



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**“PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE ESTUDIANTES DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNNE ACERCA DE LAS
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESARROLLADAS
POR SUS PROFESORES”**

**Tesista: Prof. Patricia M. Delgado
Directora: Mgter. María del Rosario Badano**

**Resistencia
2009**

Dedico este trabajo a mi familia,
a Rubén, por su estímulo y apoyo constante,
a mis hijos Paula y Sebastián, con quienes vamos creciendo juntos,
y a mi madre, agradeciéndole todas sus enseñanzas y su amor generoso.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que colaboraron para que este trabajo fuera posible. Agradezco a Rosario Badano, por aceptar dirigirme y comprometerse en esta tarea. Su mirada exigente, estimulante y generosa me ayudó a asumir el rol de investigadora.

A los estudiantes que participaron en la investigación, por compartir conmigo sus ideas, experiencias, sentimientos...Siento que ellos son, en cierta forma, co-autores de este texto.

A Delfina Veiravé, Mariana Ojeda, Claudio Núñez, María Delia Cabral, Cristina Alonso, María Teresa Alcalá, Silvia Ormaechea y Patricia Seveso, por su estímulo constante y sus aportes para precisar y clarificar cuestiones teóricas y metodológicas del trabajo.

A Liliana Ramirez y Viviana Moschner, por su colaboración en la obtención y análisis de datos estadísticos.

A los profesores de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria, en particular a Elisa Lucarelli, Lidia Fernández y María Teresa Sirvent, por su esfuerzo y dedicación en generar situaciones de formación valiosas y por confiar en nosotros.

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
I. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO	9
II. ANTECEDENTES	21
III. ENCUADRE TEÓRICO	30
IV. ENCUADRE METODOLÓGICO	38
V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	45
1. Caracterización de las prácticas de enseñanza de los profesores	45
1.1 Lo que se percibe como común, homogéneo o recurrente en las modalidades de trabajo	46
1.2 Lo que se percibe como diferente: los estilos de enseñanza	54
2. La relación pedagógica: relaciones personales, relaciones de poder, relaciones con el conocimiento	59
3. La mirada al trayecto de formación	62
3.1 Los cambios que perciben en sí mismos, los aprendizajes realizados	62
3.2 El lugar de la teoría y la práctica en el proceso de formación	67
3.2.1 El campo disciplinar y el campo profesional de Ciencias de la Educación	71
VI. CONCLUSIONES	74
VII. NOTAS SOBRE LA HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACION	77
VIII. ANEXO	81
IX. BIBLIOGRAFÍA	84

RESUMEN

La investigación se aboca al estudio de las percepciones y valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores de las carreras (profesorado y licenciatura).

En el análisis de estas percepciones y valoraciones, se procura identificar los significados atribuidos a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación, y comprender los aspectos significativos que los estudiantes recuperan de su experiencia formativa, en relación a las prácticas de enseñanza de los profesores y a los modos de relación con el saber que ellas promueven.

Se trabaja desde un abordaje metodológico cualitativo, a través de técnicas como las entrevistas individuales en profundidad y el grupo focal. Este tipo de diseño permite la emergencia de conceptos y relaciones teóricas a partir del trabajo en terreno y en diálogo con la teoría, un modo de operar necesario en la construcción del objeto de estudio.

En el análisis de los datos se plantea como idea central que los esquemas de percepción y valoración de los estudiantes se van modificando en el transcurso de un proceso de maduración que se produce durante la carrera. Un proceso que influye en el modo en que asumen su rol de alumnos y en que significan esa experiencia.

El reconocimiento de estos cambios en el lenguaje, en el modo de apropiación de los contenidos, en la habilidad para reconocer las expectativas del profesor y tener éxito en los exámenes, y en otras cuestiones más profundas que le permiten desarrollar nuevas miradas de la realidad socioeducativa y de sí mismos, hablan de la experiencia de un proceso de formación, que tiene lugar a pesar de un conjunto de condiciones que no favorecen un "encuentro educativo". En el trabajo se reflexiona sobre las complejas relaciones entre enseñanza y formación, planteando la necesidad de repensar el papel del profesor y del estudiante en la construcción de esa trama de relaciones personales, relaciones de poder, y relaciones con el conocimiento que configuran la relación pedagógica.

INTRODUCCIÓN

El interés por conocer las percepciones y valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores, derivó del planteo de una situación problemática extraída del análisis de mi práctica docente, favorecido por el proceso de formación que realicé durante la Especialización en Docencia Universitaria y que culminó con la escritura de la Memoria Final. Considero oportuno describir brevemente aquellas preocupaciones iniciales para dar cuenta del proceso de focalización del que resultaría el objeto de estudio de la investigación.

En relación a la docencia universitaria, una de las cuestiones que más me preocupaba era la dificultad que tenía en las clases para “correrme” de un lugar central, el de alguien que tiene todas las respuestas a las preguntas de los estudiantes, buscando explicar claramente los temas y “digerir” los contenidos para facilitar su aprendizaje. Me pregunté si, enseñando de esa manera, no les estaba quitando a ellos la posibilidad de pensar con autonomía, sobre todo leyendo a autores como Claudine Blanchard-Laville (1996), que recomienda aceptar en diferido una teoría o un conocimiento nuevo y dejar un espacio para que cada uno encuentre su manera de entender.

Hasta ese momento, yo sentía que trabajando de ese modo cumplía con mis expectativas y las de los estudiantes. Pero al momento de escribir la memoria comencé a dudar, supongo cristalizando pensamientos que fueron gestándose gradualmente. ¿Estaba favoreciendo en los estudiantes una relación con el conocimiento y el aprendizaje basada en la pasividad y la dependencia? ¿Qué pasaba en las otras cátedras? ¿Qué tipo de relación con el saber estábamos propiciando los profesores en los estudiantes?

Retomé estas preguntas al momento de pensar en una situación problemática de la que pudiera derivar un objeto-problema de investigación, iniciando entonces un proceso de focalización. Atendiendo a la recomendación de que tanto las preguntas de investigación como los objetos de estudio pudieran enunciarse con conceptos traducibles en “observables” de la realidad, me pregunté cuáles serían los observables de una noción tan abstracta como “relación con el saber”, a través de qué estrategia metodológica se podría abordar un objeto con estas características. Sabía de algunos trabajos de investigación realizados por especialistas que trabajan con un enfoque clínico usando aportes del psicoanálisis, y sabía también que no estaba en condiciones de emprender una tarea de esa naturaleza.

En sucesivos borradores, ensayé distintos caminos para acercarme al objeto. Pensé en indagar las prácticas de evaluación que desarrollaban los profesores de las carreras de Ciencias de la Educación, por considerarlas posibles “analizadores” del tipo de relación con el saber que en ellas se pone en juego o se muestra. Pero pronto comprendí que no podía

estudiarlas en forma aislada o separada de la enseñanza. Por otra parte, analizar las prácticas de enseñanza de mis colegas, haciendo observaciones de clase y entrevistas en profundidad con docentes y alumnos, constituía una empresa de tal envergadura que no era posible realizarla, dado que tenía un tiempo acotado para realizar la tesis y era un trabajo individual. Además, no sabía si los profesores iban a “abrir las puertas de sus cátedras” para dejarse observar y entrevistar por un colega que trabaja en el mismo lugar, condición ésta que suponía un alto nivel de implicación de mi parte.

Por estas razones, consideré mejor acercarme a este objeto de estudio – las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera - desde la visión de los estudiantes. Y hacerlo desde una pregunta amplia que permitiera emerger aquello que para los alumnos resultaba más significativo. Por eso planteé mi objeto-problema en los siguientes términos:

¿cuáles son las percepciones y valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de las prácticas de enseñanza que desarrollan sus profesores?

Mi objeto de estudio, entonces, no son las prácticas de enseñanza de los profesores, sino las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de ellas, interpretando estos significados en el marco del trayecto de formación que los alumnos han ido realizando durante la carrera. Ese proceso transcurre en un escenario – la Facultad de Humanidades – en condiciones institucionales específicas que lo configuran.

En el análisis de las percepciones y valoraciones, procuré identificar cómo son definidos los roles institucionales de profesor y alumno, cuáles son los significados atribuidos a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación; y comprender los aspectos significativos que los estudiantes valoran de su experiencia formativa, en relación a las prácticas de enseñanza de los profesores y a los modos de relación con el saber que ellas promueven.

En función de estos intereses, trabajé desde un abordaje metodológico de carácter cualitativo. Exploré las percepciones y valoraciones de los estudiantes a través de técnicas como las entrevistas individuales en profundidad y el grupo focal. Este abordaje cualitativo permitió la emergencia de conceptos y de relaciones teóricas a partir del trabajo en terreno y en diálogo con la teoría, un modo de operar necesario en la construcción del objeto de estudio. Por otra parte, tanto las entrevistas individuales como el grupo focal operaron como dispositivos de formación, en el sentido de favorecer en los estudiantes el análisis de sus experiencias formativas en la Universidad, y una lectura de esas experiencias desde los marcos de referencia adquiridos en la carrera.

El cuerpo del trabajo se desarrolla en siete capítulos. En el primero, describo el escenario en el que tiene lugar la investigación, la Facultad de Humanidades, con el objeto de contextualizar el análisis de las percepciones y valoraciones de los estudiantes, considerando aspectos del funcionamiento institucional, características de los alumnos y de las carreras de Ciencias de la Educación.

En el capítulo dos, reseño algunas investigaciones realizadas en torno a problemáticas relacionadas con mi objeto de estudio, agregando un comentario personal respecto de su valor como antecedentes de mi trabajo.

En el capítulo tres presento el encuadre teórico de la investigación, el marco de referencia desde el cual analizo las percepciones y valoraciones de los estudiantes. Incluyo en esta presentación un conjunto de categorías y relaciones teóricas, algunas definidas al inicio del estudio y otras emergentes del trabajo en terreno.

En el capítulo cuatro planteo los objetivos de la investigación y describo la estrategia metodológica adoptada, justificando la elección del tipo de diseño, la selección de los casos que conformaron la muestra, y las técnicas de relevamiento y análisis de información utilizadas.

En el capítulo cinco expongo los resultados de la investigación, orientando el análisis de las percepciones y valoraciones de los estudiantes a través de una serie de preguntas de conocimiento derivadas del interrogante inicial. Las principales ideas que resultan de este “amasado entre teoría y empiria” - en términos de María Teresa Sirvent – propio del trabajo de interpretación, son retomadas en el capítulo seis al presentar las conclusiones de la investigación.

