



— R E V I S T A —
**ESTUDIOS SOCIALES
CONTEMPORÁNEOS**

e-ISSN 2451-5965



La formación universitaria: una perspectiva desde las representaciones docentes sobre la enseñanza

University formation: a perspective from teachers' representations of teaching

Alejandra De Gatica, Nahir Paula de Gatica y Julieta Concilio

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

aledegatica@yahoo.com.ar

ndegatica@gmail.com

julietaconcilio.t@gmail.com

Enviado: 16/12/2019 - Aceptado: 19/5/2020

“Alejandra De Gatica, A., de Gatica, N. P. y Concilio, J. (julio de 2020). La formación universitaria: una perspectiva desde las representaciones docentes sobre la enseñanza. En Revista de Estudios Sociales Contemporáneos N° 23, IMESC-IDEHESI/CONI-CET, Universidad Nacional De Cuyo, pp. 180-202”

Resumen

En el marco del proyecto de investigación “Formar y formarse en UNSAM - Universidad Nacional de San Martín”, en el año 2018, se realizó un estudio cuyo foco estuvo puesto en las prácticas de enseñanza en la universidad. A partir de estrategias metodológicas que promovieran la participación activa y fomentaran la reflexividad de los docentes, el objetivo del proyecto fue aportar elementos que favorecieran la revisión de la enseñanza para mejorar las prácticas que se llevan a cabo en la universidad. El punto de partida de dicha investigación fue la realización de la encuesta “Formar en UNSAM”, de carácter anónimo y voluntario, a docentes de carreras de grado y pre-grado de esa universidad. El objetivo de implementación de esta encuesta fue doble: por un lado, relevar características generales del cuerpo docente y, por otro lado, conocer las representaciones sociales de los docentes que operan sobre la enseñanza, con el fin de identificar dimensiones que nos permitieran ahondar en el trabajo con los docentes. Realizamos esta búsqueda de representaciones, entendiéndolas como formas de conocimiento elaboradas y compartidas por un conjunto social -en este caso, de docentes-, que construyen una realidad común para ese conjunto (Jodelet, 1997). El presente trabajo es producto del análisis de dicha encuesta.

Palabras claves: formación universitaria, enseñanza, universidad, representaciones sociales

Abstract

Within the framework of the research project “Form and train at UNSAM – Universidad Nacional de San Martín”, in 2018, a study was carried out whose focus was on teaching practices at the university. Based on methodological strategies that promoted active participation and fostered the reflexivity of teachers, the objective of the project was to contribute elements that favored the revision of teaching to improve the practices carried out in the university. The starting point of this research was the realization of the “Form in UNSAM” survey, anonymous and voluntary, to teachers of undergraduate careers of that university. The objective of implementing this survey was twofold: on the one hand, to reveal general characteristics of the teaching staff and, on the other hand, to know the social representations of teachers operating on teaching, in order to identify dimensions that would allow us to delve into work with teachers. We carry out this search for representations, understanding them as forms of knowledge elaborated and shared by a social group - in this case, teachers - that build a common reality for that group (Jodelet, 1997). This work is the product of the analysis of said survey.

Keywords: university formation, teaching, university, social representations

1. Introducción

Este artículo presenta un análisis preliminar sobre las representaciones sociales del cuerpo docente de Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Este grupo social representa para nosotras un caso de estudio dentro del campo de la docencia universitaria en Buenos Aires, Argentina. En esta oportunidad presentamos, en principio, los resultados de una encuesta* implementada en la UNSAM a fines de 2018, cuyos destinatarios fueron los docentes de las carreras de grado y pre-grado.

Esta encuesta fue el primer elemento con el que comenzamos nuestra investigación, que tenía el objetivo de aportar elementos de análisis sociocultural para favorecer la revisión de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en la universidad. La encuesta consistió en 15 preguntas cerradas, 2 preguntas abiertas de respuesta corta y 6 preguntas abiertas, distribuidas en 3 ejes diferenciados, a saber, “Información General”, “Formación académica-disciplinar” y “Formación y experiencias pedagógico-didácticas”. Se registraron 596 respuestas de docentes de 14 Unidades Académicas de la Universidad, constituyéndose en una muestra representativa por su volumen respecto del total de docentes de grado y pre-grado de la UNSAM. Siendo 1500 el total aproximado de docentes de carreras de grado y pre-grado de UNSAM y 16 las Unidades Académicas (UA) de la Universidad que ofertan carreras de grado y pre-grado, al momento de aplicación de la encuesta. La implementación del dispositivo se realizó de manera virtual por vía institucional, se convocó a los Secretarios Académicos de cada UA para que solicitaran a sus docentes la realización de la encuesta; se anticipó que consistía en una encuesta que requería de al menos 30 minutos para su realización. Las respuestas fueron de carácter anónimo, garantizando que se difundirían solo resultados generalizados que no permitirían dilucidar la identidad de quienes emitieron cada respuesta; así se pretendió generar un espacio virtual en que los docentes pudieran expresarse libremente.

El objetivo de la implementación de este dispositivo fue doble: por un lado, relevar características generales del cuerpo docente y, por otro lado, indagar sobre las representaciones sociales de los docentes de la UNSAM bajo el supuesto que operan sobre la enseñanza. Realizamos esta búsqueda de representaciones, entendiéndolas como formas de conocimiento elaboradas y compartidas por un conjunto social -en este caso, de docentes-, que construyen una realidad común para ese conjunto (Jodelet, 1989). La decisión de buscar allí estuvo orientada por la necesidad de construir un corpus de información para poder, luego, ahondar en el trabajo reflexivo sobre focos de interés y dimensiones que los docentes resaltarán en sus respuestas.

2. Aproximaciones teóricas: las representaciones sociales en el marco de la didáctica general

El presente trabajo plasma el punto de partida de una investigación acerca de las prácticas de enseñanza en la Universidad. Decidimos iniciar con una caracterización del cuerpo docente y una búsqueda de las representaciones sociales de estos actores sobre la enseñanza, entendiendo que estos constructos sociales inciden sobre los

* La encuesta fue realizada en el marco del Proyecto de investigación “Formar y Formarse en UNSAM”, financiado por el proyecto trianual interuniversitario “Articulación entre Universidad y Escuelas Secundarias UNGS-UNQ-UNSAM”.

pensamientos, creencias y acciones de las personas; por tanto, esta búsqueda nos permitiría comenzar a desentramar qué “hay detrás” de las prácticas de enseñanza. En este sentido, si bien el estudio de las representaciones sociales de los docentes se viene realizando hace más de veinte años desde distintas líneas de investigación, es menester hacer un breve recorrido sobre la concepción de esta noción y, a partir de ésta, indicar en dónde nos enmarcamos a nivel teórico y epistemológico.

Es posible rastrear el origen teórico de la noción de “representación social” al concepto, acuñado por Durkheim (1974) de “representaciones colectivas”. Con esta noción, el autor referenciaba a la forma que un grupo humano piensa en relación a todo aquello que lo afecta; estas representaciones colectivas suponían modelos de pensamiento que se transmitían a través de la educación, constituyendo formas de acción (Mazzitelli, *et al*, 2009). Retomando estas ideas, desde una intersección entre la psicología y la sociología, Moscovici (1979) plantea que las representaciones sociales, a diferencia de las colectivas acuñadas por Durkheim, poseen un carácter dinámico. Así, se presentan como construcciones simbólicas originadas en la interacción social que se crean y recrean de modo procesual a través del tiempo; son de orden cognitivo, dado que son los individuos quienes construyen significados sobre la realidad en una dialéctica entre lo social y lo individual.

