Un último pasaje para esta sección ilustra el modo en que se comparte en el diálogo lo observado y amplía a otros sentidos. En algunos casos la orientación de las interpretaciones sobre lo sucedido en la clase no operó para obturar o facilitar la explicación de algo que se venía diciendo, sino que dio lugar a una justificación que no estaba ínsita en lo dicho con anterioridad por los participantes del diálogo, una ampliación de los sentidos de la acción del docente en relación a los estudiantes.

Alejandra: "Eso, ¿vos tenés claro que cambiás la marcha, digamos, o las formas?"

José: "Sí, sí (repite)."

Alejandra: "Y que pasás a ser el personaje principal. Aunque, como te digo, re participativo, les preguntás, distendido, descontracturado. Pero, hay un pasaje, una primacía de tu figura, que no está mal."

José: "Sí, sí, sí (repite dos veces). Es como medio ponerse como locomotora y tratar de darle un..."

Alejandra: "Sí. Ahí, todos... y todos se sentaron, por ejemplo, fijate que hasta en lo actitudinal de los chicos: el que estuvo parado todo el tiempo con vos, al lado del escritorio, se sentó. Fue como una cosa muy natural, "bueno, ahora vamos a ver tal cosa" ..."

José: "Y es que, a veces, ellos piden. Este..."

Alejandra: "Directamente."

José: "Me dicen "bueno, ¿vas a explicar algo?". O sea, como que están ávidos."

7.5.4 Síntesis de la investigadora durante el diálogo

En este apartado se abordan las intervenciones de la investigadora en los que sintetiza a modo de recapitulaciones los enunciados de los docentes y las funciones que cumplen en el diálogo a lo largo de las entrevistas.

Los extractos que se presentan en primer término tienen el cometido de abrir a una nueva pregunta sobre la base del propio discurso del docente.

"Aprendiste siendo maestro, aprendés en el trabajo cotidiano que hacés en el aula, aprendés con los chicos y ¿en qué otros espacios...?" (Alejandra a Simón)

"Bueno, vos -como ya lo sabés- te mostrás apasionada por lo que enseñás, ¿no? Esto ya lo sabés. Especial... apasionada en general y con algunos aspectos eh... en particular. Hay una parte que vos decís em... que, muy apasionada, hablás de la propuesta de Keynes y decís (lee las notas) "tiene una frase que me encanta", decís vos, ¿no? y les das la frase, bueno. Y, por ahí, decís "bueno, él no es un distribuidor furioso de los ingresos", muy simpático estuvo, em... ¿cómo considerás que esto juega en la enseñanza tuya?" (Alejandra a Isabel)

En otros casos, la síntesis se introduce como parte del diálogo para reflejar lo que se oye en una escucha activa para el intercambio y, de este modo, pensar con el entrevistado.

"Sí, que también es como hacías con tu sobrino, de chequear la comprensión." (Alejandra a Isabel)

"O sea, me parece que están en una etapa de la carrera, donde todavía están en una f... entonces, me parece que eh... es importante, a veces, que nosotros, como docentes, les prestamos la mirada, muchas veces, para..."

por eso, me parece que ... o sea, que... por eso, lo vi como un dispositivo muy claro, esta cuestión de cuando hablábamos de andamiaje, los psicólogos y toda esta cosa, viste, de ir prestando cierta..." (Alejandra a Juan)

En las dos citas siguientes la investigadora sintetiza algo que los docentes presentan, ellos acuerdan con lo expresado, dando un punto final al segmento de intercambio. La síntesis, en este caso, funciona como cotejo de la comprensión de sus enunciados.

Alejandra: *"Son recursos y apelan al humor. O sea, digo, dan un punto de fuga, de distensión, sin alejarte de la temática."*

Isabel: *"Claro. Sí, sí (repite)."*

Guillermo: *"Primero, porque tengo una letra horrible. Por eso, van las siglas. Y segundo, porque hay temas que tienen que estar esquematizados, porque, inclusive, los textos los tienen esquematizados. Y haciendo esos esquemas, por ahí, los chicos siguen el hilo y, y (repite y piensa) ... ¿cómo es? Se organizan mejor la lectura, después, o el contenido."*

Alejandra: *"Ahí está. Los esquemas te sirven como guía."*

Guillermo: *"Exacto."*

7.6 Relación dialógica

En los apartados previos focalizamos en uno u otro actor de la relación dialógica. En primera instancia sobre quien tiene primacía en la entrevista epistémica, en tanto fuente de la información para la investigación. En segundo lugar, sobre quien entrevista reconociendo que en la propuesta de diálogo el contrapunto de la enunciación de los profesores con ese otro que repregunta, comenta o interpreta da lugar a distintas respuestas en función de la dinámica de la indagación al resultar una frontera de los enunciados en el entrelazamiento de las intervenciones alternadas de los actores. (Bajtín, 2013).

A partir de los intercambios se dan situaciones en que los actores piensan en conjunto, contradicen y generan formas alternativas de considerar un asunto o producen una nueva reflexión en la sinergia del diálogo.

7.6.1 Pensar juntos

Este segmento de la relación dialógica se refiere a situaciones donde la investigadora y el docente entrevistado conversan sobre el conocimiento ínsito en sus acciones en la clase observada. En el transcurso del intercambio surgen, como señalamos con anterioridad, elementos que el docente ya tiene elaborados en sus teorías, justificaciones o argumentaciones de sus acciones o algún tipo de novedad en el sentido que descubre a través del diálogo algún asunto que hasta el momento no visualizaba.

En el siguiente pasaje de entrevista se puede advertir que al principio hay una excesiva primacía del discurso de la investigadora como “oyente / hablante”, pero si se observa detenidamente en el ir y venir del diálogo se va gestando la reflexión posterior del docente.

Alejandra: “...estás constantemente tratando de que las cosas queden claras y, a su vez, que no queden superfluas. ¿Qué quiero decir con esto? Como vos decís “Tolerancia: ¿qué entendemos por...?”. O sea, todo el tiempo, estás haciendo esto, con ese esfuerzo. ¿Qué valor pedagógico le ponés a esto? Porque, constantemente... que, que, para mí, tiene algo que ver con lo que dijiste al principio de...”

Juan: “La neurosis (ríe).”

Alejandra: “No, de lo que escuchabas, como estudiante, que no querés...”

Juan: “Sí. Sí, sí (repite). No, no (repite). Seguro, seguro (repite) que tiene que ver.”

Alejandra: “Pero, pero lográs como una cuestión así, de... y, y, y te corregís... vos hablás y, y te perfeccionás tu propio discurso. Decís algo, te escuchás y decís “bueno, en realidad...” y, y... hasta que lo precisás, ¿no? y queda como muy claro. Es como un ejercicio constante que hacés en el discurso, ¿no?”

Juan: “Sí. No lo, no lo (repite) había... no, eso no lo había percibido. Pero, este...”