Finalmente, en el capítulo 7, reconstruyendo la historia natural de la investigación, reflexiono acerca del camino recorrido para realizar la tesis. Describo el proceso de construcción del objeto, el espiral de ida y vuelta entre teoría y empiria, la emergencia de nuevas preguntas, categorías teóricas y relaciones entre conceptos para dar cuenta la realidad que intento comprender, los mecanismos de triangulación de los datos y el esfuerzo permanente de vigilancia epistemológica para no “correrme” de mi objeto-problema y para controlar de algún modo mi propia implicación al analizar el discurso de los estudiantes.

Espero que el trabajo realizado, sumado a otras investigaciones desarrolladas en nuestra universidad, aporte conocimientos valiosos para la reflexión que podamos hacer los profesores sobre nuestras prácticas de enseñanza y sobre cómo se están formando nuestros alumnos en las carreras, que es lo da sentido, en última instancia, a nuestra tarea docente.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO

En esta investigación el análisis de las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores, se realiza en el marco de las condiciones institucionales en que esas prácticas tienen lugar. Por un lado, porque la enseñanza como acción institucionalizada, se liga a aspectos culturales, institucionales, organizativos y curriculares propios de un escenario que a la vez constriñe y posibilita determinados comportamientos. Por otra parte, porque esas condiciones institucionales específicas configuran también el proceso de formación del alumno, en el que va desarrollando ciertos esquemas de percepción y valoración desde los cuales significa el comportamiento de los profesores y su experiencia formativa en la carrera.

Por eso me interesa caracterizar en este primer capítulo el escenario de la Facultad de Humanidades, y en particular, algunas características propias de las carreras de Ciencias de la Educación, incluyendo aspectos significativos en relación a las temáticas emergentes en la investigación, analizadas en profundidad en el capítulo de discusión de resultados.

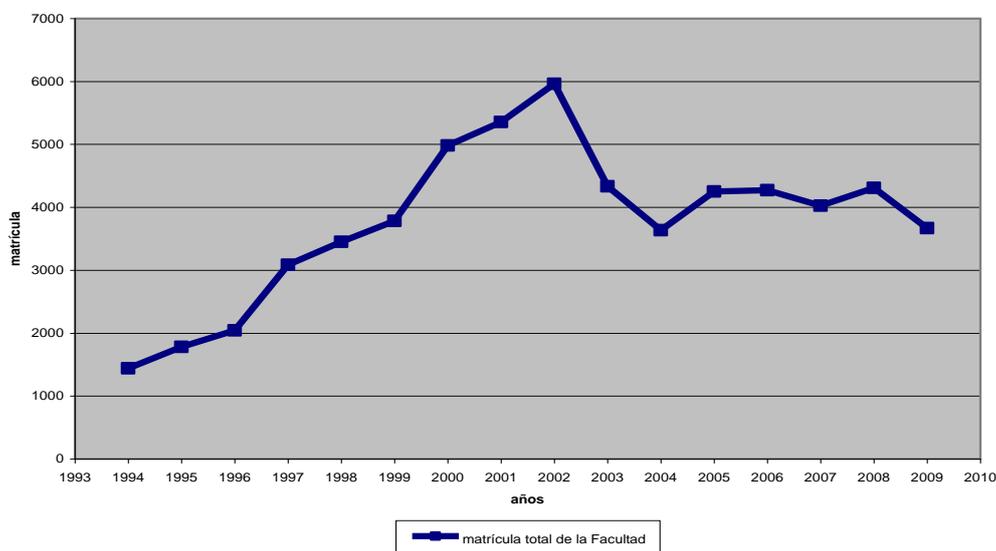
1. La Facultad

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste inició sus actividades en abril de 1958. Su creación constituyó un hecho trascendente en la región, respondiendo a la demanda creciente de profesores en disciplinas humanísticas como Letras, Historia, Geografía, Filosofía y Ciencias de la Educación.

Con el correr de los años esa oferta académica se fue diversificando. Actualmente se pueden cursar en la facultad 16 carreras en las áreas de Filosofía, Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Geografía, Letras, Lenguas Extranjeras, Historia, y Ciencias de la Información. A ellas se suman carreras a término, como las licenciaturas de articulación destinadas a graduados de institutos terciarios, los profesorados para profesionales que aspiran obtener un título docente para la enseñanza de su especialidad, y la oferta de posgrado en carreras de especialización, maestría y doctorado. Esa oferta implica una estructura académica muy compleja, con nueve departamentos en los que se agrupan los profesores pertenecientes a las carreras de grado, seis institutos de investigación, y coordinaciones de las carreras a término.

Respecto de la matrícula, la facultad cuenta actualmente con 3668 alumnos¹ (sin incluir las carreras a término de grado y posgrado). El gráfico N° 1 representa la evolución de esta variable durante el período 1994-2009:

Gráfico N°1: Evolución de la matrícula de la Facultad de Humanidades período 1994-2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos provistos por Sección Alumnado.

Como puede advertirse en el gráfico, durante la década del '90 y hasta el año 2002, la matrícula fue creciendo, posiblemente favorecida por la diversificación de la oferta académica que resultó de la implementación de nuevos planes de estudio en el año 2000. A partir del año 2003 se evidencia una curva descendente, influida quizás por el proceso de recuperación económica del país y los consecuentes cambios en el mercado de trabajo, junto a la tendencia a la diferenciación y diversificación de instituciones y carreras en la Educación Superior, sobre todo en el ámbito no universitario.

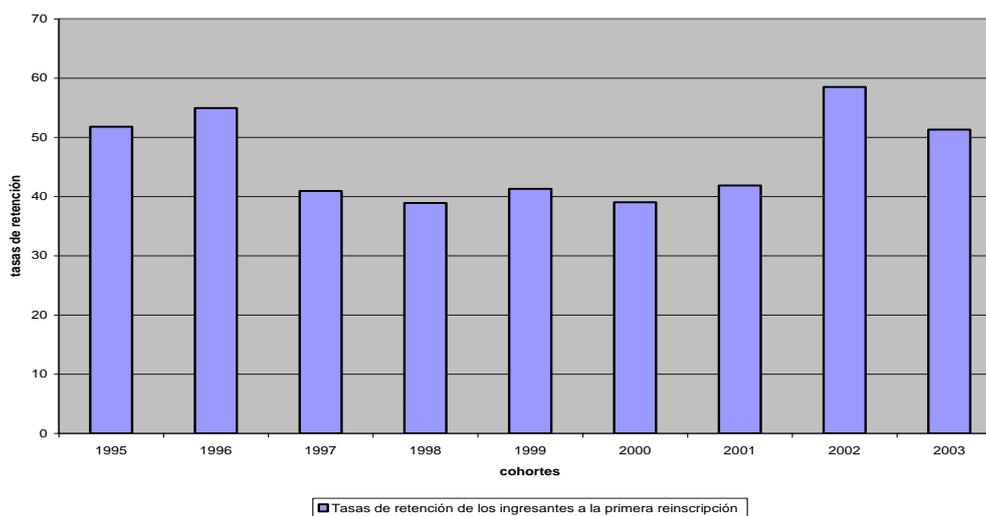
El crecimiento de la matrícula, expresión del fenómeno de masividad en los estudios universitarios, coexiste con problemáticas como la deserción estudiantil, el desgranamiento de las cohortes y el bajo rendimiento académico. Algunos datos permiten ilustrar y dimensionar la magnitud de estos problemas en la facultad:

- a. En el año 2006, alrededor del 45 % de los alumnos ingresantes a las carreras de la facultad registró actividad académica. El resto, o no se inscribió para cursar materias (es decir, no inició efectivamente la carrera) o sí lo hizo pero no rindió exámenes parciales o finales, es decir, abandonó.

¹ Vale aclarar que esa cifra, correspondiente al ciclo lectivo 2009, no expresa cantidad de personas sino de inscriptos en las carreras; tenemos alumnos que cursan en simultáneo el profesorado y la licenciatura de una especialidad.

- b. Este dato es congruente con las bajas tasas de retención de los ingresantes a la primera reinscripción (es decir, al año siguiente del ingreso). En el período 1996-2003 oscilan entre el 38,92 y el 58,52%, como lo muestra el gráfico 2. Si además se considera a los reinscriptos que aprobaron al menos una materia, la tasa no supera el 53,34 %.

Gráfico N° 2: Tasas de retención de los ingresantes período 1996-2003 a la primera reinscripción



Fuente: Informe de Autoevaluación de la Facultad de Humanidades. Año 2006.

- c. Es decir, el desgranamiento de las cohortes de produce por deserción (sobre todo en el primer año) y también por el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Para ilustrar este problema, en la tabla siguiente se presentan datos de estudiantes de Ciencias de la Educación:

Tabla N° 1: Rendimiento académico de estudiantes de Ciencias de la Educación. Año 2007

Carreras	Inscriptos a cursar	Regularizaron al menos 1 materia	En %	Aprobaron al menos 1 materia	En %
Profesorado en Ciencias de la Educ.	1079	380	35	506	47
Licenciatura en Ciencias de la Educ.	392	100	26	153	39

Fuente: Elaboración propia con datos provistos por Alumnado

- d. El desgranamiento de las cohortes también se aprecia observando la matrícula de las asignaturas correspondientes a los distintos años de las carreras. Por ejemplo, en el caso de Ciencias de la Educación, en las materias del primer nivel o en aquellas comunes a varias carreras, la cantidad oscila entre los 464 y los 150 alumnos. Ante la masividad, las cátedras se subdividen en al menos dos comisiones, distribuyendo

en el equipo docente las clases teóricas y los prácticos. En segundo o tercer año la matrícula disminuye, no superando los 100 alumnos en promedio. Finalmente en cuarto y quinto año se trabaja con no más de 60 alumnos siendo este número menor en las materias del último nivel de la licenciatura.

- e. La tasa de graduación es baja en todas las carreras, y en particular, en las licenciaturas, por la dificultad general de los alumnos en concluir las tesis. En la tabla N° 2 se presentan los datos de Ciencias de la Educación, en relación a número de ingresantes y de egresados de los planes de estudio 2000.

Tabla N° 2: Número de ingresantes y de egresados de los nuevos planes de estudio de Ciencias de la Educación

Ingresantes planes 2000								
	I-2000	I-2001	I-2002	I-2003	I-2004	I-2005	I-2006	I-2007
Profesorado en Cs de la Educ.	245	172	169	299	167	178	194	185
Licenciatura en Cs de la Educ.	72	107	86	160	82	119	99	84
Egresados planes 2000								
Profesorado					25	13	28	15
Licenciatura					0	0	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provistos por la Secretaría Académica de la Facultad.