Por su parte, Jodelet (1986) brinda mayores especificaciones sobre el concepto de representación social. La autora indica que esta noción hace referencia a un tipo de saber específico, del sentido común, constituyendo “modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986:474), formas de interpretar y pensar la realidad. Se trata de un conocimiento espontáneo, elaborado socialmente a partir de experiencias, modelos de pensamiento, informaciones; un conocimiento práctico a partir del cual los sujetos dan sentido a su entorno e interactúan con otros. Yendo un poco más allá, Abric (2001) afirma que no existe tal cosa como una realidad objetiva, toda realidad es representada, es decir, apropiada socialmente, reconstruida a nivel cognitivo e integrada a un sistema de valores de los individuos, que está inserto en su historia y el contexto social e ideológico particular. No es una realidad externa a los sujetos.

Con todo, el estudio de las representaciones sociales permite adentrarnos en el cómo los sujetos construyen su conocimiento sobre la realidad y cómo este impacta en sus prácticas, sus modos de acción. Abric (2001) indica que la identificación y estudio de estos modos de ver y actuar en el mundo, son indispensables para entender las dinámicas de las interacciones sociales. Ahora bien, el abordaje de las representaciones sociales para pensar las prácticas de los sujetos precisa de una minuciosa vigilancia epistemológica frente al riesgo de darle a esta relación un carácter de determinista. Nuevamente siguiendo a Abric (2001), podemos decir que las representaciones sociales son un elemento más dentro de un sistema que lleva a los sujetos a interactuar y comportarse de tal o cual manera. Son guías para la acción, modelos cognitivos que inciden en las expectativas y comportamientos de manera indirecta, a través de la selección de información; definiendo los límites de lo aceptable o no aceptable en contextos concretos.

Ahora bien, el estudio de las representaciones sociales de los docentes ha sido abordado desde diferentes líneas de investigación. En esta investigación, al ser la enseñanza universitaria el objeto principal de estudio, nos posicionamos dentro de la perspectiva de la didáctica general que estudió en profundidad las representaciones

de los docentes, principalmente para los niveles educativos primario y secundario. En la primera parte de los 90', estudios precursores y preocupados por la formación docente desde una perspectiva cualitativa, plantearon la importancia de analizar las representaciones de los maestros para interpretar su accionar y derivar principios para formación de los nuevos docentes. (Davini, 1995, 2002, 2008. Achilli, 1986).

En segunda parte de la década de los 90' la enseñanza universitaria comenzó a pensarse como objeto de estudio la didáctica general. En nuestro país, una obra clave, *Corrientes didácticas contemporáneas* (Camilloni, 1996) compila artículos que dan cuenta de un giro - que transcurridos casi 25 años es posible afirmar que fue de carácter epistemológico - respecto a la perspectiva tecnicista y que desencadenó una tendencia alternativa en la investigación didáctica. A partir de la recuperación de algunas improntas del pensamiento educativo, intencionalmente olvidadas, como las propuestas por John Dewey y la potencia de las nociones pragmatistas como la de experiencia y reflexión, se sentaron las bases para una didáctica general que definió nuevos temas y objetos de estudios. Dentro de este giro es que ingresan a la agenda de la didáctica las prácticas de enseñanza en el nivel superior, las tecnologías educativas (ya no desde una mirada netamente instrumental) y el enseñar como un saber experiencial. (Litwin, 1996, Davini, 1996; Barco, 1996; Camilloni, 1996).

En el año 1997 se publica *Las configuraciones didácticas*. Edith Litwin plantea una nueva agenda para la enseñanza superior incluyendo la enseñanza universitaria como objeto de la didáctica. Corriéndose de la perspectiva dominante en este nivel, que avalaba la expertis disciplinar como único requisito para enseñar en la universidad, y develando cómo los profesores universitarios ponen otro tipo de saberes al momento de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza.

En *Configuraciones didácticas* la autora no analiza las representaciones de los docentes, sino sus "maneras de hacer"; así, elabora una serie de "configuraciones" que no pretenden ser una tipología, sino una forma de poder comprender las prácticas de enseñanza. En un texto posterior *El oficio de enseñar* (2011) profundiza en esta idea de enseñanza como práctica social que trasciende disciplinas y niveles educativos, retomando la noción de experiencia de Dewey (1938). Esta perspectiva de una didáctica reflexiva se afianza en las investigaciones del nivel superior. Así las producciones de Jorge Steiman (2004, 2007, 2008, 2016, 2019) plantean a la *reflexividad* como el camino posible para la transformación de las prácticas, partiendo del supuesto -al que adscribimos- que uno indaga una práctica social porque desea comprenderla e intervenirla. En este caso, se plantean caminos para que los docentes se transformen en sujetos reflexivos[†] de sus propias prácticas de enseñanza.

Circunscribir nuestra indagación en el campo de la didáctica universitaria, implica al mismo tiempo, encuadrarla dentro de los estudios del campo de la pedagogía universitaria y principalmente, dado nuestro posicionamiento epistémico, dentro de la perspectiva sociológica que concibe al campo universitario como aquel, que más que cualquier otro, depende para su proceso de legitimación permanente de las representaciones que poseen los agentes que lo componen (Bourdieu, 2012).

"Es así como, en un universo que depende en su realidad misma, como lo

† En este recorrido optamos por referir a la producción científica de este campo en nuestro país, lo que no significa no reconocer que la misma a su vez se inscribe en una tendencia transnacional a la que los autores referencian de manera explícita. Shönn (1987, 1992, 1998), Perrenoud (1994, 2001, 2010) entre otros son referencias permanentes en sus producciones.

hace el campo universitario, de la representación que de él se hacen los agentes, éstos pueden sacar partido de la pluralidad de los principios de jerarquización y del débil grado de objetivación del capital simbólico para intentar imponer su visión y modificar, en la medida de su poder simbólico, su posición en el espacio al modificar la representación que los otros (y ellos mismos) pueden tener de esa posición. (Bourdieu, 2012: 26).

Los estudios sobre biografías académicas e historias de las profesiones académicas (Carli, 2013, 2014, 2016. Coria, 2006, 2015. Lamarra 2012) encuadrados a su vez en el núcleo de conocimientos sobre los intelectuales y expertos en Argentina (Neiburg y Plotkin, 2004) nos permite insertar el análisis de una práctica concreta como es la enseñanza en un entramado de significaciones más amplio en términos históricos y sociales. De este modo es posible dar cuenta de la dimensión cultural de las prácticas de enseñanza; misión en definitiva de un análisis didáctico desde una perspectiva reflexiva.

En relación a la indagación de las representaciones sociales de los docentes, como dijimos anteriormente, las investigaciones de la década del 90´ estuvieron orientadas a indagar en ellas para pensar la formación docente específicamente, con el ojo analítico puesto en los niveles primario y secundario. En los 2000, ya inaugurado el nivel superior universitario como objeto del pensamiento pedagógico, comenzaron las indagaciones desde las didácticas específicas sobre las representaciones sociales ligadas a los conocimientos disciplinares. Así, se multiplicaron investigaciones sobre las representaciones sociales de los docentes de matemática, química, lectura y escritura, (Carlino, 2006; García Romero, 2004; Contreras, 2008) por mencionar sólo algunos. Estas investigaciones surgen, en gran parte, de la preocupación de los propios docentes, especialistas disciplinares, ante los desafíos de la enseñanza en un nivel superior universitario cada vez más masivo y heterogéneo.

Sostenemos como hipótesis de trabajo desde una perspectiva de la didáctica general en el nivel universitario, la potencialidad de plantear un abordaje a nivel transdisciplinar posibilitará indagar las representaciones sociales de docentes que están relacionadas a la enseñanza en sí, más allá de los contenidos que ésta aborde.