Alejandra: “Esto, como decías con “tolerancia”, ¿ves? ... o sea, el... siempre tratando de ir un poquito más allá; no, soltar las palabras porque sí o da lo mismo un “habría”, que un “hubo” o... ¿me entendés? Después, si querés, te digo los ejemplos. Pero, en esto, yo noto eso, ¿no? Ahora, que lo sacaste vos al tema.”

Juan: “No, bueno, yo creo que hay, hay (repite) espacios... a ver, hay

espacios, donde la ambigüedad puede ser eh... (piensa) un valor, ¿no? Este... por ejemplo, la expectación de una obra de arte, eh... me parece fantástico que haya mucho espacio a la ambigüedad, ¿no? Este... es más, se atribuye a Adorno, la, la (repite) expresión de que la, la (repite) ... el autoritarismo es la intolerancia en la ambigüedad. No sé si es cierta, porque yo no la encontré. Me la... alguien me la dijo alguna vez y yo después, no la, no la (repite) encontré, en las cosas que fui leyendo de él, ¿no? Em... pero, no me parece que eso sea, sea (repite) interesante en una clase. O sea, en todo caso, puede haber situaciones en las que, como disparador, como elemento de sensibilización, etcétera. Vos armás una cosa que genere alguna incomodidad, algún interrogante, etcétera. Pero, me parece que, en un lugar en la clase, hay que cerrar, ¿no? Y hay que decir "bueno, puede haber otras interpretaciones: las que hacemos nosotros desde la cátedra, las que hacemos desde este autor, lo que sea, es esta". Porque... bueno, porque algún día, el que haga carrera académica va a escribir una tesis y una tesis es una proposición y una proposición, no puede ser ambigua, ¿no es cierto? y el que no haga carrera académica, va a presentar un proyecto en la escuela y no... y tiene que tener indicadores y... digamos, la precisión me parece una cosa muy universitaria. Y, cuando no se puede tener precisión, porque no hay datos que te lo permitan, ¿no?, uno tendrá que, en todo caso, ser preciso en cuáles son los límites que, hasta el momento, podemos establecer, con los datos que disponemos, por decirlo..."

En la siguiente pieza se hace más evidente el modo en que la investigadora y la docente se complementan en la comprensión de lo que se está describiendo.

Alejandra: "...o sea, ibas jugando con todo lo que te iban presentando. No era que decías "no, eso no", "ah, eso sí", sino que ibas como jugando con las cosas."

Marcela: "Sí, como armando un entramado."

Alejandra: "Eso, ahí está."

Marcela: "¿No?, como una tela de araña, se me ocurre ahora, o un ovillo, que lo vas eh... (piensa) desarmando y que, después, lo vas juntando. Sería así y... pará, que te iba a comentar algo más (piensa)..."

En el fragmento que se presenta a continuación las intervenciones se van solapando y en la construcción de los enunciados se observa un trabajo conjunto, una comprensión mutua sobre lo que se habla y el armado de una descripción en colaboración.

Alejandra: "Entonces, bueno, esas expresiones coloquiales, que tienen esta cosa así que... entre simpáticas, ¿no?, que causan sonrisa y, por el otro lado, son... o sea, usás mucho, imágenes así, que... analogías usás. Todo el

tiempo."

María: "Sí. Sí, sí, sí (repite dos veces). Sí, sí (repite)"

Alejandra: "¿No? Como parte, también, de esta cosa coloquial, ¿no?"

María: "Sí, sí (repite)"

Alejandra: "Que cumple la función esta, que me decías al principio."

María: "Sí, sí (repite). Que las tengo que allanar, porque, por ahí, los chicos de ahora no dicen "pido gancho", ¿entendés? Cada tanto, me sorprendo de alguna de esas cosas que..."

Alejandra: "Claro, que no son..."

María: "Que no son de la generación de estos chicos (ríe)."

Alejandra: "Claro. Y los chicos se quedan pensando."

María: "Y tengo que pensar otra."

Las expresiones de María en la siguiente fracción de diálogo permiten observar cómo recupera la descripción de la investigadora para fundamentar su acción y la revisa en el giro "...y ahora que vos me decís...".

Alejandra: "Sí, el... calculo que es acá, en... cuando le van... cuando van respondiendo los distintos tipos de integración, uno no lo dice, eh y... cuando uno se equivoca y otro dice algo, vos les decís... no le decís a este que no, le decís al otro "esa es la llave"."

María: "¡Ah!, está. Claro. Está bien."

Alejandra: "No le decís a este que no, pero subrayás la que sí es positiva. Y eso, bueno, es recursivo. Varias veces usás ese recurso de..."

María: "Sí. Yo supongo que es lo mismo: para que no sientan que están en una situación de examen también, porque la pregunta, en ese momento, no es a los fines de evaluar."

Alejandra: "Claro."

María: "Es como para hacer un... no sé. Por un, por un parte (repite) ... por un lado, registrar cómo vienen con este tema. Decís... y ahora que vos me decís los grados de integración: como son secuenciales, un grado tiene unas, eh... unas características; el que sigue, im... im... importa las características presentes. Entonces, si no... si vos no tenés claro qué tiene un grado... o sea, y como es un conocimiento..."

En el último pasaje de esta sección el docente aporta una aclaración para definir mejor la comprensión de lo observado en la clase, ante una interpretación de la investigadora sobre el uso del silencio.

Alejandra: "¿no te das cuenta que usás el silencio?"

Juan: "No."

Alejandra: "Usás el silencio, de... largás un concepto y dejás unos segundos. Vos, generalmente, vas contando, contando, contando, pero, cuando hay algo que... bueno, yo lo, yo lo leo de una manera, quiero ver

cómo lo lees vos; no te voy a decir cómo lo leo yo, después te digo. O sea, vos decís un concepto "porque, esto es tal cosa... y, entonces..." hacés silencio después de "cosa".

Juan: ¡Ah!, una pausa, más que un silencio.

7.6.2 Impacto del diálogo

Uno de los aspectos relevantes en la relación dialógica es el impacto de los intercambios en uno y otro de los participantes en el diálogo. Al respecto, el interés específico en esta investigación es el impacto que el tipo de diálogo propuesto en las entrevistas en profundidad produce en los docentes, para abrir una reflexión sobre esta herramienta que pueda encuadrarse como un instrumento dentro del trabajo con los docentes para la mejora de la enseñanza universitaria, dadas sus particularidades para la indagación del conocimiento y la generación de situaciones para pensar sobre el desempeño en su labor.

En relación con lo dicho, el diálogo puede potenciar los procesos metacognitivos de reflexión o abducción que por sí solos no aseguran la construcción de nuevo conocimiento para la práctica áulica (Clará, 2015), tal como lo señala una docente:

"Porque, digamos, yo me lo puedo replantear y con lo que me replanteo, puedo hacer algo o no hacer nada, viste. Tipo sesión de terapia."
(Marcela).

Durante las entrevistas encontramos algunas manifestaciones de los docentes en las cuales dan a conocer la impresión que les causan ciertas preguntas de la investigadora en el devenir del diálogo.

Alejandra: "¿ Vos qué crees que necesitás saber para enseñar?"