Estas problemáticas obedecen a una compleja trama de variables que conjugan factores sociales, motivacionales e institucionales, mediados por el conjunto de creencias, vivencias y representaciones que tienen los propios estudiantes; así lo señalan algunas investigaciones reseñadas en el capítulo de Antecedentes. No pretendo aquí analizar estas cuestiones - aunque considero que los resultados de la investigación pueden aportar al respecto - pero sí dejarlas planteadas, pues ayudan a entender por qué aparece fuertemente en las percepciones y valoraciones de los estudiantes el tema de la adaptación a la vida universitaria y el aprendizaje del “oficio de alumno” en relación al éxito y al fracaso académico.

Respecto de la planta docente, cabe señalar que el crecimiento de la matrícula de la facultad no fue acompañado por un aumento proporcional de los cargos docentes y las dedicaciones. El siguiente cuadro presenta la composición de la planta docente al año 2006, según categoría y dedicación:

**Tabla Nº 3: Profesores de la Facultad de Humanidades,
según categoría y dedicación**

Departamentos	TITULARES			ADJUNTOS			JTP			AUXILIARES			Total
	exc.	semi	simple	exc.	semi	simple	exc.	semi	simple	exc.	semi	simple	
Cs. de la Ed.	3	1	9	2	0	31	0	0	11	2	0	39	98
Cs. de la Inf.	0	0	0	0	0	40	0	0	1	0	0	30	71
Geografía	5	1	7	2	1	13	2	0	8	3	0	12	53
Historia	4	2	5	1	0	19	1	0	3	1	0	8	44
Filosofía	1	1	5	1	0	19	0	0	6	0	0	6	39
Letras	4	1	7	2	0	20	1	0	4	0	0	13	52
Nivel Inicial	0	0	3	0	0	24	0	0	3	0	0	23	53
Lenguas Extr.	0	0	2	0	0	3	0	0	1	0	1	3	10
Total	17	6	38	8	1	169	4	0	37	6	1	134	420

Fuente: Informe de Autoevaluación de la Facultad de Humanidades.

En un total de 420 cargos, sólo el 8,3 % tiene dedicación exclusiva y el 1,9 % semiexclusiva. En general, las cátedras no tienen equipos docentes con titular, adjuntos, JTP y auxiliares. La configuración más común es un profesor a cargo de la materia (sea titular o adjunto), acompañado de uno o más auxiliares según la cantidad de alumnos y la necesidad de subdividir comisiones para los prácticos. En los primeros años esta organización resulta insuficiente, pues el profesor a cargo de la materia debe desarrollar clases con más de 200 alumnos, hacinados en aulas con capacidad máxima para 150. En contraste con esta situación, existen cátedras con muy pocos alumnos, la mayoría de ellas con un solo profesor. Como se designan los auxiliares priorizando la cantidad de alumnos, éstas son postergadas en la asignación de recursos humanos, lo que genera otro problema: ¿quién reemplaza al profesor responsable cuando se ausenta, por licencia o jubilación si no se ha ido formando alguien para hacerlo?

Estas situaciones se presentan en las carreras de Ciencias de la Educación. A pesar de que es el departamento con mayor número de profesores, sólo 7 de ellos tienen dedicación exclusiva y 1 semiexclusiva. La relación docente-alumno no es óptima, por lo menos en las materias de primero a tercer año. Aunque son 98 cargos hay que considerar que más de la mitad son JTP o auxiliares; y que hasta tercer año se trabaja con grupos numerosos.

Frente al crecimiento de la matrícula, y a la demanda de las carreras de articulación y de posgrado, la infraestructura edilicia de la facultad también resulta insuficiente. Cuenta sólo con 14 aulas, algunas muy pequeñas y otras con capacidad para 130 alumnos aproximadamente. A ellas hay que sumar espacios de bibliotecas, un aula de multimedia y un salón de actos. La escasez de aulas plantea problemas en la organización y coordinación de los horarios de las distintas asignaturas, tarea compleja si se tiene en cuenta que, en el

primer cuatrimestre por ejemplo, se dictan 165 materias (entre anuales y cuatrimestrales), y un número similar en el segundo.

Otro aspecto a considerar para caracterizar el contexto institucional es el Régimen Pedagógico (Res. 9075/81, 11.207/85 y 929/91 CD). Esta normativa establece que la duración de las materias puede ser anual o cuatrimestral, con una carga horaria de 4 a 6 horas semanales, distribuidas en módulos de 2 horas didácticas diarias (se pueden dictar dos módulos seguidos si uno de ellos es de trabajos prácticos). Tradicionalmente las clases teóricas y las prácticas se separan y están a cargo de distintos profesores, aunque es cada vez más habitual que el dictado de las materias sea teórico-práctico y muchas veces con un solo profesor.

El régimen dispone tres sistemas de promoción: a) mediante exámenes parciales, b) mediante exámenes parciales y final, y c) mediante exámenes finales. Para promover una materia con la primera modalidad los estudiantes deben aprobar los tres exámenes parciales (tienen un solo recuperatorio que se realiza luego del examen reprobado), los trabajos prácticos y tener una asistencia mínima del 80 % de todas las clases dictadas. En el otro sistema los alumnos regularizan la materia aprobando dos parciales (un recuperatorio al final del cuatrimestre si han salido mal en uno de ellos), los prácticos, y aprueban la asignatura rindiendo un examen final. No tienen que cumplir asistencia a clases, salvo a los exámenes. Finalmente, el alumno "libre" puede asistir a clases como oyente o solicitar tutorías a los profesores, y promueve la materia al aprobar un examen final escrito y oral. Hasta el ciclo lectivo 2008 regía una escala de calificaciones en la que se aprobaba con cuatro. A partir de 2009, comienza a tener vigencia en toda la universidad otra escala, en la que se aprueban las asignaturas con seis.

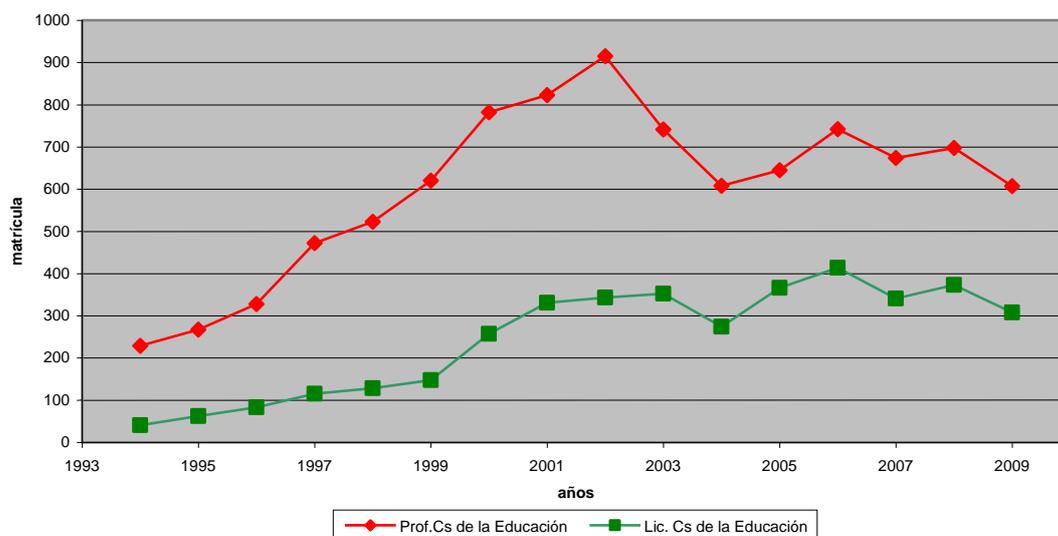
En el marco de estas regulaciones y condiciones institucionales, los profesores organizan con autonomía sus cátedras y deciden cómo plantear las clases y las modalidades de evaluación. Se produce una fuerte diferenciación interna que plantea constantemente la necesidad de desarrollar mecanismos de coordinación académica para compensar la tendencia a la fragmentación y aislamiento de cátedras y departamentos.

2. Las carreras de Ciencias de la Educación

2. 1 Los estudiantes

Dentro de la oferta académica de la facultad, el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación se encuentran entre las carreras con mayor número de alumnos. El siguiente gráfico representa la evolución de la matrícula en el período 1994-2009:

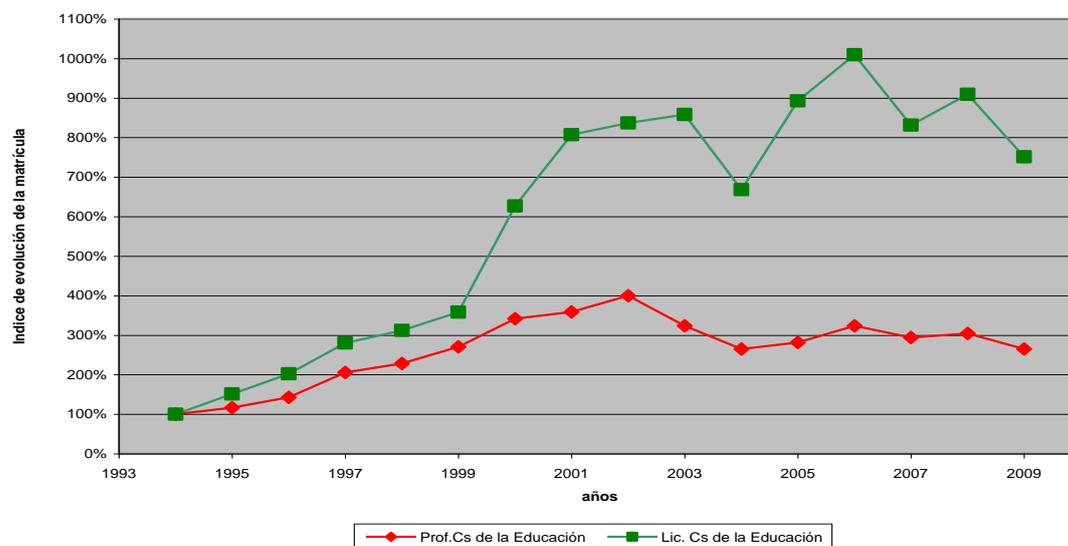
Gráfico N° 3: Evolución de la matrícula del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación. Período 1994-2009



Fuente: Informe de Autoevaluación de la Facultad de Humanidades. Año 2006

El profesorado ha tenido históricamente una matrícula superior a la licenciatura y mayor cantidad de egresados. En el caso del profesorado, el pico de la matrícula se registra en el año 2002, acorde a la tendencia general para la facultad; luego desciende y se estabiliza. En el caso de la licenciatura el pico se produce en el 2006, pero en el marco de un comportamiento más estable, pues el crecimiento fuerte se da a partir del año 2000, coincidiendo con la implementación de los nuevos planes de estudio. Esto se percibe claramente en el gráfico N° 4, a través de un índice que refleja el porcentaje de crecimiento de la matrícula en relación a un año tomado como base, en este caso 1994:

Gráfico N° 4: Índice de evolución de la matrícula del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación. Año base: 1994



Se observa entonces que el profesorado tuvo un crecimiento gradual y sostenido hasta el año 2002, en el que la matrícula representaba un 400% superior a la del año 1994. Luego registra un descenso y una estabilización. En la licenciatura, en cambio, la matrícula se dispara en el año 2000, y alcanza su pico en el 2006, año en el que alcanza a ser diez veces superior a la del año tomado como base. Es decir, aumentó mucho más, en términos relativos, la matrícula de la licenciatura que del profesorado, aunque esta carrera tenga mayor cantidad de alumnos.