3. Caracterización general sobre el cuerpo docente de la UNSAM

3.1 Características Generales

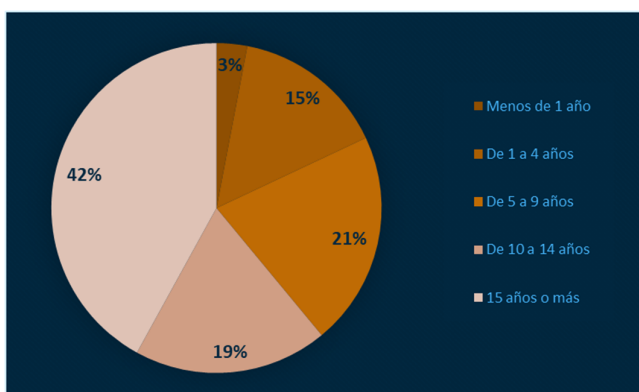
El objetivo de esta caracterización es conocer y especificar algunos de los rasgos generales compartidos por el cuerpo docente de la UNSAM. Para lo cual, consultamos por el rango etario, el género, la unidad académica, la dedicación, la categoría, la antigüedad docente, el año en que dictan clase y el nivel de las otras instituciones en que dictan clase, de hacerlo.

Con respecto al rango etario, el promedio estimado de edad de los docentes de la UNSAM es de 46 años. El 45% de los docentes tienen entre 36 y 50 años, siendo el rango etario más preponderante. El 32% corresponde a docentes de entre 51 y 65 años y sólo un 6% indica superar esa edad. Por otro lado, el 19% restante corresponde a docentes de menos de 35 años, correspondiendo sólo el 7% a docentes menores a

30 años. Con respecto al género, el 50% de las respuestas indicaron el género femenino y el 49% el masculino, quedando un 1% sin respuesta en relación a este tópico.

En relación a la antigüedad, como indica el gráfico 1, el 42% de los docentes de la muestra consultada, es docente hace al menos 15 años. Si a esto se le suman los docentes que declaran tener una antigüedad entre 10 y 14 años, vemos que el 61% de los docentes indican serlo hace más de 10 años. Desde la otra arista, vemos que sólo un 15% indica tener antigüedad docente de entre 1 y 4 años y, por último, sólo el 3% es docente hace menos de un año. Es decir, si tomáramos estos datos como descriptivos de la realidad, podríamos decir que la gran mayoría del cuerpo docente de UNSAM tiene experiencia acumulada ejerciendo la docencia universitaria.

Gráfico 1: Docentes distribuidos según antigüedad en el ejercicio de la docencia



Fuente: Elaboración propia

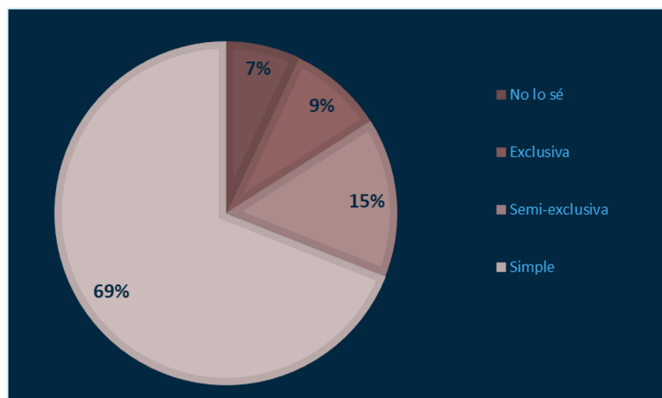
Con respecto a la categoría y la dedicación de los docentes, vemos que un 40% de los docentes tiene categoría de adjuntos y un 17% de titular, lo que ubica al 57% de los docentes a cargo de sus respectivas materias. En relación a esto, sólo el 19% indica ser Jefe de Trabajos Prácticos y 14% Ayudante de Primera. Por último, vemos que la categoría "Asociado" es la menos representativa, con un 6% de docentes y que, un 4% de los docentes, declaran desconocer cuál es su categoría. Con respecto a la dedicación, vemos en el gráfico 2, la mayoría de los docentes, el 69%, tiene una dedicación simple. Sólo un 9% tienen una dedicación exclusiva y un 15% semi-exclusiva. Es preciso destacar que, según sus respuestas, un 7% de los docentes desconocen cuál es su dedicación.

Del total de docentes que respondieron la encuesta, el 52% indicó dictar clases en otra institución, además de la UNSAM. De ese grupo docente, vemos que el 74% se desempeña como docente en el nivel superior universitario, el 17% en el nivel superior no-universitario y, sólo el 9% en el nivel secundario. En suma, vemos que la gran mayoría de docentes (el 91%) desarrolla su tarea docente únicamente en el nivel superior.

Por otro lado, del 74% de docentes que dictan clase solo en universidades, vemos que el 56% lo hacen en instituciones de gestión pública y el 18% en gestión privada. Si sumamos la totalidad de los niveles y lo distribuimos por tipo de gestión de las

instituciones, vemos que el 71% dictan clase en instituciones de gestión pública y el 29% lo hace en instituciones de gestión privada. El único nivel en que los docentes dictan clase en mayor proporción en instituciones de gestión privada, es en el nivel secundario. Es decir, la experiencia en enseñanza del cuerpo docente analizado, además de suceder mayormente en el ámbito universitario, lo hace en universidades públicas.

Gráfico 2: Docentes distribuidos según dedicación



Fuente: Elaboración propia

De este primer eje de la encuesta rescatamos que las características más representativas dentro del cuerpo docente analizado son un alto grado de experiencia docente acumulada (mayor a 15 años) transitada, fundamentalmente, en universidades públicas. Pese a esto, vemos que la mayor parte cuenta con una dedicación simple.

3.2 Formación Académica y disciplinar

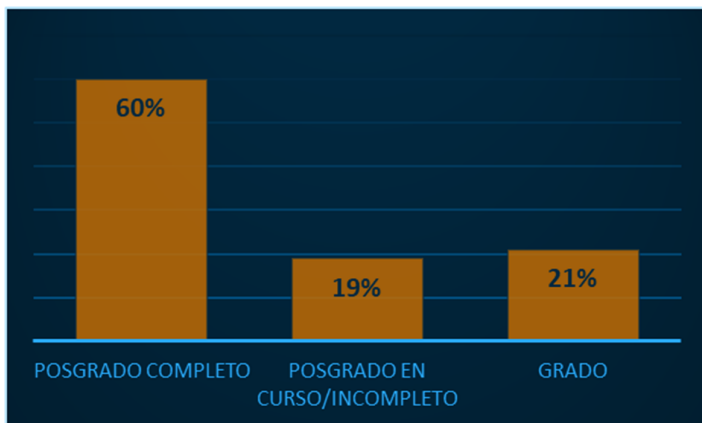
El segundo eje, tuvo como objetivo indagar acerca de la formación académica-disciplinar del cuerpo docente. Así, se les consultó por su nivel de formación, por el tipo de título de grado, por el tipo de título de posgrado (de poseerlo) y por su participación en proyectos de investigación y/o de extensión y transferencia.

Con respecto al nivel de formación, un 60% de los docentes posee un título de posgrado y, si sumamos el 19% que está actualmente realizando un posgrado, vemos en el gráfico 3 que el 79% de los docentes de la UNSAM han continuado y profundizado su formación luego de su carrera de grados. Adentrándonos ya en el tipo de titulación, tanto de grado como de posgrado, el 64% son licenciados, el 14% ingenieros y el 11% médicos, abogados, arquitectos, contadores u otros. Mientras que sólo el 9% tienen un profesorado como carrera de grado y el 2% una tecnicatura.

Por otro lado, de los docentes que tienen un título de posgrado, el 60% tienen un doctorado en sus respectivas disciplinas y el 22% maestrías, siendo sólo un 9% el

que realizó una especialización, al igual que los que no especifican el tipo de título.

Gráfico 3: Docentes distribuidos según nivel de formación



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la participación en proyectos de investigación y/o de extensión y transferencia la mayoría de los docentes, un **70%**, indican formar parte de proyectos de este tipo. Leyendo este dato en relación al amplio porcentaje de docentes que cuentan con posgrado y, dentro de esos, el amplio porcentaje que indica tener un doctorado, es posible hablar de un marcado nivel de profesionalización de los docentes de la UNSAM, en sus respectivas disciplinas.