José: "(Piensa). Esa es una pregunta complicada (ríen)"

Alejandra: "Claro. ¡Eh! Y se sentía así en el discurso. Por eso, como era tan claro, yo digo, por ahí, es consciente..."

Juan: "No, no (repite). No, no, no, no (repite tres veces) de consciente..."

usarlo conscientemente, no, pero me hiciste pensar en eso de, de, de (repite dos veces) la sintaxis, ¿no?"

El impacto de la primera entrevista, donde se revisan distintas teorías adoptadas por los docentes para la enseñanza, se recupera al final del encuentro con una pregunta directa: *¿Qué le pasó, que pensó, que sintió a lo largo de la charla al revisar más exhaustivamente los diversos aspectos de su práctica cotidiana? para indagar cómo les había resultado el diálogo durante la entrevista sobre los conocimientos que sustentan su enseñanza.*

"Primero, que no estaba preparado para la charla (ríe Alejandra): pensé que me ibas a hacer otro tipo de preguntas más, más (repite) técnicas, más específicas sobre la materia... Sí, sobre la materia o sobre cosas que yo hubiera... no hubiera tenido que pensar para responder (ríe ale). Claro, eh... algunas cosas las tuve que pensar y, tal vez, no las había pensado nunca, porque nunca me había preguntado alguna de las preguntas que vos me hiciste; otras, otras (repite) no. A veces, no sé si respondí a lo que vos estabas buscando. Lo único que, por ahí, pienso es que tal vez me quedaron cosas en el tintero. Es decir, cosas que, ahora con la motivación de estas preguntas, por ahí me van a quedar dando vueltas y, en algún momento, voy a decir "¡ah!, esto tiene que ver con lo que me preguntaba Alejandra" o... No, pero (piensa)... como eso. Como me tomó de sorpresa, entonces, bueno... eso y... y. Sí, sí (repite). Eh... creo que también influyó la charla que tuvimos el otro día, donde vos me dijiste algo que, bueno, como que los docentes universitarios, al final, eran mucho más parecidos entre sí de lo que se creían o que eran cosas muy distintas. Entonces, bueno, me di cuenta cuando vos me decías esto específico de la física: en realidad, encontré pocas cosas que fueran específicas de la física. Salvo esas cosas que, bueno, tenía que saber un físico. Y, bueno, ¿eso es todo?" (Ludovico)

"Bueno, me has conmocionado, porque hay un montón que me has puesto en crisis. Hay un montón de cosas que no las había pensado... no nunca, alguna vez las pensé, porque con todo el recorrido que uno ha hecho... pero, bueno, para mí es una... (piensa), no sé, un espacio muy importante y, poder reflexionar esto, creo que te reposiciona también. Te hace revalorizar lo que hacés, lo que dejás de hacer, digamos. Tus preguntas han sido existenciales en muchos puntos (ríen), así que, este... me dejás pensando, ¿no?, en algunas respuestas que no (ríe)... que las tendría que pensar más, ¿no? Yo creo que la enseñanza, no sé, por lo menos en mi gremio, yo estoy casi convencida que se vive así." (María)

"Ah, te sentís importante (ríen). Que alguien te pregunte sobre estas locuras que hacés en la vida, viste. Te sentís reconfortado. Tanto..."

Además, ¿sabés qué? Siento que, a través de personas como vos, el tema enseñar que es lo mismo... que enseñar no es lo mismo que investigar, para mí es una necesidad de la sociedad, la más importante, digamos, ¿no? Que llegue la educación: enseñar y que la educación llegue (se aclara la garganta), que sea un arma pacífica, este... van a hacer cosas de esto, me parece... te sentís participe." (Simón)

En las expresiones que apoyan el diálogo como instancia de revisión y reflexión sobre la propia actividad, los docentes manifiestan ciertas dudas o vacilaciones frente a ello. En un primer fragmento, José resta importancia a la propia actividad reflexiva en el diálogo, para conceder finalmente que varias de las cuestiones que enumera las recuperó "...después de esta charla."

En otro fragmento Guillermo manifiesta no haber obtenido nada nuevo de la instancia de conversación. Señala que lo compartido por él durante el diálogo consiste en la descripción "de lo que hay", de lo que él es y que no hay mucho más que eso para obtener. Son de interés ambas piezas porque muestran cierta resistencia a la intervención y, a la vez, se presentan como posibles puntos para el mejoramiento de la herramienta. La posición de Guillermo pareciera inapelable a diferencia de José que finaliza reconociendo el aporte del ejercicio dialógico.

"¡Ah! Eh... bueno, no sé. Lo que pasa que son cosas que ya las pensaba antes y por las cuales he transitado durante muchos años en un ambiente hostil, para mí. Y... eh.... Bueno, eso, básicamente, em...Claro, claro, que no son resultado de ponérmelas a pensar ahora. He tenido distintas crisis, digamos. Y... cosa que también es bastante común y bastante eh... por ahí, yo soy de otra época, tampoco es que los alumnos ahora son así como... Hay un montón de sentimientos, digamos, como persona y eso, este... está siempre, me parece, y, bueno, qué se yo. Tal vez, este...(piensa) cuando uno dice determinada cosa, ha transitado muchos sentimientos y, entonces, los tiene muy eh... yo, en particular, por ahí lo pienso desde otro punto de vista, más humano que académico o, o (repite)... qué se yo, de cursos que uno tome o... me parece que se trasmite más por ese lado, ya sea para lo bueno y lo malo, que por otros... por otros medios. Eso es lo que, por ahí, pienso ahora, después de...Después de esta charla (ríe)." (José)

“¿Qué me movió? ...No, nada en particular. Es decir, yo lo veo como algo natural. Esto es lo que hay, esto es lo que soy. El día que me canse de la docencia, que creo que va a faltar bastante, levanto la valija y me voy. Pero, no, no (repite), es decir, estoy es lo que hay; yo soy así, me muestro tal cual soy, no tengo vueltas. ... Si alguien recibió algo bueno de lo tuyo, bueno, misión cumplida. Pero nada más, nada más (repite). Pero no... o sea, no me movió nada. Por ahí no te entendí la pregunta...Es que te digo la verdad, yo veo más natural mi... por lo que me preguntabas hoy, que fue ganando espacio.” (Guillermo).

7.7 Conclusión

A lo largo de este capítulo se buscó responder al análisis que proponía el tercer objetivo de nuestra investigación en referencia al proceso de elicitación y explicitación de los conocimientos sobre la enseñanza de los docentes universitarios y los procesos de construcción que ellos reconocen haber transitado. El diálogo en la entrevista en profundidad como modo de acceso al conocimiento de los docentes ha sido una herramienta que responde a cómo entendemos la forma de producción de conocimiento en marcos intersubjetivos dialógicos (Vigotsky, 1979, 1994a; Vygotsky y Luria, 1994; Bajtín, 2013; Schutz, 2015).

En este capítulo se explicitó la dinámica central del trabajo de campo, nos asomamos a las bambalinas del diálogo en la indagación para ponerlo bajo escrutinio. En primer término, para dar cuenta de cómo las interacciones mutuas intervienen y afectan los enunciados de los actores participantes y, en segundo término, para probarlo como posible instrumento de trabajo con los docentes sobre la enseñanza centrado en la singularidad de cada profesor y el marco disciplinar e institucional en el que está comprometido.