Para describir algunas características de estos estudiantes, utilizamos datos provistos por Alumnado referidos a alumnos activos² que cursan el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación en el ciclo lectivo 2008:

Tabla Nº 4: Alumnos activos de Ciencias de la Educación según sexo y nivel educativo de los padres. Año 2008

Año de ingreso	Varón	Mujer	Nivel educativo de los padres ³		
			A	B	C
Ingreso 2008	48	215	179	43	84
Ingresos años anteriores	133	659	512	149	261
Totales	181	874	691	192	345
Total alumnos: 1055					

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provistos por la Sección Alumnado.

Casi la cuarta parte de los alumnos activos de Ciencias de la Educación son ingresantes, otro indicador del fuerte desgranamiento que se produce en las cohortes a medida que avanzan en las carreras. Se trata de una población estudiantil mayoritariamente femenina (82,8 %), y con un nivel socioeconómico en general bajo, lo que se puede inferir a partir de datos como el nivel educativo de los padres.

Respecto de su procedencia, la mayoría proviene de Resistencia (incluyendo el área metropolitana) y del interior del Chaco; en menor proporción proceden de Corrientes (interior sobre todo), Formosa y Santa Fe. Además, del total de alumnos 460 informan que trabajan, esto es el 43,6 %.

² Se considera alumnos activos a los que aprobaron dos materias en el período que va desde febrero a diciembre de un ciclo lectivo, o a aquéllos que solicitaron la readmisión.

³ Definición de las categorías: A: padres sin estudios, con escuela primaria incompleta o completa, o con secundario incompleto. B: padres con escuela secundaria completa, estudios superiores no universitarios incompletos o completos. C: padres con estudios universitarios incompletos, completos o estudios de posgrado. Aclaración: en este ítem se consigna el nivel educativo del padre y de la madre, por eso la suma de los subtotales no es equivalente al total de alumnos.

2.2 Los planes de estudio

Los actuales planes de estudio del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, resultaron de un proceso de cambio curricular desarrollado en la Facultad entre 1998 y 1999, en el marco del Programa de Cambio Curricular impulsado por la Secretaría General Académica de la UNNE. Ambas carreras tienen una duración de cinco años, debiendo el alumno aprobar treinta y dos asignaturas (aquí se incluye la tesis en el caso de la licenciatura), y acreditar tres competencias: Taller de comprensión y producción de textos, Idioma extranjero (Inglés o Francés) y Conocimientos básicos de computación.

Los planes de estudio son idénticos hasta el cuarto nivel, razón por la cual muchos alumnos van cursando ambas carreras en simultáneo, o se reciben primero de profesores y luego hacen las materias de la licenciatura, aunque suele quedarles pendiente la tesis. En cuarto año los estudiantes del profesorado tienen “Práctica y Residencia en Instituciones Educativas”, pero las diferencias entre carreras se marcan recién en el quinto nivel, ofreciendo la licenciatura dos orientaciones (Educación no Formal y Tecnología Educativa), y el profesorado, un ciclo de profundización en Formación de Formadores. Esto constituye una novedad en relación a planes anteriores. La inclusión de orientaciones posiblemente sea lo que ha generado mayor interés en la licenciatura, en relación a la demanda que tenía antes; de ahí el crecimiento de matrícula en la carrera.

Las materias se agrupan en áreas curriculares diferenciadas entre sí por los distintos énfasis otorgados al análisis, a la intervención educativa, o a la investigación, pero al interior de esas áreas los contenidos se organizan en asignaturas con escasa articulación entre ellas, lo que favorece el aprendizaje fragmentado de los contenidos y dificultades para vincular teoría y práctica, y análisis e intervención en distintos ámbitos de ejercicio profesional. Es decir, aunque en los planes de estudio se ha procurado un progresivo contacto con el campo profesional, sobre todo a través de espacios curriculares especialmente estructurados para ello como el Seminario de la Realidad Educativa (2° año), Investigación Educativa I y II, Práctica de la Enseñanza, Pasantía y Memoria, la lógica de esta organización curricular por asignaturas opera en contra de las posibilidades de articular progresivamente teoría y práctica educativas. Además, la sobrecarga de materias promueve la dispersión de los esfuerzos del alumno y un recorrido superficial de los contenidos, ya que debe atender a los requerimientos de cuatro o cinco materias que se dictan simultáneamente.

Esta dispersión y fragmentación de los contenidos que favorece el diseño curricular deriva también de las características del campo disciplinar y profesional de las Ciencias de la Educación, constituido en la segunda mitad del siglo XX desde un enfoque multidisciplinario o pluridisciplinario, como resultado de la progresiva especialización y

parcelación del trabajo y de los conocimientos operada en los siglos XIX y XX. En nuestro país, las carreras de Ciencias de la Educación son creadas desde este enfoque, lo que, si bien produjo un avance en el conocimiento de aspectos del objeto, supuso el traslado al campo de la educación de la tendencia imperante hacia la parcelización de los objetos de la ciencia, una mayor especialización del campo científico y profesional, y la consecuente pérdida de sistemas y conceptos totales, como “pedagogía”, “formación” y hasta “educación” (Hillert, 2003)

La amplitud e indefinición del campo disciplinar y profesional de Ciencias de la educación son características que tienen también su expresión en los planes de estudio, en particular, en las definiciones acerca del campo profesional, el perfil del graduado y los alcances del título. En este sentido, las semejanzas en el recorrido formativo del profesorado y la licenciatura llevan a interrogarse cómo se define la especificidad de estas carreras⁴.

En relación al perfil y campo profesional del profesor y el licenciado en Ciencias de la Educación, existe una resolución del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación N° 2785, del año 1985 (aún vigente), que establece los alcances de estos títulos. En esta norma las incumbencias son prácticamente las mismas y se caracterizan por la amplitud de asuntos, actividades y ámbitos que abarcan. Los planes de estudio de la UNNE (tanto los de 1983 como los del año 2000) se formularon en el marco de esta resolución ministerial, aunque haciendo un recorte de las incumbencias con el propósito de diferenciar ambas carreras. Así, en relación al campo profesional, los actuales planes de estudio establecen:

a) En el caso del profesor:

“El graduado estará habilitado para efectuar análisis, programación e **intervención profesional** en el campo educativo desde una perspectiva multidimensional y compleja. Estas prácticas profesionales se podrán desarrollar en los siguientes ámbitos: sistema educativo formal, organizaciones de educación no formal, organizaciones públicas y privadas de la salud, de la empresa, comunitarias y otras.”

b) En el caso del licenciado, el mismo texto pero reemplazando la expresión “intervención profesional” por “**investigación**”.

Considero que en el profesorado, la noción “intervención profesional” es muy vaga, puede connotar actividades de distinta naturaleza; en cambio en la licenciatura hay una

⁴ Éste es uno de los temas de fondo que comenzaron a discutirse al revisar los planes de estudio en el año 2007, tanto en reuniones de departamento, entre profesores, como en reuniones de trabajo que se realizaron con los estudiantes.

mayor delimitación del campo con el énfasis puesto en la función de investigación. Esta observación vale también para el punto en el que se define el perfil del graduado, donde se incluyen una serie de características comunes, pero no se distinguen claramente los perfiles del profesor y del licenciado. Donde sí se marcan algunas diferencias es al enunciar los alcances de los títulos o las incumbencias profesionales. En el siguiente cuadro se comparan las definiciones de los planes al respecto:

Tabla Nº 5: Incumbencias profesionales del profesor y el licenciado en Ciencias de la Educación

Competencias comunes	Competencias del profesor	Competencias del licenciado
<p>Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar programas y proyectos destinados a la capacitación de los recursos humanos.</p> <p>Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares a nivel macro y microeducativo para la educación formal, no formal, informal, presencial y a distancia.</p> <p>Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional.</p> <p>Administrar y organizar unidades y servicios, educativos y pedagógicos y centros o unidades de planeamiento educativo.</p> <p>Asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales.</p> <p>Asesorar en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa y los inherentes a la actividad profesional.</p> <p>Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones, grupos y organizaciones públicas y privadas.</p> <p>Participar desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción socio-cultural en comunidades.</p> <p>Asesorar en la formulación de criterios y normas destinadas a promover la dimensión educativa de los medios de comunicación social.</p>	<p>Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación formal, no formal, informal, presencial y a distancia.</p> <p>Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización para el desempeño en los distintos roles educativos.</p> <p>Ejercer la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.</p>	<p>Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa.</p>

La separación entre las funciones de docencia e investigación constituye el eje de diferenciación entre ambos perfiles profesionales. Sin embargo, no puede plantearse que la docencia sea una función exclusiva del profesor, ya que la capacitación de recursos humanos también es una posibilidad laboral del licenciado. Otras funciones como el asesoramiento técnico, la planificación, el diseño de materiales didácticos o la gestión, constituyen competencias comunes de ambos títulos.

Las consideraciones anteriores procuran reflejar la influencia de las particularidades de las carreras, sus campos disciplinares y profesionales, en el diseño de los planes de estudios y en el recorrido formativo que van haciendo los estudiantes en la Universidad. Éstos y otros aspectos de la vida institucional fueron incluidos en esta descripción del escenario, a fin de establecer su incidencia no sólo en el tipo de estrategias de enseñanza y de evaluación que desarrollan los profesores, sino también, como plantearé en la discusión de resultados, en el tipo de vínculo que van construyendo los estudiantes con la institución, con los docentes y con el conocimiento.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES

En la búsqueda de antecedentes prioricé investigaciones realizadas en el ámbito universitario, orientadas a captar la especificidad de los procesos educativos de este nivel y avanzar en la comprensión de cuestiones relacionadas con la experiencia de los estudiantes en la universidad, en la que influyen decisivamente las relaciones con los profesores y con el conocimiento.