De este segundo eje de la encuesta, se destaca una recurrencia en las trayectorias académicas continuadas y acumulativas sobre el campo disciplinar (casi 80% entre maestrías y doctorados). Con esto, es posible afirmar que es un cuerpo docente con alto nivel de profesionalización y acreditación en sus distintas áreas. Pese a este dato y a la antigüedad docente analizada en el eje anterior, estos docentes tienen dedicación simple en su gran mayoría, lo cual nos habla de una trayectoria profesional fragmentada entre distintos espacios, actividades e instituciones, confirmando lo analizado por Carli (2016).

3.3 Formación Pedagógica

En primer lugar, se preguntó acerca de la formación pedagógico-didáctica, consultando si habían participado en un curso o seminario sobre la temática en los últimos 5 años, si habían realizado alguna carrera relacionada –ya sea de pre-grado, grado o posgrado- o si no habían realizado ninguna de estas cosas. En relación a esto, el 44%, siendo mayoría, declaran no haber realizado ni cursos, ni seminarios, ni carreras de formación pedagógico-didácticas. Por otro lado, el 27% indica haber realizado algún curso o seminario de actualización en los últimos 5 años, mientras que un 11% declara haber realizado carreras de grado y otro 11% carreras de posgrado. Por último,

sólo el 3% declara haber realizado carreras de pre-grado (Universitario y No Universitario) y un 4% indica la participación en otras instancias.

Con el fin de profundizar en la formación pedagógico-didáctica, luego consultamos por qué temática les resultó más interesante entre los cursos o seminarios realizados, dejando la respuesta abierta para que pudieran responder. Así, sólo el 60% de los que declararon haber realizado cursos o seminarios, mencionaron cursos relacionados a la formación pedagógico-didáctica. Dentro de estos, realizamos una sistematización sobre las temáticas más recurrentes. Considerando estas temáticas, podemos decir que los docentes están más interesados en temáticas relacionadas con las cuestiones instrumentales de la enseñanza, es decir, cómo lograr clases más dinámicas, cómo insertar nuevos recursos y formas de evaluación, que a las relacionadas a su vínculo con los estudiantes o la forma de aprendizaje o la reflexión acerca de la formación.

En suma, podemos indicar que la mayor parte de este cuerpo docente no cuenta con formación pedagógica sistemática y, de haber realizado cursos, su interés radica en aquellos que les brinden herramientas concretas para afrontar desafíos de la enseñanza universitaria, pero no aparece una preocupación por participar en espacios que fomenten la reflexión sobre la enseñanza en sí misma.

Los estudios de corte sociohistórico sobre las trayectorias académicas nos enseñan la particularidad del *homo academicus*, al decir de Pierre Bourdieu (2012), que concentra su autopercepción en torno casi exclusivamente a su expertis disciplinar. En ella radica su fuente de legitimación y valoración dentro del campo. Este factor irradia y alcanza a la autopercepción del rasgo docente, dejando desprovista a esta función de otro tipo de saberes que resultan necesarios para comprenderla y analizarla.

Aludir de forma exclusiva a saberes instrumentales manifiesta, más que un interés particular por la actividad académica de enseñar, una concepción mecánica acerca de esa tarea, desvinculada de valoración teórica y epistemológica.

4. Representaciones en el Discurso del Sujeto Colectivo

El tercer eje de la encuesta se centró en *la formación y las experiencias pedagógico-didácticas* de los docentes. Como se mencionó anteriormente, uno de los objetivos principales de la encuesta fue identificar representaciones de los docentes sobre la enseñanza. Mientras que los dos primeros ejes de la encuesta nos dieron algunas características generales sobre las experiencias legitimadas (Bourdieu y Passeron, 1979) que circulan dentro del grupo social que indagamos, este tercer eje se enfocó en obtener discursos del sujeto colectivo (Lefevre y Lefevre, 2014). Si bien, los dos primeros ejes daban cuenta de cómo era el grupo social con el que trabajamos, este tercer eje debía llegar allí donde las certificaciones académicas no alcanzaban: las representaciones sociales sobre la enseñanza. Es decir, a través de este tercer eje, buscamos elaboraciones subjetivas sobre la enseñanza universitaria que dieran cuenta de los “modos socialmente compartidos de conocer, representar e interpretar el mundo y la vida cotidiana” (Lefevre y Lefevre: 2014, 503).

En términos operacionales, este eje constó en dos preguntas cerradas y cuatro preguntas abiertas. En las dos primeras preguntas se intentó hacer un pasaje de la

caracterización formal antes elaborada (años de docencia, títulos, cursos) a las concepciones y reflexiones sobre la enseñanza universitaria. Es así que se preguntó por el nivel de importancia que, como docentes, le otorgan a:

a) ámbitos de incorporación de saberes que utilicen en sus prácticas de enseñanza. Los ámbitos disponibles para elegir fueron: *Educación superior no universitaria, Educación superior universitaria, trayectoria laboral profesional, trayectoria docente y experiencias de vida.*

b) elementos para la planificación de sus clases. Los elementos disponibles para elegir fueron: *grupo de estudiantes, recursos didácticos, programa de la materia, tecnologías, espacios y modalidad de cursada.*

A través de la incorporación de estas variables, se buscó indagar, no sólo en su portfolio de formación específica en pedagogía y/o didáctica –tanto a nivel de carreras, como de cursos y seminarios–, sino también en el propio reconocimiento de sus experiencias.

Las cuatro preguntas abiertas que siguieron a este recorte, se pensaron vinculadas entre sí y con el reconocimiento anterior:

- Relate su experiencia más gratificante como docente universitario
- Relate su experiencia menos gratificante como docente universitario
- ¿Qué desafíos encuentra según la etapa de la carrera en la que da clases?
- ¿Qué estrategias-herramientas usa para afrontar dichos desafíos?

Las respuestas que se obtuvieron en esta segunda parte del tercer eje, como era de esperarse, fueron muy diversas. Sin embargo, en consecuencia, con la noción de “discurso del sujeto colectivo” (DSC) planteada, cada una de estas respuestas da cuenta de una subjetividad construida social y culturalmente. En este caso, el cuerpo docente de la universidad es entendido como un “conjunto social” (Jodelet, 1989) y los docentes que respondieron la encuesta, son agentes sociales de tal formación. Es en este sentido que sus respuestas pueden revelar algunas de las representaciones sociales sobre la enseñanza que circulan en el campo docente universitario.

No obstante, para que esta revelación sucediera, fue necesario realizar una operación más: una agrupación o categorización de sentido (Jodelet, 1989). Tal categorización se realizó para lograr un nivel de abstracción que no perdiera de vista su correspondencia con el material empírico recopilado por la encuesta. Para elaborar este tipo de categorías, utilizamos conceptos de un alto grado de recurrencia en las respuestas a la encuesta.

Esta categorización nos permitió así, transformar esas respuestas en campos semánticos que funcionaron como indicadores para el análisis de “supuestos subyacentes” a sus prácticas significativas de enseñanza. Sanjurjo (1994) se refiere a supuestos básicos subyacentes como aquellas experiencias básicas que todo sujeto va formando a partir de sus experiencias sociales y que se vinculan con sus prejuicios, sus creencias, su ideología, sus representaciones, su pertenencia a un estrato social, a una

comunidad científica. En ese sentido, se considera que los supuestos subyacentes operan como marcos de referencia en la elaboración de sus representaciones sobre la enseñanza, lo que se traduce en las prácticas sociales de enseñanza -con las decisiones que allí se toman-. Develar los supuestos implica, sostiene Steiman (2019), indagarlos desde el reconocimiento del interjuego objetividad-subjetividad, donde se elaboran sentidos desde la individualidad en una determinada situación, pero conteniendo en esa expresión, toda la historia social internalizada.