Algunas de las reflexiones que nos permite el análisis de los intercambios dialógicos aluden a las implicancias que puede tener este tipo de situaciones entre el docente y un otro en torno a los temas de la enseñanza que realiza. Una de ellas se vincula con el desarrollo de competencias intermedias (Altet, 2005) como el “saber analizar” sus teorías y prácticas. Otra es favorecer el examen del conocimiento que los docentes poseen y operar sobre sus propias concepciones y prácticas, a partir de la reorganización e integración de ese conocimiento para dar lugar, por ejemplo, a procesos de cambio conceptual en el modo de abordar la enseñanza (Martín Ortega, 2000). Asimismo, establecer nuevas vinculaciones entre cuestiones que la conversación pone en relación en el proceso de ida y vuelta de los enunciados y las respuestas entre el hablante y el oyente (Bajtin, 2013).

Otra línea de reflexión son las intervenciones de quien tiene el lugar de oyente/hablante en el proceso dialógico que acontece en las entrevistas en profundidad, con una finalidad epistémica. La identificación de las preguntas y respuestas o enunciados complementarios que abren posibilidades o dificultan el desarrollo de la actividad, según el propósito epistemológico y la función metodológica que se persiga.

En relación a esto último, uno de los aspectos centrales de las entrevistas es la advertencia metodológica del modo de involucramiento en el diálogo en nuestra indagación. El interés está centrado en explorar lo que los docentes universitarios conocen sobre la enseñanza, tanto sus teorías adoptadas como en uso, con las que justifican sus prácticas, no busca emitir juicios ni valorarlas. A lo largo de todas

las entrevistas y en su análisis e interpretación se suspende todo tipo de valoraciones o juicios sobre los contenidos de los enunciados de los docentes o las acciones observadas en las clases. Esta cuestión fue claramente establecida a los docentes en las entrevistas previas y, también, cuando el diálogo nos envolvía en una reflexión conjunta que generaba oportunidades para brindar una opinión, tal como aparece en la siguiente cita:

Alejandra: "Esas admoniciones son, que, que creo que... bueno, no, no puedo valorarlas."

Juan: "Está bien. Vos sos investigadora (ríen)."

Una de las dificultades que podemos señalar es cuando quien conduce la entrevista insiste en buscar un fundamento sobre las teorías o acciones de la enseñanza que los docentes no reconocen y en algunos casos tampoco les parece relevante dar cuenta de ello. En este análisis de la intervención cabe preguntarse hasta qué punto la insistencia en la repregunta logra el desarrollo del pensamiento conjunto y/o de un enunciado que revele el conocimiento que la indagación epistémica busca. ¿Cuál es el límite entre forzar el reconocimiento del docente de un sentido de la acción y la identificación o vinculación apropiada de su conocimiento de modo genuino a través de la relación dialógica?

Cuando la investigadora se esfuerza por impulsar el diálogo y anima el intercambio con algunas interpretaciones propias, las posiciones de los docentes frente a ello son dispares, algunos muestran acuerdo, otros se sienten "provocados" o resisten en sus ideas. En estos "forcejeos" dialógicos los docentes manifiestan en diversas ocasiones cierto escepticismo con respecto a las interpretaciones que se les ofrecen y, por lo tanto, son ellos mismos quienes

ponen límite a posibles excesos interpretativos de quien entrevista. Esto es de interés porque muestra cómo los docentes tienen un fuerte compromiso con sus teorías, comprensiones y la práctica que llevan adelante en la enseñanza.

En este punto hay que señalar que así como nos propusimos evitar la valoración de los contenidos de los enunciados o las prácticas de los docentes, también nuestra propuesta está fuertemente guiada por el establecimiento de un diálogo entre iguales en el sentido ranciano (Rancière, 2016) que logra fluidez en la entrevista, a pesar de ciertas resistencias iniciales dada la condición de la investigadora como especialista en educación frente a los docentes que en su mayoría reconocen ejercer la enseñanza de modo “amateur”.

Estas cuestiones abren la posibilidad a futuras investigaciones en las que se realice un análisis microgenético de los diálogos y del valor epistémico de los enunciados obtenidos con esta dinámica. Un nuevo espacio de estudio sobre las pautas interactivas más favorables para los procesos de indagación del conocimiento docente sobre la enseñanza, como un punto de partida para cualquier acción con profesores que llevan adelante su labor como tales desde mucho tiempo, y así cooperar en la reelaboración, resignificación y cambio de la enseñanza que realizan. Desarrollar modalidades de producción de conocimiento sobre la enseñanza universitaria con la participación activa de los profesores en conversaciones en torno a sus teorías y prácticas.

En el diálogo de las entrevistas emerge como clave no dejar discurrir al entrevistado libremente sino seguir una negociación secuencial, interviniendo y tomando turnos de habla. La posición de la investigadora da continuidad a la

conversación sobre la enseñanza que los docentes llevan adelante, tanto en la institución como en su vida personal con diversos actores de modo directo o indirecto (Maybin, 2006). Así, el diálogo se inserta como parte de la conversación sobre la enseñanza que los profesores sostienen con otras voces (Werscht, 1993, 1994). En perspectiva formativa, el diálogo se puede pensar como un momento para revisar y capitalizar el conocimiento que se posee, como base para nuevas construcciones.

Capítulo 8

Conclusiones

Nuestro estudio se propuso indagar el conocimiento sobre la enseñanza de docentes universitarios y los procesos implicados en su construcción, tal como ellos los reconocen. Partimos del supuesto que este conocimiento opera en las prácticas cotidianas y se construye de modo situado con otros sujetos, grupos y estructuras en la arena sociocultural e histórica particular de la institución universitaria y de la vida personal. Por tanto, requiere ser examinado conjuntamente con el análisis y la reflexión de sus prácticas. Esto justifica, en parte, la decisión de explorar tanto las teorías adoptadas como las teorías en uso desde las voces de los docentes.

Otra premisa de nuestro estudio fue que la formación de la mayoría de los docentes universitarios es autónoma, sin sistematización, a partir de las propias experiencias cotidianas académicas y personales.

Asimismo, asumimos una perspectiva constructivista para la comprensión del fenómeno, reconociendo el valor epistemológico del conocimiento enunciado por los docentes. No considerado en términos de doxa sino como fuente de significados y sentidos que permiten dar cuenta del saber disponible y en uso sobre la enseñanza, con su potencial capitalización como recurso para enriquecer los marcos conceptuales sobre la enseñanza universitaria local.

El contexto conceptual se nutrió de postulados en el campo de la Psicología Educativa en una perspectiva sociocultural del aprendizaje y sus herramientas derivadas. El diseño metodológico se planteó como estudio de caso instrumental

múltiple centrado en docentes (ocho en total), de cuatro cátedras (dos docentes por cátedra), de diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata, con una diferencia entre ellos de al menos 10 (diez) años de antigüedad en el ejercicio de la docencia. Esto último, hizo posible una exploración y descripción de mayor base empírica en los modos de explicar y dar cuenta del fenómeno estudiado.