Encontré numerosos estudios acerca del éxito y del fracaso académico de los estudiantes, y en relación con este tema, investigaciones sobre sus motivaciones, sus metas académicas, sus representaciones sobre el aprendizaje en la universidad, sobre los buenos y malos profesores, sobre sus estilos de enseñanza, sobre cómo son evaluados. También hallé algunos trabajos centrados en las carreras de Ciencias de la Educación, indagando en las representaciones acerca del campo disciplinar y profesional, o en las prácticas pedagógicas de los profesores del área.

A continuación, presento una breve referencia de algunas de las investigaciones encontradas, con un comentario personal respecto de su valor como antecedente de mi investigación.

1. En el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste, desde 1994 y a través de sucesivos proyectos⁵, las licenciadas Nilda Corral y Analía Leite se ocuparon de estudiar diversos aspectos de la problemática de los estudiantes universitarios, planteando la necesidad de superar reduccionismos en la explicación de los problemas de rendimiento académico de los alumnos.

El análisis y la comparación de los comportamientos académicos en distintas carreras, reveló a las investigadoras una compleja trama de variables que conjugan factores sociales, motivacionales e institucionales con diversos impactos, que son mediados por el conjunto de creencias, vivencias y representaciones que tienen los propios estudiantes en un momento histórico determinado y en una institución específica (Veiravé y Leite, 2001).

En el año 2000, la Lic. Leite realizó un estudio sobre las representaciones sociales de los estudiantes acerca del éxito y el fracaso académico, articulando tres niveles de análisis: la institución facultad, la carrera universitaria y el estudiante universitario. Éstos componen una trama desde la cual se pueden comprender las concepciones, representaciones y prácticas habituales de los estudiantes.

⁵ 1994. Lic. Nilda Corral de Zurita. "La transición Nivel Medio-Universidad." Secretaría General de Planeamiento, UNNE. 1995-1997. Lic. Analía Leite "Ingreso y desgranamiento universitario: una problemática a resolver". Secretaría Gral de Ciencia y Técnica de la UNNE. 1998-2000: "Representaciones sobre éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios". SCyT, UNNE.

- La institución facultad es considerada en tres dimensiones: 1. desde sus modalidades organizativas se traduce en formas de relación, comunicación y circulación de la información; 2. desde sus modalidades curriculares se refleja en formas de comprender y organizar el conocimiento, formas de transmitir y de evaluar; 3. desde sus prácticas filiatorias, como el conjunto de rutinas, informaciones, vínculos, que pueden promover una fuerte o débil adhesión de los actores institucionales a la comunidad universitaria.

- Las carreras universitarias son vistas a partir de su perfil profesional, el cual delimita las posibilidades y aspiraciones de los estudiantes respecto de sus proyecciones futuras; revelan además cierto “imaginario colectivo” sobre el status de las carreras.

- Del estudiante universitario se consideran sus metas respecto de la tarea, el yo, la valoración social y las recompensas externas; los vínculos con otros actores institucionales, con la carrera y la institución; las actitudes que asumen frente a las situaciones cotidianas; las prácticas relacionadas con la carrera desde sus percepciones y valoraciones.

Trabajó con estudiantes de tres facultades (Ingeniería, Ciencias Económicas y Humanidades) que estuvieran cursando los últimos años, por el nivel de experiencia y conocimiento que tienen en relación a cuestiones académicas, institucionales, curriculares, y también porque sus valoraciones y comparaciones podrían incluir distintos momentos de la carrera. Para la obtención de información empírica combinó diferentes procedimientos: encuestas a 172 alumnos, entrevistas en profundidad a 10 de ellos y talleres donde participaron 30 estudiantes y 20 profesores (no se precisan detalles de esta actividad en el informe).

Entre los resultados de este estudio destaco:

- El estudiante universitario aparece como el único responsable de su situación, de él dependen casi exclusivamente el éxito o el fracaso académico. Su principal tarea es aprender el *oficio de ser estudiante*, consistente en “hacer y mostrar un conjunto de prácticas, actitudes, vínculos y estrategias que adquieren sentido en la medida que se adaptan y acomodan a lo esperado y valorado por los otros: instituciones, profesores, compañeros” (Leite, 2000:18).

- El estudiante debe aprender a reconocer, interpretar y re-significar permanentemente el tipo de situación en la que se encuentra, la información que necesita para actuar y la forma más conveniente de hacerlo. La adaptación a la vida universitaria requiere ante todo un comportamiento estratégico.

- La institución Universidad/Facultad, entendida como una formación social y cultural compleja, en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros, no es percibida como tal por los estudiantes. Desde lo que expresan se revela que la institución se encarna en los profesores, responsables visibles de cumplir con las funciones institucionales, especialmente, la función de evaluación y acreditación de saberes.

- Los vínculos más importantes y significativos en las representaciones sobre el éxito y fracaso académico son los que se establecen con los profesores. Sus estilos de enseñanza deben ser interpretados y reconocidos por los estudiantes para lograr el éxito y evitar el fracaso. Prevalece un vínculo de dependencia, teñido de sentimientos negativos (miedo, vergüenza, sumisión).

- En cuando al aprendizaje, el juego entre procesos mecánicos y repetitivos y otros más autónomos y reflexivos, constituye un dilema para los estudiantes, que en muchos casos no logran resolver, a pesar de la importancia otorgada a procesos tales como la comprensión y el razonamiento. La tendencia se inclina, en todas las carreras, hacia el ejercicio de procesos mecánicos y repetitivos.

De esta línea de investigación referida al éxito y el fracaso académico, destaco en lo metodológico, el abordaje del objeto de estudio combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, y la introducción de instancias participativas como los talleres. En cuanto a sus aportes teóricos considero relevantes para mi investigación:

- la importancia concedida a las representaciones de los estudiantes como mediadoras entre los factores que inciden en su comportamiento académico y los resultados obtenidos;

- la consideración de variables institucionales en el comportamiento académico: modalidades organizacionales, curriculares y prácticas filiatorias;

- la incidencia del campo disciplinar y profesional de la carrera en el recorrido formativo que va haciendo el alumno y cómo éste es significado;

- las categorías teóricas de “oficio de estudiante” y “adaptación” a la vida universitaria;

- el papel de los profesores como referentes de la institución, en su rol de reguladores del comportamiento a través de la función de acreditación de saberes;

- el vínculo con los profesores desde una posición de subordinación, y en relación con esto, la necesidad de desarrollar aprendizajes repetitivos y de carácter mecánico para aprobar materias.

2. En una investigación posterior, la Lic. Leite (2003) procuró recuperar las voces de los estudiantes acerca del aprendizaje en la Universidad. Para ello, trabajó con un grupo de 60 alumnos pertenecientes a las facultades de Humanidades (profesorados de Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia y Geografía) y de Ciencias Económicas (carreras de Contador, Lic. en Economía y Administración de Empresas), mediante la escritura de cartas sobre lo que contarían a otros estudiantes acerca de sus experiencias o su vida en la Universidad. Esta primera escritura se realizó a los seis meses de haber ingresado a la institución. En una segunda etapa realizó entrevistas en profundidad a 12 alumnos, revisando los relatos producidos, ampliándolos o cambiándolos si sus opiniones habían variado, y focalizando en la temática del aprendizaje universitario. Las entrevistas se

realizaron durante el segundo año de ingreso a la institución. Se contó además con información acerca de las facultades (organización, normativas, planes de estudio, etc.) lo que permitió contextualizar y profundizar los relatos e historias de los alumnos.

Entre los resultados de este estudio destaco los siguientes:

- se aprende a ser estudiante en la Universidad adquiriendo un conjunto de reglas o pautas, generalmente tácitas, pero necesarias para “sobrevivir” en este ámbito (nuevamente, “el oficio de ser alumno”)

- esas reglas se relacionan con actitudes, como responsabilidad, constancia; o con habilidades, como entender lo que quieren los profesores, lo que dicen, lo que no hay que hacer.

- el aprendizaje de conocimientos de una carrera (como contenido académico) se ve subsumido a estos otros aprendizajes;

- el conocimiento aparece asociado a un cúmulo de contenidos que se asimilan, se “aprenden/repiten” para pasar las materias;

- los exámenes constituyen un capítulo especial en el aprendizaje universitario, el terror que causan lo señalan como una de las dimensiones estructurantes de la vida universitaria.

En estas conclusiones reaparecen elementos de trabajos anteriores. De la investigación destaco: la técnica de escritura de relatos, y el interés en analizar la perspectiva de los estudiantes en diferentes momentos del trayecto de formación.

3. Otro estudio desarrollado en la Universidad Nacional del Nordeste, dirigido por la Mgter Nilda Corral y la Prof. Delfina Veiravé⁶, examinó la dimensión motivacional del estudiante universitario desde dos perspectivas: las metas académicas que persigue y las atribuciones causales o explicaciones que se dan para los éxitos y fracasos académicos, propios y ajenos. En esa investigación, la información referida a los alumnos se obtuvo mediante la aplicación del Cuestionario de Metas Académicas (diseñado por T. Hayamizu y B. Weiner) y otro cuestionario con preguntas categorizadas sobre atribuciones causales, y sobre algunas variables cognitivo-motivacionales: autoconcepto académico, capacidad percibida, y concepción incremental de la inteligencia.

Participaron 386 estudiantes pertenecientes a 1º y 2º año de carreras que se imparten en las Facultades de Humanidades, Ciencias Económicas, Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Nacional del Nordeste. Entre los hallazgos de ese trabajo destaco los siguientes (Corral y Delgado, 2007):

⁶ Proyecto de investigación “Enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria”. Acreditado por la Secretaría Gral de Ciencia y Técnica de la UNNE. 2000-2002. Participé en el equipo de investigación responsable de su ejecución.

- Para los estudiantes, cuando lo que se quiere es aprender, implicándose en una relación de compromiso personal con el conocimiento y la propia formación, el factor decisivo es la capacidad. El sujeto que busca aprender se percibe a sí mismo con las condiciones necesarias (habilidades, inteligencia, etc.), asumiendo que éstas pueden ser adquiridas e incrementadas a través de los aprendizajes.

- En cambio, cuando lo que se busca es el logro (no fracasar en los exámenes, terminar bien la carrera) el factor decisivo es el esfuerzo (que hace referencia a una actitud perseverante respecto del estudio, la constancia y disciplina en la organización del tiempo y la dedicación). Las capacidades individuales son percibidas como condiciones independientes para alcanzar metas de logro, es decir, resulta posible superar evaluaciones y avanzar en la carrera sin tener las capacidades necesarias. Las estrategias centradas en el logro se basan en las notas de clase, en el reconocimiento de las particularidades y preferencias del profesor y en el saber rendir exámenes.