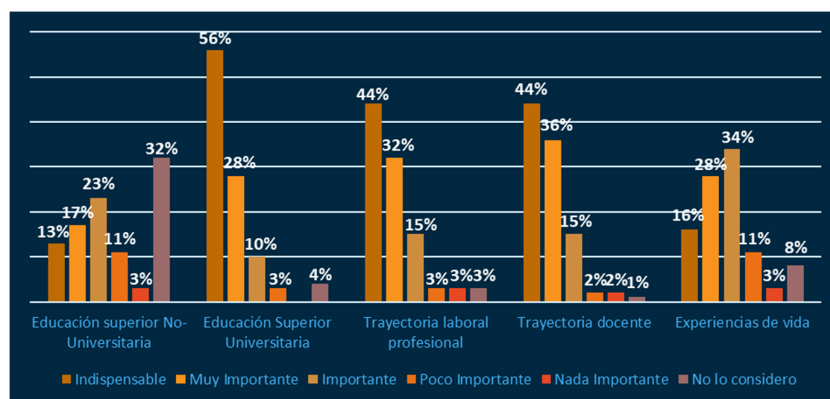
No obstante, además de encontrar recurrencias en las respuestas obtenidas, hubo algunas que se distanciaron del discurso común. Se tomó la decisión de separar estas respuestas con la idea de que constituyan evidencias particulares sobre lo elaborado de modo general.

La presentación que sigue a continuación intenta dar cuenta de estos procedimientos teórico-metodológicos. En primer lugar, dedicaremos un tiempo al análisis realizado sobre las dos preguntas cerradas de reconocimiento de los saberes prácticos que nutren la acción docente. En segundo lugar, ponemos el foco en las categorías más representativas del DSC, a partir de las cuales analizamos los supuestos subyacentes. Por último, cruzamos el análisis de todas las categorías para ahondar en una caracterización de las representaciones sociales que operan en las prácticas de enseñanza.

4.1 Saberes que nutren la práctica docente

Adentrándonos en su trayectoria profesional, les solicitamos que indiquen el nivel de importancia que le otorgan a diferentes ámbitos, en los cuales pudieron haber incorporado saberes que utilicen en su enseñanza. Estos ámbitos son: Educación superior no universitaria, educación superior universitaria, trayectoria laboral profesional, trayectoria docente y experiencias de vida.

Gráfico 4: Ponderación de ámbitos de incorporación de saberes que nutren la práctica docente



Fuente: Elaboración propia

Entre las respuestas a la pregunta por la importancia que les dan a diversos ámbitos de incorporación de saberes, vimos que la educación superior universitaria, así como también la trayectoria laboral profesional y la trayectoria docente, son los ámbitos que la gran mayoría de docentes considera como “indispensables”. Mientras que la educación superior no universitaria y las experiencias de vida fueron los ámbitos considerados como menos importantes, como se refleja en el gráfico 4.

Decidimos mirar este dato en relación con algunos elementos de la caracterización previa. Así, podemos decir que el 75% de los docentes que indican que la trayectoria laboral profesional es indispensable o muy importante, participan en proyectos de investigación y/o extensión universitaria, correspondiendo a su vez, al 81% del total de docentes que participan en este tipo de proyectos. Por otro lado, de los docentes que consideran indispensable o muy importante su trayectoria docente como ámbito de incorporación de saberes para la enseñanza, el 64% tiene más de 10 años de antigüedad docente. Por último, de los docentes que consideran indispensable o muy importante las experiencias de vida, el 53% tiene más de 46 años de edad. De esto se desprende que los docentes ponderan especialmente aquellos ámbitos en los que han transitado sus propias trayectorias profesionales, ya sea esta la propia docencia u otros ámbitos de desarrollo laboral, como la investigación.

Con respecto a la segunda pregunta cerrada de este eje, se observa que la mayoría de los docentes considera muy importante al **grupo de estudiantes**, a los **recursos didácticos** y al **programa de la materia**, pero consideran aún más importante la **modalidad de cursada**. Volviendo a comparar estas respuestas con la caracterización anterior, se pueden percibir dos grandes diferencias entre las respuestas: por un lado, respuestas de docentes que cuentan con formación pedagógico-didáctica y, por otro lado, respuestas de aquellos que no cuentan con ninguna formación de este tipo. Los primeros le dan principal relevancia al grupo de estudiantes y al programa de la materia en la planificación de sus clases. Con respecto al segundo grupo, los docentes sin formación pedagógico-didáctica, se ve cómo cae en gran proporción la importancia que le otorgan al grupo de estudiantes en su planificación –un 10% menos del promedio del total de docentes y un 23% menos de los docentes con formación pedagógico-didáctica-. Sumado a esto, se observa que aumenta la importancia que estos docentes le otorgan a la modalidad de cursada, en relación al otro grupo de docentes, de los que difiere en un 11% para este elemento. A partir de esto, se puede decir que los docentes con formación únicamente disciplinar, no consideran que la planificación deba estar supeditada a las particularidades del grupo de estudiantes y, por otro lado, le otorgan una fuerte importancia al tiempo de duración de las clases. Mientras que el primer grupo de docentes entiende que no es posible planificar una clase sin considerar la particularidad de los estudiantes y, a pesar de que el resto de los elementos también son importantes, estos estarían condicionados por las características del grupo de estudiantes.

4.2 Del discurso del sujeto colectivo al análisis de los supuestos subyacentes

Como indicamos al inicio de este apartado, el objetivo de las preguntas abiertas de la encuesta fue el de recabar discursos de los docentes (nuestro sujeto colectivo) sobre sus prácticas de enseñanza. A partir de las categorías elaboradas con recurren-

cias en las respuestas, se reconocen los siguientes supuestos subyacentes que operan en la práctica:

4.2.1 No hay aprendizajes sin interés por conocer

Entre los discursos de los docentes referidos a sus experiencias más gratificantes y a los mayores desafíos que se les presentan a la hora de enseñar en la Universidad, aparece la idea de que el conocimiento puede ser generado por los estudiantes y, que esa generación, debe ser incentivada por los docentes. Es importante destacar aquí, que la idea de *generación* de conocimiento presenta un grado de recurrencia mucho mayor que la idea de *transmisión*. Esta dimensión de la representación desarma dos ideas que, si bien ya han sido discutidas desde la literatura pedagógica y didáctica, es menester destacar por su aparición recurrente. Principalmente en las representaciones de los docentes del nivel superior universitario.

En primera instancia, se posiciona a los estudiantes como sujetos activos y responsables de su aprendizaje: “Cursos en los cuales muestran interés, y aunque no alcanzan los conocimientos que puedo mostrarles, queda la inquietud por parte de los alumnos de seguir buscando y seguir haciendo preguntas.” (Docente adjunto, más de 15 años de antigüedad docente) En segundo lugar, rompe con la idea del docente como poseedor de un saber acabado. “Es muy gratificante cuando veo que los alumnos me están prestando mucha atención y me hacen preguntas que van más allá del programa de la materia, porque eso indica que los logré motivar con mi clase.” (Docente adjunta, más de 15 años de antigüedad) Bajo este supuesto, la relación con el saber (Charlot, 2008) constituye más un *deseo* que una *obligación*. Lo que cabe preguntarse aquí es: ¿por qué está emergiendo la relación entre el deseo y el saber en las representaciones de los docentes universitarios sobre la enseñanza?

En algunos casos, la generación de conocimiento es destacada dentro del aula, ya sea durante la elaboración de trabajos prácticos grupales o en los debates teóricos sobre diferentes contenidos. En estos casos, los docentes destacan la necesidad de *generar interés*, no sólo por los contenidos de la materia, sino también por los objetivos y las motivaciones colectivas dentro del campo disciplinar. Otras veces, la generación de conocimiento aparece como parte de una secuencia didáctica que vendría de años anteriores. En estos casos, los docentes sienten la responsabilidad de vincular los conocimientos previos de los estudiantes con los contenidos de sus materias, para ampliar los saberes y otorgarles cierta significatividad. Sin embargo, esa generación de conocimientos también puede presentarse como un desafío de las prácticas de enseñanza, ya que algunos docentes encuentran dificultoso que los estudiantes generen pensamiento propio.