Como se planteó en el Capítulo 4, se dialogó con las teorías de los docentes de modo directo en dos entrevistas, una para indagar las teorías de base adoptadas y, otra, para explorar las teorías en uso en las situaciones de enseñanza. El desarrollo de esta última se apoyó en acciones identificadas en observaciones previas de clases.

La lógica del diálogo en las entrevistas dio lugar a una circularidad del proceso de investigación, específicamente, entre el trabajo de campo y los contextos conceptuales. También, a la producción transversal y temporal de significados o la resignificación, en el marco de una conversación más amplia que los docentes vienen llevando adelante sobre la enseñanza universitaria.

Como se ha visto en el Capítulo 5, el conocimiento sobre la enseñanza lleva ínsito las características de la arena universitaria en que se desarrolla, de lo que dan cuenta en sus enunciados y a través de sus modalidades, reglas y costumbres. El conocimiento sobre la enseñanza incluye también las conceptualizaciones sobre la enseñanza en general y la enseñanza disciplinar, los estudiantes, la planificación, la enseñanza como oficio, la buena enseñanza, los

saberes sobre sí mismos en el marco de la enseñanza y sobre las acciones docentes habituales.

En lo que respecta a la construcción del conocimiento sobre la enseñanza, los enunciados de los docentes en el Capítulo 6 revelaron que esa construcción tiene lugar tanto por la experiencia como por la intuición. Estas explicaciones resultan llamativas ya que también son indicadas por los docentes con formación pedagógica. Las categorías de construcción analizadas posibilitaron alcanzar un panorama amplio de las dimensiones intersubjetivas, el carácter práctico personal y el origen en experiencias de la vida cotidiana académicas y personales de las construcciones. Entre otras, las clases de sus profesores, la práctica cotidiana de la enseñanza, reuniones y conversaciones informales con otros docentes y con los equipos de cátedra. En todas las voces, “la cátedra” emergió como un espacio privilegiado para pensar la labor formativa, por la especificidad disciplinar y las prácticas comunes de enseñanza que los equipos acuerdan en un determinado marco institucional.

La herramienta de indagación fue la entrevista como diálogo y resultó ser un potente instrumento metodológico epistémico, a la vez que se mostró viable para la reflexión de los docentes sobre la enseñanza cotidiana.

En relación a las preguntas y los supuestos de partida de nuestro estudio pudimos establecer las siguientes evidencias:

- I. Los docentes universitarios disponen de gran cantidad de conocimiento sobre la enseñanza en forma de teorías elaboradas y en uso provenientes de la vida cotidiana áulica, institucional y personal. Pueden dar cuenta de

esas teorías de modo explícito como principios que animan sus prácticas, los pueden poner en diálogo y escrutinio público.

- II. El conocimiento de los docentes universitarios se muestra poliédrico como una unidad o fusión de conocimientos sobre la disciplina, los estudiantes, la arena de la enseñanza universitaria, entre otros. La riqueza de matices se observa claramente en la densidad de co-ocurrencias de códigos en un mismo enunciado.
- III. Los docentes universitarios vivencian la enseñanza como una cuestión compleja, multidimensional, con numerosos componentes que intentan articular en mayor o menor medida, con diferentes grados de éxito, para que los estudiantes aprendan, comprendan y alcancen los objetivos educativos que se proponen. Esta observación discute la trivialización de los conocimientos de los docentes universitarios centrados solo en la mera transmisión de contenidos.
- IV. En varios aspectos el conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios presenta cierta comunalidad o “aire de familia”, más allá del ámbito disciplinar y la antigüedad en la docencia.
- V. En las acciones habituales, rutinarias de los docentes reside un conocimiento sustantivo pedagógico que explica, organiza y da sentido a sus acciones. Entre otras, tomar asistencia, escribir en el pizarrón, “pasar” por lo grupos para interactuar con los estudiantes contienen en sí mismas un tipo de conocimiento que aporta sentido a estas acciones y no se refiere a cuestiones triviales de la organización áulica. Aún en las clases de base

esquemática y rutinaria donde se podría pensar que no hay implicada ninguna “teoría”, las justificaciones de los docentes aluden a cuestiones centrales de la enseñanza, como, por ejemplo, conocer mejor a sus estudiantes, disponer situaciones de interacción directa con ellos, organizar la información y dar a conocer la secuencia de enseñanza de la clase o el curso.

- VI. Los docentes universitarios definen numerosos aspectos del proceso de enseñanza e intentan entender y operar sobre ellos en la medida que pueden comprenderlos de manera más amplia a lo largo de su trayectoria. Al respecto, la tensión teoría / práctica de la enseñanza no constituye para ellos una problemática, aún para quienes poseen alguna formación inicial.
- VII. Reconocen la construcción de su conocimiento sobre la enseñanza en experiencias intersubjetivas dialógicas específicas, a través de las cuales transforman su sistema de significados. Señalan variadas “voces” que acompañan su construcción. Voces con las que dialogaron en el pasado y dialogan en el presente: profesores, colegas, estudiantes, amigos o familiares. Intercambios que promueven aprendizajes y la construcción de un “sentido común” acerca de los principios de la enseñanza que sustentan su tarea docente.
- VIII. En el paisaje completo de la construcción delineada por los docentes es posible identificar espacios y relaciones intersubjetivas, como instancias de aprendizaje sobre la enseñanza. Este paisaje ofrece a las instituciones universitarias un mapa para pensar formas posibles de capitalizar esos

espacios y relaciones. En este orden, el señalamiento de los docentes de la importancia de los profesores y mentores, como así también, de los intercambios en las cátedras recupera la centralidad de lo cotidiano como ámbito de formación continua no sólo para los docentes noveles, sino para todos y cada uno de los docentes de las cátedras.

IX. El diálogo resulta una herramienta provechosa para indagar el conocimiento docente universitario, trabajar sobre las teorías y los posicionamientos en la práctica, con la oportunidad de poner en palabras las situaciones, las experiencias y elaborarlas en la cadena discursiva sobre la enseñanza.

X. El uso del diálogo en el marco de las entrevistas con finalidad epistémica posibilita la producción cooperativa de conocimiento sobre la enseñanza en campos disciplinares y marcos institucionales particulares.

Tal como se conforma en la actualidad el cuerpo docente universitario, los procesos para el trabajo sobre las prácticas de enseñanza requiere superar abordajes generalistas. La transformación efectiva de las prácticas docentes universitarias demanda tener en cuenta y operar en la arena particular, con el conocimiento singular de los docentes que da lugar a la configuración de la enseñanza.

Encuadrar las acciones de intervención en los ámbitos cotidianos del trabajo docente implica que, en los distintos espacios institucionales, cátedras, departamentos u otros se pase del encuentro incidental y espontáneo a la disposición de situaciones intencionalmente organizadas, para dialogar sobre la

enseñanza, superando de este modo las circunstancias puntuales asistemáticas e informales. Ello supone no solo mirar y analizar la práctica o trabajar en la reflexión de la práctica, sino también, el conocimiento y las teorías sobre la enseñanza elaboradas por los docentes.