- Cuando el estudiante está implicado tanto en el intento de aprender como en la búsqueda de logros pone en juego sus capacidades cognitivas y su capacidad de autorregulación, y en ocasiones le ocurre que debe encontrar un punto de equilibrio entre el deseo de conocer (profundizar temas con lecturas adicionales, detenerse en un tema hasta comprenderlo bien) y las demandas de la actividad académica.

- Cuando el alumno siente que no posee suficiente capacidad para el estudio, y que tampoco lo puede sostener con dedicación y esfuerzo, los éxitos y los fracasos quedan librados a la suerte y a la ayuda que pueda recibir.

De estos hallazgos me impactó la disociación entre metas de logro y aprendizaje. Cabe preguntarse qué significan estas representaciones de los alumnos, qué nos dicen acerca de lo que exige la Universidad para certificar - a través de los exámenes - sus aprendizajes.

4. Respecto de investigaciones que exploren la mirada de los estudiantes acerca de la enseñanza en la Universidad, encontré informes con resultados de encuestas a alumnos pero en el marco de estrategias de evaluación institucional como parte de un proceso de mejoramiento de la calidad. Por ejemplo, en un estudio desarrollado en la Universidad de Santiago de Compostela, sobre la forma en que se entiende y desarrolla la evaluación de estudiantes, Porto Curras (2006) explora las percepciones de una muestra de 764 alumnos de distintas carreras, y de un grupo de 15 profesores universitarios que se desempeñan como directores de departamento. Entre los resultados que arrojó la investigación destaco los siguientes:

- Tanto profesores como estudiantes tienden a percibir la evaluación como una comprobación de los conocimientos trabajados. Las posibilidades formativas de la

evaluación se dejan de lado a favor de una evaluación fiscalizadora y sancionadora que es la que prevalece.

- La evaluación se reduce con gran frecuencia a los resultados conseguidos por los alumnos en los exámenes, que en muchos casos se restringen al nivel de capacidades cognitivas básicas (memorización, síntesis, reconocimiento, etc.), dejando de lado aspectos como pueden ser la autonomía, capacidad de transferencia, de aprender a aprender, formación ética para el desarrollo de una profesión, etc.

- Constituye un momento final del proceso de enseñanza, que se realiza de forma independiente y aislada del mismo. No existe un seguimiento de los aprendizajes que van realizando los alumnos.

- Los estudiantes expresan repetidamente su interés de que la evaluación sirva para algo más que para atribuir calificaciones y superar materias y cursos, de forma que en ella se valore realmente su aprendizaje, comprensión, interés, esfuerzo y capacidades.

- En cierta medida, profesores y estudiantes se responsabilizan mutuamente de las razones por las que, a pesar de que ambos colectivos reconocen importantes deficiencias en su desarrollo, no se modifica la forma en que se lleva a cabo el proceso de evaluación.

Del estudio, destaco el interés por comparar la visión de estudiantes y profesores sobre cómo se evalúa en la Universidad, y en las coincidencias, poder apreciar la fuerza con que está instituida en las prácticas pedagógicas la evaluación como acreditación de aprendizajes, como comprobación de resultados parciales de la acción educativa, y ligada a ella, la ausencia de dispositivos de evaluación de procesos, de acompañamiento al alumno en su proceso formativo.

5. En relación al campo específico de Ciencias de la Educación, encontré una tesis doctoral realizada por la Lic. María Celia Ilvento (2003) sobre las representaciones del campo profesional de estudiantes de Ciencias de la Educación próximos a recibirse y de profesores noveles, con especial interés en la incidencia de las prácticas pre-profesionales en ese conjunto de representaciones. Esta investigación de carácter etnográfico, combinó la utilización de distintas técnicas y fuentes de información: cuestionario a alumnos y profesores, entrevistas en profundidad a una muestra de los mismos, análisis de diarios de campo e informes de los alumnos. Como principales hallazgos se destacan los siguientes:

- El campo disciplinar de las Ciencias de la Educación se presenta como un campo “amenazado y sin fronteras”: la dificultad en precisar su objeto de estudio y su estatuto científico, es una representación compartida por todos los actores, antes, durante y después de las prácticas pre-profesionales.

- Esta orfandad compartida acerca de un estatus disciplinar y de un objeto que le sea propio, permite “trasladar” el desamparo del campo disciplinar al campo de la profesión, y

afirmar que el profesor en Ciencias de la Educación es contradictoriamente omnipresente y ausente: puede estar en todos lados y al mismo tiempo en ninguno.

- Es decir, el perfil profesional difuminado está en estrecha consonancia con la indefinición del objeto y la especificidad disciplinar. Tanto los futuros profesores como los profesores principiantes consideran, desde sí mismos y desde la mirada social, que al profesor en Ciencias de la Educación se le atribuye una imagen asociada a la no experticia, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite ser especialista en nada. La inserción profesional dependerá más bien de las oportunidades y de los “huecos a llenar” que de sus condiciones personales, su título, su experticia o su perfeccionamiento. No obstante, si hay alguna incidencia personal que modifique el futuro, ésta se reduce a la iniciativa, la capacidad innovadora y la creatividad personal para “inventar” espacios laborales.

- Durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales se perciben indicios de pertenencia y filiación profesional, ausentes hasta entonces. Las futuras profesoras acuden permanentemente a emociones y sentimientos (amor, pasión, encanto) para reafirmar la identificación con la carrera y la profesión, pero esta filiación profesional no se “ancla” en el objeto de elección desde aspectos más cognitivos o racionales.

- Las prácticas pre-profesionales no modifican sustancialmente las valoraciones, presunciones y conocimientos previos acerca del campo profesional que habían construido las alumnas en su trayectoria anterior al 5º año, aún cuando se perfilen ciertos cambios o virajes de perspectiva respecto de las funciones profesionales o de la ampliación de escenarios profesionales.

De esta investigación me interesa retomar las profundas relaciones entre el grado de desarrollo y consolidación del campo disciplinar y los alcances del campo profesional, y el conjunto de decisiones curriculares y didácticas que configuran las carreras en la formación de profesionales con un perfil tan amplio y a la vez tan difuso.

6. En la búsqueda de antecedentes accedí también a un estudio que realizaron entre los años 1999 y 2002 las profesoras Cristina Alonso, Amalia Martini y Silvia Ormaechea, colegas del Departamento de Ciencias de la Educación de nuestra facultad, acerca de los “Obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación”. La investigación se orientó a identificar las representaciones de los alumnos que obstaculizan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación, categorizarlas y derivar herramientas para la inteligibilidad de las prácticas como procesos de formación. De carácter esencialmente cualitativo, se propuso construir hipótesis y categorías a partir de la empiria por el método de estudio de casos en profundidad.

Se trabajó con un grupo de alumnos del Profesorado en Ciencias de la Educación, que se encontraban cursando las materias Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza y Didáctica de los Ciclos durante los ciclos lectivos 2000 y 2001. Se seleccionaron tres técnicas de relevamiento: observación participante, entrevistas en profundidad (individuales y grupales), y la intervención controlada en pruebas de ejecución (microenseñanza y representación de escenas sobre el rol del asesor pedagógico en un ciclo educativo). El relevamiento se concretó, en una primera etapa, tomando el universo de los estudiantes que iniciaban sus experiencias de práctica profesional en cada una de las asignaturas tomadas como espacios privilegiados para esta investigación; en una segunda etapa se seleccionó una muestra de ese universo.

Se identificaron tres modalidades prototípicas de concebir la relación teoría práctica:

- concepción normativo-predictiva (lineal): la teoría como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica;
- concepción dialéctica entre la teoría y la práctica: teoría y práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas, lo que implica toma de conciencia de "por qué hacer" en determinados contextos para tomar decisiones, construir teoría y hacer surgir el sentido de la práctica educativa;
- concepción no sustantiva sobre la relación teoría práctica: se trata de una modalidad de respuestas difusas en la que emerge la imposibilidad de conceptualizar la relación teoría práctica tomando como criterio alguna de las dos concepciones anteriores.

Las investigadoras encontraron que las representaciones y significados que el grupo de alumnos practicantes traía consigo acerca de la relación teoría-práctica, oscilaban entre teorías de sentido común y concepciones normativo-predictivas. Éstas actuaban como obstáculos epistemológicos (en el sentido de Bachelard), en tanto en el primer caso la experiencia básica reemplazaba a las ideas eliminando el sentido del problema y cayendo en un empirismo. Las teorías provenientes de la carrera no se actualizaban en el ejercicio de una práctica y en su justificación, no eran recuperadas ni pensadas desde la posibilidad de ofrecer nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia para el desarrollo de nuevas interpretaciones de las situaciones de la práctica. En el segundo caso, las teorías asumidas presentaban una filiación, más o menos distorsionada, con las teorías pedagógicas y adoptaban una forma predictiva.

Esta investigación cualitativa que ha generado muchos datos por la combinación de fuentes y técnicas utilizadas en distintos momentos de las prácticas profesionales, confirma mi convicción de que, para estudiar un objeto tan complejo como las concepciones o representaciones de los sujetos, y que las interpretaciones tengan cierta validez, es necesario explorar los discursos y las prácticas de los individuos a través de diferentes

instrumentos. Esta es una de las razones por las cuales decidí plantear mi objeto de estudio en términos de “percepciones” y “valoraciones” y no de representaciones. Por otra parte, las conclusiones de este estudio permiten conocer las concepciones de un grupo de estudiantes de Ciencias de la Educación respecto de la relación entre teoría educativa y práctica docente, y pueden constituir un punto de comparación con los datos que en mi investigación emerjan referidos a esta cuestión.