En relación a todas las formas de generación de conocimiento, el *interés* de los estudiantes es una de las principales preocupaciones de los docentes. El mismo objeto (el interés) cuando es *demostrado* por los estudiantes (por ejemplo, con la participación en la clase), se vincula a una experiencia educativa beneficiosa para el aprendizaje y la enseñanza. En sentido contrario, cuando el interés no se demuestra o se expresa en forma negativa (desinterés, falta de interés), se vincula a una experiencia educativa contraproducente para el aprendizaje y la enseñanza. A su vez, el interés puede estar relacionado en ocasiones, con una curiosidad previa del estudiante con respecto al contenido de la materia y, en otras, puede aparecer durante la cursada, a partir de las perspectivas y actividades propuestas por los docentes. Esta diferencia

en las causas del interés es vista por los docentes, e incluso destacada por ellos, como un desafío para sus prácticas de enseñanza.

“El mayor desafío es generarles interés, más allá que tengan o no, un gusto particular por la materia; si no se lo logra motivar es mucho más difícil su proceso de aprendizaje.” (Docente JTP, más de 15 años de antigüedad docente)

“El principal desafío es lograr que los alumnos disfruten de la materia, para lo cual es necesario eliminar la imagen de dura que posee la misma en el ámbito de la arquitectura. Si logramos que les guste, aprenden con mucha facilidad.” (Docente titular, menos de 4 años de antigüedad docente)

Ante esta preocupación compartida, la pregunta que instala el discurso de los docentes es: ¿cómo incentivar el interés de los estudiantes por conocer? o ¿cómo favorecer buenas experiencias de aprendizaje? El análisis del discurso de los docentes en torno a esta noción de interés nos habla de varias cuestiones referidas a sus concepciones respecto al aprendizaje y a la enseñanza. Es posible afirmar que, para estos docentes, el aprendizaje ya no es la incorporación acrítica y cosificada de un conocimiento académico. En la referencia al interés subyace una concepción del aprendizaje como resultado de una actividad reflexiva del estudiante y no como resultado de una actividad directa de la enseñanza. Un aprendizaje genuino sólo es posible en tanto resultado de una actividad cognoscitiva del estudiante derivada de una motivación o interés propio.

Introducimos aquí esta vieja noción de *aprendizaje genuino* de David Perkins (1995), surgida en su momento por estudios en las escuelas de los niveles primarios y secundarios, ahora reelaborada en el discurso de los docentes universitarios que vinculan sus prácticas docentes, no tan sólo con la trasmisión de conocimiento erudito -que se mantiene como imperativo de la formación universitaria- sino también con la necesidad de favorecer el interés y motivación como condición necesaria para que el aprendizaje ocurra.

4.2.2 El vínculo con los estudiantes orienta al docente en la evaluación de sus prácticas de enseñanza

El *vínculo con los estudiantes* es otra de las experiencias que los docentes caracterizan entre las más gratificantes. Los docentes que respondieron de esta manera, dicen buscar ese vínculo -en principio- como una forma de fortalecer sus prácticas de enseñanza, ya que mediante el intercambio pueden hacer un “seguimiento de los estudiantes” y reconocer si los contenidos están siendo comprendidos o es necesario reforzar con actividades y explicaciones sobre los mismos. “El intercambio con los alumnos es fundamental. Sirve como retroalimentación para saber si los conceptos son claros, si el profesor es claro cuando explica.” (Docente asociado, más de 15 años de antigüedad docente)

A su vez, muchos de los docentes nombran la *valoración de los estudiantes sobre la cursada*, también entre las experiencias más significativas en su trayectoria como docentes universitarios. “Reencontrarme con egresados de la carrera que fueron alumnos míos y que me digan que mi materia les hizo un click y que les sirvió para su elección de línea de trabajo y su desarrollo como profesionales. Leer las encuestas

docentes.” (Docente adjunta, entre 5 y 9 año de antigüedad docente). Cuando esta valoración es positiva, la ubican entre las experiencias más gratificantes. Por el contrario, cuando reciben valoraciones negativas o cuando observan que los estudiantes no se motivan o no se interesan por los contenidos de la materia, lo ubican entre las experiencias menos gratificantes. Algunos de ellos, también observan esto último como “fracaso” o “frustración” en el ejercicio de sus prácticas docentes.

Bajo esta dimensión, podemos ver que el reconocimiento de los estudiantes se vuelve significativo para los docentes como un indicador para evaluar sus prácticas de enseñanza. Es decir, cuando los docentes reciben buenos comentarios, agradecimientos y/o pedidos de continuar prácticas disciplinares por parte de los estudiantes, lo toman como resultado de haber hecho un buen trabajo. En cambio, en algunas respuestas, la falta “compromiso”, de “comprensión” generalizada, de “esfuerzo” para cumplir lecturas o de “dedicación” por parte de los estudiantes, parece ser un indicador para realizar mejoras en la planificación de sus prácticas de enseñanza.

Ahora, si bien ambos supuestos comprometen la escucha de los docentes sobre los estudiantes y la relación con ellos como forma de evaluar sus prácticas de enseñanza, al comparar ambos supuestos, podemos notar una diferencia de enfoque. Mientras que las “devoluciones” de los estudiantes, abren la oportunidad de modificar las formas de intervención en la enseñanza post ciclo lectivo, el “intercambio” con los estudiantes construido clase a clase permite al docente la oportunidad de transformar sus prácticas *durante* el ejercicio de las mismas. En este sentido, la información que los docentes buscan en el intercambio refiere a la incidencia de la enseñanza en el aprendizaje como tarea -en términos de Fenstermacher (1989)- y no simplemente como rendimiento; reconociendo la potencialidad de las mediaciones cognitivas y sociales para el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Basabe y Cols, 2007).

Ante este análisis, abrimos varias preguntas: por un lado ¿cómo, el intercambio y la devolución de los estudiantes, modifica las formas de acceder al conocimiento dentro del aula?; por otro lado, si los motivos personales de los estudiantes para hacer estos reconocimientos pueden ser múltiples y diversos -por ejemplo, el vínculo de camaradería que puedan generar con los docentes- y no ser, necesariamente, resultado de un análisis o reflexión cognitiva y/o pedagógica, vale preguntarse: ¿pueden constituirse como indicadores para la evaluación de la enseñanza? ¿Alcanza el decir de los estudiantes para evaluar las prácticas de enseñanza de los docentes? Por último, decir que la experiencia más gratificante está en el reconocimiento de los estudiantes en una instancia posterior a la cursada, implica, por un lado, que lo que más gratifica a esos docentes en su tarea de enseñar está luego de haber realizado sus prácticas de enseñanza. Por otro lado, esta gratificación está supeditada de manera exclusiva a la percepción de los estudiantes, dado que en ningún caso se ha manifestado que una evaluación positiva de la propia práctica puede provenir de un proceso de auto-evaluación planificado y aplicado rigurosa y sistemáticamente.

Otra forma de concebir el vínculo con los estudiantes como una experiencia gratificante, es de forma *extracurricular*, mediante proyectos de investigación, tesis y tesis de los estudiantes y/o vida laboral-profesional. Esta experiencia puede relacionarse con uno de los desafíos más recurrentes: *preparar a los alumnos para su vida laboral-profesional*. Varios supuestos subyacen a la relación entre estos discursos. Por un lado, la centralidad de la educación en la formación de colegas dentro del campo disciplinar; por otro lado, la idea de una educación universitaria ligada al

trabajo y, por último, la necesidad de expandir los límites del aula universitaria directamente vinculada a una formación profesional más integral.