El conocimiento sobre la enseñanza universitaria puede ser pensado como un género discursivo particular, situado, contextualizado, de origen heterogéneo, construido intersubjetivamente, que representa una forma de “hablar la enseñanza” en la cotidianeidad de las vidas de los docentes. Los docentes enuncian la enseñanza con herramientas diferentes a las del discurso académico éstas provienen de la vida cotidiana, de la cognición en la práctica, pero no debe ser considerado un conocimiento “de segunda”, sino un conocimiento socialmente situado (Lave, 2015).

En tanto acción mediada, el diálogo recupera la agencialidad, no como una propiedad individual, sino como una configuración sociocultural que incluye la herramienta mediacional y a otros, como una agencia “que se extiende más allá de la piel” (Werscht, 1994). Como lo propone Werscht (1994) el lenguaje no solo facilita, sino que modifica la función, el flujo y la estructura de la función mental. El diálogo es la acción mediada donde el lenguaje opera esta modificación ligada a la configuración cultural, institucional e histórica en que sucede. Este tipo de diálogo con otro, en nuestro caso con el investigador, genera “ecos dialógicos” en la conciencia de los sujetos, los docentes, que desencadenan nuevas reflexiones conscientes.

En este estudio obtuvimos evidencias que abren la posibilidad de profundizar el análisis del diálogo a través de la indagación microgenética de las pautas interactivas, por ejemplo, en relación a las intervenciones de quien entrevista para promover y no obturar o desvirtuar el conocimiento de los docentes que se manifiesta y /o produce a través del diálogo

El diálogo en tanto acción institucional mediada puede resultar útil para la trabajar con los docentes en la mejora de la enseñanza, reconociendo el rol activo de ellos en la producción del conocimiento y, por consiguiente, en la transformación de la cultura institucional en la que están insertos. En particular, al interior de las cátedras donde se produce un conocimiento de singular de la configuración de la enseñanza.

El desafío para los orientadores universitarios que busquen operar sobre la enseñanza, es entrar en diálogo con el conocimiento de los docentes que incide directamente sobre la historia académica de los estudiantes aquí y ahora. En esta perspectiva, los procesos de formación académica en temáticas pedagógicas pueden ser trayectorias paralelas a un trabajo sobre la enseñanza “hic et nunc”.

Los elementos que brinda este estudio sobre el conocimiento de los docentes sobre la enseñanza, las formas de su construcción y los frutos del diálogo en las entrevistas dan pistas para considerar el trabajo de la orientación educativa universitaria en torno a la mejora de la enseñanza como una labor que se puede llevar adelante en los espacios de las cátedras, en las aulas, codo a codo con los docentes.

Si se asume lo hasta aquí señalado, la singularidad de las construcciones a la vez que la amplitud y raigambre del conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios, el desafío consiste en responder a la particularidad de cada espacio de enseñanza.

Un trabajo sustantivo sobre el conocimiento docente implicaría tener en cuenta tanto los sentidos individuales otorgados a las situaciones concretas como los aspectos más generales de la acción, que responden a la gramática de las acciones singulares en la que se constituye el conocimiento (Werscht, 1994).

Otro de los desafíos para el trabajo con los docentes universitarios, a partir de la constatación de los conocimientos de los docentes y los procesos de construcción legítimos en las prácticas de la vida cotidiana, es superar la forma de posicionarse frente a los docentes de manera explicadora (Rancière, 2016). El posicionamiento de quien propone el diálogo ya sea en una indagación con propósitos de estudio o para la formación docente implica un enfoque político educativo rancieriano, de igualdad de inteligencias para participar del discurso de la enseñanza, asignando un mismo valor al conocimiento que aportan los distintos actores implicados en el proceso de mejora de la enseñanza.

Asumir el valor de las diversas “aventuras intelectuales” realizadas por los docentes universitarios, demanda un diálogo entre el conocimiento ya elaborado por ellos a lo largo de su trayectoria con un otro formador que *“a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteligencia”* (Colella, Nov, 2013/Dic, 2014).

Los aportes al tema que nos ocupa desde el campo de la Psicología Educativa en clave sociocultural requieren nuevas líneas de investigación que complementen y ahonden las conclusiones de nuestro estudio. El conocimiento sobre la enseñanza, las fuentes y los espacios de su construcción son elementos micropolíticos de la enseñanza que pueden cooperar con el posicionamiento de las instituciones universitarias con respecto a la docencia. Así, resulta factible, al avanzar en la comprensión de los fenómenos, la conformación de mejores escenarios para la enseñanza universitaria y configurar su mejora como una labor cooperativa institucional que es parte sustancial de la política pública para la ampliación del acceso, sostenimiento y egreso de los estudiantes en la Universidad, junto a otras acciones que miren el espacio privilegiado donde esto se juega día a día, al interior de las aulas universitarias.

Anexo

Guía Primera Entrevista Docentes: conceptualizaciones y teorías adoptadas

Nombre del/la docente:	Fecha:
Unidad Académica:	Cátedra:
Cargo:	Antigüedad
Observaciones:	

	Núcleos	Preguntas
El quehacer de la enseñanza	Enseñanza	¿Qué es la enseñanza para usted? (como definición genérica) ¿Qué es la enseñanza universitaria en particular? ¿Qué cosas le preocupan de la enseñanza que lleva adelante en el aula? Mientras usted da clases, ¿se pregunta cómo está marchando la enseñanza? (Si): ¿Qué tipo de preguntas se hace? (No): ¿Por qué cree que no se hace preguntas?
	Las clases	¿Se cuestiona algunas cosas al finalizar las clases? ¿Cuáles? (Si) ¿Para qué le sirve lo que se pregunta al finalizar la clase? (No) ¿Por qué cree que no se hace preguntas? ¿Qué hace con eso que se pregunta? ¿Lo utiliza? ¿Cómo? ¿Qué actividades desarrolla usted en sus clases? ¿Por qué elige esas actividades? ¿Tiene un repertorio de rutinas en su práctica? ¿Cuáles son? (Si) ¿Qué piensa sobre sus rutinas? (No) ¿En qué se basa para decir con tanta seguridad que no tiene rutinas? ¿Tiene algunas frases o muletillas que utiliza a menudo en su interacción con los estudiantes? ¿Por qué le parece que usa esas muletillas? ¿Alguna vez se detuvo a pensar porque usas esas expresiones? ¿De dónde vienen esas expresiones?
	Los estudiantes	¿Cómo se comunica/relaciona usted con sus estudiantes en el aula? La relación con los estudiantes, ¿Le aporta algún tipo de conocimiento para su desempeño docente? ¿Puede darme un ejemplo? ¿Cómo interpelan su práctica docente las nuevas demandas que se hacen presentes en el aula universitaria? ¿Se plantea a menudo estas cuestiones? ¿Cuáles son las prácticas habituales de enseñanza en su disciplina, que a su juicio no pueden dejar de hacerse?