Cerrando este capítulo, sintetizo algunos aportes teóricos de estos trabajos que son retomados en la investigación:

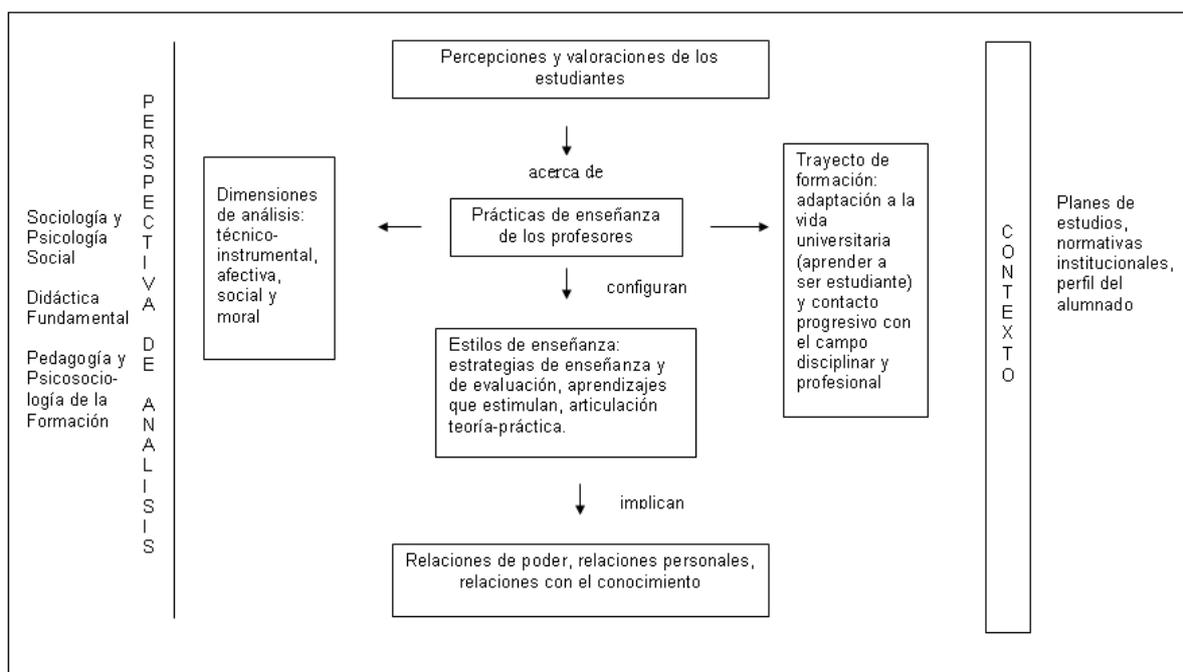
- las representaciones de los estudiantes como mediadoras entre los factores que inciden en su comportamiento académico y los resultados obtenidos;
- los vínculos entre variables institucionales, los perfiles profesionales de las carreras, el comportamiento académico y el trayecto de formación;
- los conceptos de “oficio de estudiante” y “adaptación” a la vida universitaria;
- los profesores como caras visibles de la institución, como reguladores del comportamiento de los alumnos a través de una herramienta privilegiada: la evaluación/acreditación;
- el vínculo con los profesores, desde una posición de subordinación; y su relación con el predominio de aprendizajes repetitivos y de carácter mecánico para aprobar materias;
- la asociación entre metas de logro (no fracasar en los exámenes, terminar bien la carrera) y esfuerzo (actitud perseverante respecto del estudio, constancia y disciplina en la organización del tiempo, dedicación); la idea de que es posible superar evaluaciones y avanzar en la carrera sin tener las capacidades necesarias;
- la concepción de evaluación como comprobación de los conocimientos trabajados, es decir, como acreditación; la ausencia de seguimiento del proceso de aprendizaje realizado por los alumnos;
- la amplitud e indefinición del campo disciplinar de Ciencias de la Educación que se “trasladan” al campo de la profesión;
- la incidencia de las prácticas pre- profesionales en el sentido de pertenencia y filiación profesional, y en las percepciones y valoraciones acerca del campo profesional.
- las diferentes concepciones de los estudiantes acerca de las relaciones entre teoría y práctica educativas.

III. ENCUADRE TEÓRICO

El propósito de este capítulo es desarrollar un conjunto articulado de categorías teóricas utilizadas para componer el objeto de estudio, algunas de ellas definidas en la fase de diseño de la investigación y otras emergentes del trabajo en terreno.⁷

La organización de estos conceptos y relaciones teóricas en una trama que permitiera comprender las percepciones y valoraciones de los estudiantes, fue posible gracias a la construcción de un esquema o modelo teórico que representara la realidad en estudio desde una perspectiva de análisis particular. Tras una breve presentación de ese esquema como punto de partida, iré definiendo conceptualmente las principales categorías utilizadas.

Gráfico Nº 5: Objeto de estudio de la investigación y perspectiva de análisis



En el esquema, las categorías centrales son las percepciones y valoraciones de los estudiantes y las prácticas de enseñanza. Ese objeto percibido y valorado por los estudiantes – la enseñanza – es una práctica compleja que puede ser analizada en distintas dimensiones: técnico-instrumental, afectiva, político-social y moral. A su vez, es un objeto no homogéneo que, a pesar de las regularidades que pudieran encontrarse, adopta una configuración particular en cada docente, por eso hablamos de estilos de enseñanza. Esta noción incluye, entre otros elementos, las diferentes estrategias de enseñanza y de

⁷ María Teresa Sirvent (2004) señala como una característica propia de la investigación cualitativa de tipo inductivo, partir de conceptos generales y proposiciones amplias para orientar la focalización del objeto-problema, y luego construir en un movimiento en espiral entre teoría y empiria las categorías y proposiciones que componen el marco teórico de la investigación.

evaluación que desarrolla el profesor, los tipos de aprendizajes que estimula, los modos de vincularse con los alumnos y de plantear mecanismos de articulación entre teoría y práctica. Los estilos de enseñanza configuran - aunque no determinan - la escena en que se produce el encuentro con el alumno, esto es, la relación pedagógica, apoyada en una trama de relaciones personales, relaciones de poder y relaciones con el conocimiento.

A su vez las prácticas de enseñanza son percibidas y valoradas por los estudiantes en el marco del proceso de formación que cada uno ha ido realizando durante el desarrollo de la carrera. Por lo tanto, otra categoría importante es la de “trayecto de formación”, recorrido que va haciendo el alumno y que supone un doble aprendizaje: el del oficio de estudiante universitario, y el del futuro ejercicio de la profesión. Las categorías de campo disciplinar y campo profesional se incluyen atendiendo a su papel estructurador del currículum y de la enseñanza en la universidad.

El análisis de estas cuestiones se realiza atendiendo al contexto en el que se sitúan los estudiantes: la Facultad de Humanidades de la UNNE y en particular las carreras de Ciencias de la Educación, procurando comprender la incidencia de las características de la profesión y de algunas condiciones institucionales en la configuración de las prácticas de enseñanza de los profesores, y en el modo en que las significan los alumnos.

La perspectiva teórica para abordar el objeto de estudio integra aportes provenientes de distintos campos disciplinares. Por un lado, la Sociología (en particular, los aportes de Pierre Bourdieu), y la Psicología Social, en tanto estudiamos percepciones y valoraciones que son construcciones personales y a la vez sociales de los estudiantes. Éstas refieren a las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera, objeto de estudio de la Didáctica, por lo que también nos situamos desde esa perspectiva, atendiendo a la especificidad del nivel universitario, y con especial interés en el enfoque de la Didáctica Fundamentada desarrollado por Candau (1990). Este enfoque asume la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo la articulación entre sus dimensiones técnica, humana y política.

Además, como considero que esas percepciones y valoraciones, y el análisis que sobre ellas van haciendo los estudiantes en las entrevistas y en el taller, puede ser comprendido atendiendo al proceso de formación que realizaron, recurro también a los aportes de la Pedagogía y de la Psicología Social de la Formación, que permiten analizar estas cuestiones procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional.

1. Percepciones y valoraciones de los estudiantes

El término percepción alude al análisis interpretativo de un conjunto de datos a partir del cual el sujeto obtiene información. Es decir, la percepción no puede entenderse como un proceso pasivo de extracción de información exclusivamente guiado por los datos. Los esquemas cognitivos entran en juego en el proceso, en la medida en que dirigen la exploración perceptiva y determinan tanto los procesos de búsqueda del objeto como los de extracción de información a partir de éste. En la percepción no sólo entran en juego factores cognitivos; variables emocionales y motivacionales ejercen de alguna manera su influencia (AAVV, 1983).

Por otra parte, el término valoración es sinónimo de evaluación, apreciación. Implica formular un juicio sobre la actuación de un individuo o grupo de individuos o un curso de acción, un programa o una realidad educativa. Evaluar supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador “se pronuncia sobre la realidad”. Es decir, la evaluación requiere un proceso de observación, descripción, análisis e interpretación orientado por algún referente que se ha construido. Cuando se pronuncia sobre el objeto evaluado, el evaluador introduce sentidos y valores. (Poggi, 2002).

Interpretamos el flujo de la experiencia a través de esquemas perceptivos y valorativos, expectativas sobre el mundo, intereses y prioridades. Lo que vemos está limitado por “dónde focalizamos” y es sólo una pequeña proporción de lo que podríamos ver. Estos esquemas conforman lo que Bourdieu denomina “hábitus”, al que define como:

“...sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones...objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1991, cit. por Edelstein y Coria, 1995:26)

El hábitus se adquiere fundamentalmente a través del proceso de socialización. Permite la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente. Estas estructuras sociales incorporadas en el sujeto, procuran la ilusión de la comprensión inmediata, de la experiencia del mundo, excluyendo cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad.

Desde esta perspectiva, las percepciones y valoraciones de los estudiantes expresan el hábitus que porta cada uno, pero también la particular asimilación que han hecho de lo que Perrenoud denomina el “hábitus profesional”, en este caso el de los profesionales de las Ciencias de la Educación, haciendo referencia a un conocimiento de tipo experiencial,

representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos, de carácter subjetivo, personal y situacional pero, a la vez, propio de un grupo o colectivo profesional (Poggi, 2002). En consecuencia, es importante comprender las características de ese hábitus profesional, esa suerte de “sentido común” que atraviesa la mirada de los estudiantes.

En definitiva, el hábitus remite a un conjunto de representaciones sociales, es decir, a conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante⁸. Pero yo he preferido no definir mi objeto de estudio apelando a esta noción, pues considero que las percepciones y valoraciones de los estudiantes que pueden expresarse a través de instrumentos verbales como las entrevistas, permitirían captar sólo parcialmente las representaciones sociales acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores. Constituirían sólo una faceta de este objeto tan complejo que también incluye aspectos latentes, no reconocidos por los sujetos. Como señala Ibáñez (1988), las representaciones, a menudo implícitas, no siempre encuentran vehículos de expresión verbal, lo que conlleva un problema metodológico ya que el conocimiento científico de las representaciones sociales se constituye en base a las producciones discursivas proporcionadas por los sujetos (Ibáñez, 1988:35). Por esta razón, he preferido utilizar los términos “percepción” y “valoración” para definir mi objeto de investigación.

2. Las prácticas de enseñanza

Marta Souto (1999) define a la enseñanza como el conjunto de acciones para hacer adquirir a los aprendices conocimientos generales o específicos, teóricos o prácticos, modos y medios de pensamiento. Se trata de una práctica social que lleva a cabo un docente teniendo como contraparte o “partenaire” al alumno, con el fin de facilitar, ayudar, dirigir los aprendizajes, mediante el diseño y realización de situaciones didácticas. Es una tarea en la que pueden reconocerse diferentes dimensiones de análisis:

- una dimensión técnica o instrumental, en tanto quien la realiza debe decidir cómo enseñar o cómo ir resolviendo los problemas que le plantea la práctica, a través de qué técnicas y recursos;
- una dimensión afectiva, porque esta tarea se funda en una relación interpersonal y conlleva una fuerte implicación emocional, tanto del docente como del alumno;

⁸ María Teresa Sirvent señala al respecto que no se trata de una “opinión momentánea y fragmentada, sino una construcción en torno a determinado aspecto del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado” (Sirvent, 1999:122).