4.2.3 La responsabilidad docente por los procesos de aprendizaje

Además del vínculo concreto con los estudiantes, los docentes también destacaron el *seguimiento del aprendizaje* como otra de sus experiencias más gratificantes: “ver los avances a lo largo de la carrera”, “ver a los estudiantes transformados” en su paso por la educación universitaria y “ver cómo llegan a titularse”, son los tres discursos más recurrentes, por ejemplo, esta docente indica “Seguir la evolución de los alumnos durante la cursada de la materia y ver sus avances. Presenciar defensas de tesis de licenciatura, entregar diplomas y encuentro con graduados que cuenten sus experiencias profesionales y la importancia de su formación de grado.” (Docente adjunta, entre 10 y 14 años de antigüedad docente). El supuesto que puede estar sosteniendo estas respuestas es la necesidad de encontrar un objeto observable, de donde obtener información respecto a los resultados de la enseñanza.

En relación a la incertidumbre que los docentes poseen sobre los resultados de su práctica, Jackson (2012) explica que los docentes emplean distintas estrategias para ayudar a disminuir la incertidumbre que les provoca la escasa información que poseen sobre el aprendizaje de los estudiantes. El autor plantea que ninguna de esas estrategias será efectiva por completo, dado que este tipo de búsqueda no podrá brindar información acerca de qué hicieron los/as estudiantes con ese nuevo conocimiento, cómo lo utilizaron, si lo vincularon o no con los conocimientos que poseían previamente para poder otorgarles sentido, etc. Afirma el autor que esta clase de procedimientos solo ayuda a disipar la incertidumbre acerca de los objetivos epistemológicos de la enseñanza, es decir, acerca de los contenidos disciplinares. Pero... ¿qué sucede con la información que se puede recabar acerca de otros aprendizajes por parte de los/as estudiantes que son objeto de las prácticas de enseñanza?, ¿qué indicios se pueden obtener de otros propósitos pedagógicos más allá de los contenidos disciplinares?, ¿cuáles son esas metas en la educación universitaria?

Otro discurso que aparece en relación con este *seguimiento* de la carrera de los estudiantes, es el de *acompañarlos* a lo largo de esa carrera. En esas formas de acompañamiento alegadas por los docentes, el supuesto que emerge con mayor fuerza es el de colocarse a sí mismos como *facilitadores* (“guías”, “herramientas”, “servicio”, “ayuda”, etc.) del paso de los estudiantes por la universidad. A su vez, esa idea de acompañamiento está ligada a una representación de la educación universitaria como una tarea transformadora y de la universidad en sí como una herramienta de transformación en la vida de las personas que pasan por ella. Por ello, cuando el abandono estudiantil se hace presente, los docentes lo viven como un “fracaso”, que pueden sentir como personal, como parte del funcionamiento del sistema educativo o como resultado del mercado laboral que condiciona las posibilidades de los estudiantes universitarios:

“Es frustrante ver año tras año un alto porcentaje de estudiantes que fallan los exámenes y que en definitiva quedan en el camino.” (Docente adjunto, más de 15 años de antigüedad docente)

“La materia no alcanza a paliar las deficiencias en lectura y escritura de

algunos/as alumnos/as y sólo recientemente hemos podido incorporar clases de apoyo.” (Docente ayudante de primera, menos de 4 años de antigüedad docente)

En el análisis de estas ideas en conjunto, podemos preguntarnos: ¿cómo acompañar este compromiso docente con políticas de fortalecimiento a la retención estudiantil desde la formación? Llama la atención que haya quienes aún se preguntan por este aspecto “tutorial” inherente a la práctica pedagógica.

4.2.4 La clase ideal como un espacio necesariamente homogéneo: el problema de la masividad heterogénea

Una de las dificultades que aparece mencionada con cierta regularidad es la de dar clases para cursos numerosos en un tiempo corto. Alegan tener un alumnado con diversos intereses, distintos niveles de rendimiento, diversas capacidades cognitivas y formas de acceder al conocimiento, así como también diferentes grados de compromiso.

“El desafío es nivelar hacia arriba, luchar contra la apatía y arreglar los batches en la formación de quienes ingresan, mejorar constantemente el nivel académico.” (Docente sin dedicación declarada, menos de 4 años de antigüedad docente)

“El mayor desafío es dar clases para un grupo heterogéneo de personas, con formaciones diferentes, y que sea enriquecedor para la mayoría.” (Docente ayudante de primera, menos de 4 años de antigüedad docente)

Una de las dimensiones que se puede analizar de aquello que subyace a estos discursos es que, ante la dificultad nombrada sobre “cursos masivos”, habría una cantidad de estudiantes que los docentes considerarían como normal o adecuado dentro de un curso. Ante ello, surge el interrogante sobre si esa normatividad discursiva acerca de la cantidad de estudiantes que debiera haber en un curso, no intercede como obstáculo en las prácticas de enseñanza. Y, si esto efectivamente sucede, ¿cómo opera ese obstáculo de la práctica docente en las prácticas de aprendizaje?

Otra dimensión analizable se refiere a la posibilidad / imposibilidad de educar en la heterogeneidad. Es decir, si bien, enseñar en cursos numerosos puede dificultar la escucha y la participación de todos -algo que, como ya vimos, está dentro de las prioridades de los docentes-, cabría preguntarse si es posible que la heterogeneidad de los cursos facilite prácticas de aprendizaje, siendo y reconociendo que esta es una característica inherente a lo pedagógico.

5. Reflexiones finales

En este trabajo se presentaron resultados de una investigación sobre las prácticas de enseñanza que se realizó en la UNSAM a fines del año 2018, a fin de indagar puntualmente en las representaciones sociales de los docentes. Dichos resultados se iniciaron con una caracterización sobre el perfil de los docentes, del cual es menester retomar algunos datos, a saber: el 57% de los docentes declaran tener cargo de adjunto o titular, lo que indica que están a cargo de las materias que llevan adelante;

pese a esto, el 69% declara tener una categoría de dedicación simple. Esta diferenciación, entre la responsabilidad del cargo y la remuneración recibida por el mismo, genera ciertos resquemores respecto a las condiciones institucionales-contractuales de su rol docente, los cuales se vieron reflejados en los discursos de los docentes sobre sus experiencias menos gratificantes con cierta recurrencia y que, por tanto, pese a no ser el objeto de este artículo, es menester referenciar. Por otro lado, observamos que el 42% de los docentes indica tener más de 15 años de experiencia y el 61% más de 10 años; sumado a esto el 60% cuentan con titulación de posgrado y, de ese porcentaje, el 60% son doctores. Estos datos indican un marcado nivel de profesionalización del cuerpo docente, el cual es preciso tener en cuenta a la luz de las representaciones presentadas en los apartados precedentes.

Con esto como punto de partida para ahondar las consideraciones finales, podemos decir que análisis que realizamos se estructura a partir de esas “representaciones” de los profesores en cuanto a: el aprendizaje, la propia enseñanza y la clase. Representaciones que operan sobre el hacer de los profesores, pues están íntimamente vinculadas con el *habitus* (Bourdieu, 1990) con las disposiciones estables -al decir de Perrenoud (2010)- que no son rígidas e inmutables, sino que operan y se construyen desde el interjuego entre lo individual y lo colectivo, lo psicológico y lo social.

A partir de estos análisis presentados, surgieron algunos cuestionamientos que motivan a continuar la reflexión. De la primera representación analizada, surgía la idea de que no hay aprendizaje sin interés por conocer. En ese sentido, si “la relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender” (Charlot, 2008, p.47), podríamos preguntarnos ¿de qué manera favorecen los docentes la relación que los estudiantes tienen con el mundo, con los otros y consigo mismos? ¿qué tipo de relación favorecen? ¿se conciben como favorecedores y/o habilitadores de determinados tipos de relaciones con el saber?