La enseñanza disciplinar	<p>¿Usted cree que la enseñanza de su disciplina les otorga a los docentes una identidad particular?</p> <p>(SI): ¿Qué diría que los distingue de otros docentes en sus prácticas?</p> <p>(No): ¿Por qué?</p> <p>¿Qué desafíos le presenta enseñar la disciplina que Ud. enseña?</p> <p>Y eso ¿Cómo se enseña?</p>
El ámbito de la enseñanza	<p>¿Qué autonomía tiene usted para llevar adelante la enseñanza?</p> <p>¿Cuánta coordinación se le requiere en la cátedra, con respecto a las formas de enseñanza?</p> <p>En la Facultad, ¿Qué grado de coordinación hay para las labores de enseñanza? ¿Cómo impacta en sus dinámicas como docente?</p> <p>¿Qué tipo de acuerdo, convenciones (escritas o no) en torno a la enseñanza identifica en su Facultad/Departamento/Cátedra?</p> <p>¿Participa de algún/os grupos de trabajo para la enseñanza de las disciplinas de su Facultad u otros espacios? ¿Cómo participa?</p> <p>¿Qué tipo de reflexiones llevan adelante?</p>
Saberes de los docentes	<p>¿Qué cree usted que se necesita saber para enseñar?</p> <p>¿Cómo se forma o se debería formar un docente universitario?</p>
La enseñanza como oficio: la docencia	<p>¿Usted se considera parte de una comunidad docente de su disciplina? (SI/NO, ¿Por qué?)</p> <p>¿Cómo ubicaría a la docencia en el mapa de su desarrollo profesional?</p> <p>¿Usted observa que en su comunidad académica hay una identidad “docente”?</p> <p>¿En su medio se sienten Abogado/físico/economista que enseñan o docentes?</p> <p>En su caso particular ¿cómo lo experimenta? ¿Por qué?</p>
Sobre el diálogo en la indagación	<p>¿Qué le pasó, que pensó, que sintió a lo largo de la charla al revisar más exhaustivamente los diversos aspectos de su práctica cotidiana?</p>

Referencias Bibliográficas

- Adams St. Pierre, E. (2017). Writing post-qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 00 (0), 1-6.
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D. y Vezub, L. (2011). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 438-448.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L.; Alet, M.; Charlier, É.; Perrenoud, P., (Coord.) *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp. 33-54) México: FCE.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado*, 14(3), 23-25.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En: Pérez Gómez, A. Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J.F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261- 319) Madrid: Akal.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.) (2002). *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Badía, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Badiou, A. (2003). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bajtín, M., (2013). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Baquero, R. Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier "Apuntes pedagógicos"* Buenos Aires: UTE/CTERA.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La Enseñanza. En: Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.125-161) Buenos Aires: Paidós.
- Baute Álvarez, L. M. e Iglesias León, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 36-49.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bloor, D. (1998). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa
- Blunden, A. (2016). Translating Perekhvaniye into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274-283.
- Bourdieu, P. (1993). Los ritos como actos de institución. En: Pitt-Rivers, J. y Peristiany, J. G. (eds.), *Honor y gracia*, (pp. 111-123). Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría a de la acción*. Barcelona: Letra e.

- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- Brinkmann, S. (2007). Could Interviews Be Epistemic? An Alternative to Qualitative Opinion Polling. *Qualitative Inquiry*, 13(8), 1116-1138. DOI: 10.1177/1077800407308222
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de Las Ciencias*, 6, 19-29. Retrieved from <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v6n1p19.pdf>
- Bronckart, J. P. (2008). ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades educativas, Año 20* (211), 4-9.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Buchmann, M. (1987). Impractical Philosophizing about Teachers' Arguments. *Educational Theory*, 37(4), 409-411. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1987.00409.x
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortou.
- Camilloni, A. (2010). Los profesores y el saber didáctico. En: Camilloni, A., Cols. E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2016, junio). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa* 1(45), 81-90.
- Castorina, J. A. (2007). Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. En: Aisenson, D., Castorina J. A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (comps.) *Aprendizaje, sujeto y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J. A. (2008). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En: Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J. A., Lenzi, A., Litwin, E. (eds.), *Debates constructivistas* (pp.21-45). Buenos Aires: Aique.
- Chaiklin, S.; Lave, J., (comp), (2001), *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortou.
- Chi, M. y Glaser, R. (1985). Problem-solving ability. En: R. J. Sternberg (ed.), *Human abilities: an information-processing approach* (pp. 227-250). New York: Freeman and Co.
- Chiroleu, A. (2002). La Profesión Académica en Argentina. *Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina*. Recuperado de: <http://www2.uerj.br/proealc>
- Clarà, M. (2014). Understanding teacher knowledge from a Cultural Psychology approach. *Teaching and Teacher Education*, 43, 110-119. DOI: 10.1016/j.tate.2014.07.002
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 261-271 .
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207.

- Clarà, Marc y Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, M. (ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 444 - 539). Barcelona: Paidós.
- Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En: Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.), *El Profesor Intuitivo* (pp. 50-75). Barcelona: Octaedro.
- Cole, M., y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Colella, L. (2014). Emancipación y reproducción en la educación. La experiencia de Jacotot y la enseñanza moderna. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE*, 33-46.
- Colella, L. (Nov, 2013/Dic, 2014) Emancipación y reproducción social en la educación. La experiencia de Jacotot y la enseñanza moderna. *Revista Sul-Americana de Filosofía y Educacao*, 1 (21), 33-46.
- Connelly F. M. y Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. En: Eisner, E. (ed.), *Learning and teaching. The ways of knowing. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1984). The role of teachers' personal practical knowledge in effecting board policy. *Vol. III. Teachers' Personal Practical Knowledge*. Report Technic Ontario Institute for Studies in Education. Toronto: Toronto Board of Education. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271538.pdf>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674. DOI:10.1016/S0742-051X(97)00014-0
- Davies, B. y Harre, R. O. M. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. DOI:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- De La Fare, M. Rovelli L. y Lenz, S. (2012). Un estudio exploratorio sobre los Regímenes de Carrera Académica/Docente en las Universidades Nacionales. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-097/459>
- Demuth Mercado, P. B. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista Del Instituto de Investigaciones en Educación*, 2, 29-46.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. DOI:10.1177/146879410100100102.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.) (2016). *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. V: El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa.

- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Domènech, M. y Tirado, F.J. (comps.). (1998). *Sociología Simétrica. Ensayos sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda: la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2012). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? En: *InterCambios*, (1). Recuperado de: <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Eisner, E. (ed.). (1985). *Learning and teaching. The ways of knowing. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71. DOI:10.1080/03626784.1981.11075237
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London; New York: Croom Helm; Nichols Pub. Co.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Ellis, V., Edwards, A. y Smagorinsky, P. (eds.). (2010). *Cultural-Historical perspectives on teacher education and development*. Montreal: Routledge.
- Elliot, J. (1994). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento; IEC - CONADU.
- Feixas, Mònica (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16 (2), 1-27. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. C. (ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-179). Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20 (1), 3-56.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101-114. DOI:10.1080/0022027930250201
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flor Jaherie, C. y Ottesen, E. (2010). Learning to become a teacher: participation across spheres for learning. En: Ellis, V., Edwards, A. y Smagorinsky, P. (eds.) *Cultural-Historical perspectives on teacher education and development* (pp. 131-145). Montreal: Routledge.

- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work. Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American. Educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35 (1), 1-13 DOI:10.1017/S02614444801001720.
- García de Fanelli, A. (ed.) (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Glaser, R. (1985). *Thoughts on expertise. Technical Report N° 8*. Pittsburgh: Pittsburgh University. Recuperado de: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a157394.pdf>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ickowicz, M. (2007). Las cátedras universitarias: avances en la comprensión del problema de investigación. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata – Paideia.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. DOI:10.3102/00346543072002177
- Khun T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Lave, J. (2015). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G., Weidman, C. y Hammond, K. M. (1987). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 135-176. DOI:10.2307/1179622
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Luckmann, T. y Schutz, A. (2009). *Las estructuras del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Malglaiive, G. (1991). Saber y práctica en la formación de adultos. *Revista de Educación*. (294), 79-106.

- Martín Ortega, E. (2000). ¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (26), 31-50.
- Maybin, J. (2006). *Children's voices: talk, knowledge and identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McEwan, H. y Egan, K., (comp.). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina C., de Simancas, K. y Garzón, C. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 563-570. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2796589.pdf>
- Miles, M. B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Mok, N. (2017). On the Concept of Perezhivanie: A Quest for a Critical Review. En: Fler, M., González Rey, F. y Veresov, N. (eds.), *Perspectives in Cultural-Historical Research 1: Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 19-45). Singapore: Springer.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morandi, G. (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político - académicas. En: Morandi, G. y Ungaro, A. *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP.
- Moreira, M. A. (2002). La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, la enseñanza de las ciencias y la investigación en el área. *Investigaciones en Enseñanza de La Ciencias*, 7(1), 1-28.
- Moscoso Merchan, F. y Hernández Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34 (3), 140-154. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142015000300011&script=sci_abstract
- Ogien, A. (2007). *Las formas sociales del pensamiento. La sociología después de Wittgenstein*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Palacios Picos, A. López Pastor, V. M. y Barba Martín, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *ESE. Estudios sobre educación*, 24, 173-195
- Paquay, L., Alet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P., (coord.). (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: FCE.
- Parra Moreno, C., Gómez Becerra, M. P. y Almenárez Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n3/v13n3a07.pdf>
- Pedragosa, M. A. (2013). Un modo integral de intervención en orientación universitaria. *Actas Congreso. II Congreso Iberoamericano de Orientación*. La Plata: Facultad de Psicología UNLP.
- Pedragosa, M. A. (2016). La construcción del conocimiento docente y la formación continua: un área en la orientación educativa universitaria. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la

- formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado de: RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/735>
- Pérez Gómez, A. (1995). Enseñanza para la comprensión. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona/México: Grao.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias(II)"*. Recuperado en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261> el 25/02/2016
- Perrenoud, Ph. (2016). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Noveduc - Graó.
- Pope, M. (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En: Carretero, M., Bennet, N., Järvinen, A., Pope, M., Ropo, E. (comps.), *Procesos de enseñanzas y aprendizaje*, (pp. 51-81). Buenos Aires: Aique.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II. *Enseñanza de Las Ciencias*, 16(2), 271-288. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.11.222
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de : <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>
- Post, P. A. (2011). Trial by Hire: The Seven Stages of Learning to Teach in Higher Education. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, 4(12), 25-34. DOI:10.19030/cier.v4i12.6659
- Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3(5), 1-27.
- Pozo, J. I., Martín, E., Pérez Echeverría, M. P., Scheuer, N., Mateos, M., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. I., Martín, E., Pérez Echeverría, M. P., Scheuer, N., Mateos, M., y De la Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti ...Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 179-184.
- Ramsden, P. (1993). Theories of learning and teaching and the practice of excellence in higher education. *Higher education research & development*, 12 (1), 87-97. DOI:10.1080/0729436930120108
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ranciére, J. (2016). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricardo Bray, R. G. (2004). Teoría, práctica y aprendizaje profesional. *Educación y Educadores*, 7, 137-156.
- Richardson, L. y Adams St. Pierre, E. (2016). La escritura: un método de investigación En: Denzin, N. K.; Lincon, Y. S., (comps.), Volumen V: *El arte y la*

- práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Barcelona: Gedisa.
- Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (comps.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Zidán, E. (2004). Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya. *Revista Fuentes*, 5, Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2405>.
- Salomon, G. (comp.). (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (2012). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (2015). *El problema de la realidad social: Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A.; Luckman, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sewell, W. H., Jr. (1999). The Concept(s) of Culture. En: Bonell, V. E. y Hunt, L. (eds.) *Beyond the Cultural Turn: new directions* (pp. 35-61). Oakland: University of California Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Education Research Association*, 15(2), 4-14. DOI:10.1017/CBO9781107415324.004
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Wittrock, M. C. (ed.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Smagorinsky, P. (2010). A Vygotskian analysis of the construction of setting in learning to teach. En: Ellis, V., Edwards, A. y Smagorinsky, P. (eds.) *Cultural-Historical perspectives on teacher education and development* (17-29). Montreal: Routledge.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En: Denzin N. K. y Lincoln Y. S. *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M., Lessard, C., y Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69. DOI:10.7202/001785ar

- Terigi, F. (2012). Acerca de los saberes en el trabajo docente. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp.25-39). Buenos Aires : Santillana.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (1), 1-8.
- Tirado-Serrano, F., y Domènech-Argemí, M. (2005). Asociaciones Heterogéneas y Actantes: El Giro Postsocial De La Teoría Del Actor-Red. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 27(esp.), 1-26. DOI:10.1161/ATVBAHA.110.216333
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Valsiner, J. (2008). Consciousness as a process: From the loneliness of William James to the buzzing and booming voices of contemporary science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42(1), 1-5. DOI:10.1007/s12124-008-9056-9
- Valsiner, J. (2014). Needed for cultural psychology: Methodology in a new key. *Culture & Psychology*, 20(1), 3-30. DOI:10.1177/1354067X13515941
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité: deux concepts étroitement associés. *Recherches En Education Est La Revue Du Centre de Recherche En Education de Nantes (CREN)*, 4, 9-22.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1994a). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto
- Vygotsky L. S. (1994b) The problem of environment En: Valsiner, J. y van de Veer, R. (eds.) *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Oxford / Cambridge: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. y Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. En: Valsiner, J. y van de Veer, R. (eds.) *The Vygotsky Reader* (pp. 99-174). Oxford / Cambridge: Blackwell.
- Wanlin, Ph. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. DOI : 10.4000/rfp.1294
- Werscht, J.V. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll, L. (comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 135-152). Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 202-208.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wittrock, M. C. (ed.) (1989a). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teoría y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. (ed.) (1989b). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. (ed.) (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.