La fuerte aparición de la noción del *interés* en los discursos de los docentes, se constituye en uno de los núcleos más significativos a analizar, dado que es posible afirmar que manifiesta una transformación en las estructuras de percepción de los docentes universitarios. Los estudios sobre pedagogía y didáctica universitaria -que dieron origen a un campo de investigación y determinaron la agenda de los estudios universitarios- fueron motivados por la indagación sobre los juicios profesoriales, entendidos como uno de mecanismos de clasificación y selección social que ejerce la institución escolar -incluida la universidad- en la sociedad contemporánea. (Bourdieu y De Saint Martin, 1998)

Investigaciones precursoras como *Las categorías del juicio profesoral* (1998) y *Los herederos* (2003) de Pierre Bourdieu, como las que retoman estas perspectivas para el estudio en el contexto local argentino como *Talentos, dones e inteligencias* (2008) de Carina Kaplan, han fundamentado ampliamente el poder nominación y clasificación social que ejercen las prácticas pedagógicas en nuestra cultura y principalmente, cómo operan en las prácticas cotidianas redundando en el fortalecimiento de las desigualdades sociales.

Observar que las recurrencias en los discursos de los docentes ya no se centran en el *déficit de los estudiantes*, que no apelan a categorías como *dones*, o *talentos* de los estudiantes y que las enunciaciones giran en torno a las propias prácticas de enseñanza, se nos presenta como un indicador de suma relevancia que nos habilita

a plantear que se está produciendo una mutación en las representaciones de los docentes que determinan las prácticas de enseñanza.

El *interés como móvil de la generación de conocimiento* nos habla de representaciones acerca del aprendizaje y de la posibilidad de realización de estudios universitarios muy diferentes a las investigaciones que demostraban que los juicios y representaciones de los docentes constituían un engranaje dentro de la maquinaria de selección y clasificación social inherente a la institución educativa.

Luego analizamos la idea de la enseñanza como una práctica de resultados inciertos y su relación con el vínculo docentes-estudiantes. Ante esto, surgen ciertos interrogantes, por un lado ¿de qué manera el intercambio y la devolución de los estudiantes, modifica la mediación con el conocimiento propuesta por el docente dentro del aula?; por otro lado, si los motivos personales de los estudiantes para hacer estos reconocimientos pueden ser múltiples y diversos y no tener, necesariamente, una perspectiva pedagógica ¿pueden ser pensados como indicadores para la evaluación de la enseñanza? Por último, decir que la experiencia más gratificante está en el reconocimiento posterior a la cursada, implica que lo que más gratifica a los docentes en su tarea de enseñar se ubica en un momento posterior a la misma. Entonces, ¿dónde ubican su propio interés o motivación, estos docentes, mientras enseñan?

Finalmente, de las últimas representaciones surgen preguntas más amplias, por un lado, dada la preocupación manifestada por los docentes sobre su responsabilidad en los procesos de aprendizaje, ¿cómo acompañar institucionalmente con políticas de fortalecimiento a la retención estudiantil? Por último, ante la arraigada preocupación sobre las clases heterogéneas, surge una vez más el interrogante sobre cómo deconstruir esta premisa e intervenir con prácticas de enseñanza que fomenten formas de aprendizaje diversas.

6. Bibliografía

- ABRIC, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
- ACHILLI, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En: Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- BARCO, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En: CAMILLIONI, A. (comp.) (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- BASABE, L. y COLS, E. (2007) La enseñanza. En Camilloni (comps.) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, P y de SAINT MARTIN, M, (1998) Las categorías del juicio profesoral. En Actes de la Recherche en Sciences Sociales Num 3 París, 1975. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani en, Propuesta Educativa N°9, N°19. Buenos Aires, Flacso – Novedades Educativas.
- BOURDIEU, P. (1990) Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (2012 [1984]). Homo academicus. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1979) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Laia S.A. Buenos Aires: Paidós.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2003). Los herederos, los estudiantes y la cultura. Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores.
- CAMILLIONI, A. (comp.) (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI, S (2013). "El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX". En: Historia de la Educación. Anuario, Vol 14, No2. 2013.
- CARLI, S. (2014). Entre la formación cultural y la educación política de los estudiantes. Las visiones sobre la universidad del rector Risieri Frondizi y del intelectual Juan José Hernández Arregui (1955-1973). En: CARLI, S. (direc. y comp.), Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARLI, S. (2016). "Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias". En: Propuesta Educativa Núm. 45, Año 25, Jun. 2016, Vol1, pp. 81 a 90.
- CARLINO, P. (2006). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". En: Signos Universitarios, 23 (41), 157-186.
- CHARLOT, B. (2008) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación hoy. Montevideo: Ediciones Trilce.
- CONTRERAS, S. (2008) Qué Piensan los Profesores sobre sus Clases: Estudio sobre las Creencias Curriculares y las Creencias de Actuación Curricular. En: Formación Universitaria. Vol. 1(3), 3-11
- CORIA, A. (2006), Transmitir y heredar. Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975. En: LANDESMANN, M. (coord.), Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades. México: Casa Juan Pablos.
- CORIA, A. (2015). Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DAVINI, M. (2008). Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía.
- DAVINI, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Buenos Aires: Santillana.
- DAVINI, M. C. (coord.) (2002). De aprendices a maestros. Buenos Aires: Papers Editores.
- DAVINI, M.C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En: CAMILLIONI, A. (comp.) (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (1938 [2004]). Experiencias y educación. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, E. (1974[1922]). Educación y Sociología. Buenos Aires: Schapire.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre enseñanza. En Wittrock, M. La investigación en la enseñanza I. Barcelona: Paidós.

- GARCIA ROMERO, M. (2004) Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 9, enero-diciembre, 2004, pp. 9-33 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- JACKSON, P. (2012) Incertidumbres en la enseñanza. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- JODELET D. (1989) Représentations Sociales: un domaine en expansion. In Jodelet D. organizador. Les Représentations Sociales. Paris: PUF.
- JODELET, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: MOSCOVICI, S. (Comp.), Psicología social II (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- KAPLAN, C. V. (2008). Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires, Colihue.
- LAMARRA, N. (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En: LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (2012), El futuro de la profesión académica. Desafíos para países emergentes. Saenz Peña, EDUNTREF.
- LEFEVRE, F., & LEFEVRE, A.M. (2014). Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. Contexto Enferm, Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2): 502-7.
- LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: CAMILLIONI, A. (comp.) (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2011). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- MAZZITELLI, C.; AGUILAR, S.; GUIRAO, A.M.; OLIVERA, A. (2009) "Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura". En: Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6.
- MOSCOVICI, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- NEIBURG, F. y PLOTKIN, M. (2004). Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina. Buenos Aires: Paidós.
- PERKINS, P. (1995) La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.
- PERRENOUD, P. (1994). Saber de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En Compte-rendu des travaux du séminaire de formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Conferencia en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Traducción de María Eugenia Nordenflycht.
- PERRENOUD, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial Grao.
- SANJURJO, L. y Vera, T. (1994) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.

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

SCHON, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

SCHON, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

STEIMAN, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Buenos Aires: Baudino Ediciones.

STEIMAN, J. (2007). Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario? En: Actas de la I Jornadas de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

STEIMAN, J. (2008). Más Didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.

STEIMAN, J. (2016). Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria. Revista electrónica voces de la educación, Vol. 1, Año 1, pp. 99-107.

STEIMAN, J. (2019). Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-. Buenos Aires: Miño y Dávila.



Este trabajo está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NonCommercial-CompartirIgual 3.0 No portada (CC BY-NC-SA 3.0)



CIENCIA Y TÉCNICA
SECRETARÍA DE CIENCIA,
TÉCNICA Y POSGRADO

IMESC
INSTITUTO MULTIDISCIPLINARIO DE
ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS
FFYL | IDEHESI - CONICET

Esta Revista es publicada por la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos. El IMESC es el Nodo Mendoza de la Unidad Ejecutora en Red del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina), Instituto de Estudios Históricos, Económicos, Sociales e Internacionales (IDEHESI).