- una dimensión moral, porque enseñar implica poner en juego valores; es una práctica que compromete moralmente a quien la realiza, pues a través de ella unas personas ejercen influencias sobre otras, en relación de desigualdad de poder y autoridad, y lo hacen con una intencionalidad educativa que la justifica (Contreras Domingo, 1994).
- una dimensión social y política, porque las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, históricamente determinadas, que responden a necesidades y condicionamientos propios de las estructuras sociales en las que tienen lugar, más allá de las intenciones individuales de sus agentes directos. Es decir, están ligadas a aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares, que no dependen sino parcialmente del profesor.

En esta diferenciación de planos de análisis se puede advertir la complejidad que encierra la enseñanza, razón por la cual sus resultados son en gran medida imprevisibles. En este sentido, Antelo (2005) define a la experiencia educativa “como una experiencia con lo incalculable”, en el sentido de que, si bien existe la intencionalidad de influir sobre otro con diferentes propósitos, los efectos de esa influencia, si los hay, siempre son parcos o difusos, llegan a destiempo o se nos escapan:

“Se trata de una operación que precisa admitir en algún punto de su recorrido la indeterminación plena del resultado (y esto no quiere decir desinteresarse, deshacerse de la preocupación por el resultado)... lo incalculable es el encuentro con el otro. El enfrentamiento con el otro, la “opacidad de ese encuentro y sus felicidades” contra “todo ideal de eco completo, de recepción translúcida” (Steiner, cit. en Antelo, 2005:174)

Si bien las prácticas de enseñanza se sostienen sobre procesos interactivos múltiples, siempre, al menos en algún sentido, adoptan una forma singular a partir de las definiciones y decisiones que los docentes concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo, el problema del conocimiento: cómo se comparte y construye conocimiento en el aula (Edelstein, ob.cit.).

La “relación con el saber” que cada docente porta puede definirse como una “relación de sentido, y por ende, de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber”. (Beillerot, 1998). Esa relación se plantea en términos diferentes si se entiende al saber como una posesión, algo adquirido, o más bien como un proceso, un devenir, un aprender a conocer, que permite al sujeto, a partir de saberes adquiridos, producir otros nuevos que le permitan pensar, sentir y transformar su realidad. De acuerdo a cómo se vincule el docente con el saber y qué postura asuma frente a dimensiones relevantes de los aspectos psicológicos, didácticos y epistemológicos que participan en el hecho educativo,

resulta un particular estilo de enseñanza, es decir, un tipo diferenciado de educación que tiene una cierta coherencia interna y que produce unos efectos educativos singulares, en tanto despierta una dinámica particular en los sujetos y en el medio.

3. El trayecto de formación

Desde un enfoque psicosocial, Ferry (1990) concibe la formación como un “trayecto”, como un recorrido que atraviesan los sujetos durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Formarse es adquirir una cierta forma para ejercer un oficio o una profesión, es *ponerse en forma*.

Desde esta perspectiva, la formación es entendida como la dinámica de un desarrollo personal. Nadie puede formar a otro, pues es el individuo quien se forma, aunque por mediación. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias de la vida, la relación con los otros (Ferry, 1997)

El que se forma emprende y sigue a lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de “desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad”. Formarse es transformarse en el contacto con la realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación. Esa transformación se vale del análisis, que requiere el desarrollo de una capacidad de pensar y de pensarse no sólo de orden cognitivo sino también emocional, pues exige tolerancia, espera, espacio de contención emocional, confianza en el otro y en uno mismo.

La formación es un proceso que trasciende a la enseñanza y el aprendizaje. En la enseñanza prima la lógica de la transmisión, la relación pedagógica se estructura con las posiciones sociales de docente y alumno claramente definidos y diferenciados, la simetría es marcada y la tendencia a la heteroeducación es fuerte y dominante. En cambio en la formación, intervienen sujetos adultos con distinto tipo de experiencias y de conocimientos específicos sobre un tipo de práctica, o un rol a desempeñar. Formador y sujetos en formación establecen una mayor horizontalidad en la relación, la asimetría es transitoria y hasta ocasional, dependiendo del contenido de la formación. La tendencia dominante es hacia la auto e interestructuración, ya que la formación no es un espacio para la dependencia sino para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos, es un espacio de re-flexión, de re-presentación en los sujetos de la realidad propia y ajena.

¿Por qué considero necesario incluir la consideración del trayecto de formación de los estudiantes para enmarcar sus percepciones y valoraciones sobre las prácticas de enseñanza de los profesores?

Porque en el trayecto de formación que los estudiantes realizan, se modifican sus percepciones y valoraciones. Van incorporando conocimientos, lenguajes y prácticas propios de dos oficios diferentes pero relacionados entre sí: el oficio de ser estudiante y el de la profesión que han elegido, en este caso, ser profesor o licenciado en Ciencias de la Educación.

El primero es necesario para adaptarse a la vida universitaria y, como fue definido en el comentario de los antecedentes, consiste en un "...hacer y mostrar un conjunto de prácticas, actitudes, vínculos y estrategias que adquieren sentido en la medida que se adaptan y acomodan a lo esperado y valorado por los otros: instituciones, profesores, compañeros" (Leite, 2000:18).

El segundo implica un contacto progresivo con un campo disciplinar y profesional. El campo disciplinar está referido, según Díaz Barriga (1997), al desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. Apunta a la conformación teórica o conceptual de un saber específico y comprende tanto el objeto como el estatuto científico. Incluye el saber sustantivo referido a la comprensión de la estructura epistemológica propia del campo, sus ejes conceptuales, su relevancia social y las perspectivas de interpretación del objeto de estudio.

En cambio, la noción de "campo profesional" alude al conjunto de prácticas profesionales para las cuales se está preparando al estudiante, teniendo en cuenta que éste no se define unívocamente ni puede restringirse al ámbito del mercado de trabajo. En su definición incide un conjunto complejo de variables que es conveniente tener en cuenta: la demanda social y económica, las políticas nacionales y regionales para el sector, las políticas educativas y especialmente las universitarias, y el estado actual del campo disciplinar (Lucarelli, 1996). El análisis de la práctica profesional permite identificar lo que se considera deseable que aprenda un estudiante que aspira a formarse en una profesión determinada, es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que constituyen el perfil profesional.

En relación a esta cuestión, se plantea el tema de la relación teoría-práctica como eje metodológico transversal en la formación universitaria, ya que ésta se plantea en función de la formación para un determinado perfil en el campo profesional. Lucarelli (2005) concibe a la articulación teoría - práctica como un proceso dialéctico, en el que ambos componentes difieren entre sí en cuanto al tipo de aprendizajes que proponen a los alumnos y a la modalidad de enseñanza que despliegan; pero a su vez se compenetran y actúan interdependientemente como dos fases o momentos en la construcción del conocimiento. Esta visión se opone a la perspectiva fragmentaria que segmenta teoría y práctica como momentos absolutos e independientes en el conocer y el aprender.

Según la autora, la relación teoría-práctica puede manifestarse a través de dos vías principales:

- En el desarrollo de propuestas de enseñanza que propicien un proceso genuino de aprendizajes significativos, sin exclusión de ambos momentos, que puede concretarse en el aula a través de la ejemplificación, la realización de ejercicios de aplicación, los experimentos, la producción de un material, la resolución de problemas, casos y simulaciones. Esta modalidad puede desarrollarse en cualquiera de las asignaturas, independientemente de su lugar en el plan de estudios.
- En el desarrollo de situaciones de instrucción y espacios curriculares directamente orientados a la práctica profesional, en la medida en que tengan en cuenta dos condiciones: la realización de prácticas en terreno, residencias, pasantías, que se apoyen en fundamentos que orienten las estrategias de acción (y así aparezcan explícitamente en la propuesta de enseñanza); y que esas prácticas incluyan momentos de reflexión por parte de los estudiantes que permitan evaluar el desempeño anticipado en la profesión.

Concluyendo este capítulo, retomo una idea central que permite articular las categorías teóricas desarrolladas, planteando que, en el trayecto de formación, los estudiantes van modificando sus esquemas perceptivos y valorativos a partir de la asimilación de nuevos conocimientos, lenguajes y prácticas. Es decir, se va conformando en ellos un hábitus profesional desde el cual miran su realidad y significan, entre otros aspectos, el que aquí interesa analizar, las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera.

IV. ENCUADRE METODOLÓGICO

1. Los objetivos de la investigación

Los objetivos planteados originalmente en el diseño de la investigación fueron reformulados parcialmente a partir del trabajo en terreno, pues el análisis de los datos permitió precisar el objetivo general de conocimiento y derivar de él otros más específicos que orientaron el trabajo de interpretación.

a) Objetivos generales

- Interpretar las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores, contextualizándolas en el marco de las condiciones institucionales en que esas prácticas se desarrollan y la especificidad del campo disciplinar y profesional para el cual forman las carreras de Ciencias de la Educación.
- Promover en los estudiantes que participen en la investigación, el análisis de su trayecto de formación en la Universidad.
- Generar información que sirva como insumo a los profesores de Ciencias de la Educación para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

b) Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de los profesores a partir de las percepciones de los alumnos, en relación a: las estrategias de enseñanza y evaluación desarrolladas, los aprendizajes estimulados, las relaciones entre teoría y práctica y los vínculos entre docentes y estudiantes.
- Analizar los significados atribuidos por los estudiantes a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje, la evaluación, y los roles institucionales de profesor y alumno.
- Identificar aspectos significativos que los estudiantes valoran en su experiencia formativa y en las relaciones que construyen con el saber, promovidos por las prácticas de los docentes.
- Establecer la incidencia de algunas condiciones institucionales y de las características del campo disciplinar y profesional en Ciencias de la Educación, en la configuración de las prácticas de enseñanza y del trayecto de formación que realizan los alumnos.

2. La elección del tipo de diseño

María Teresa Sirvent (2004) explica que existen distintas maneras de abordar la generación de conocimiento científico en Ciencias Sociales, a las que denomina lógicas y estrategias de investigación. Éstas se refieren a las concepciones básicas diferenciadas del hecho social que subyacen a los diferentes “modos de operar” en el proceso de construcción del objeto, es decir, en el proceso de confrontación de un “corpus teórico” con un “corpus empírico”. En este sentido, señala la existencia de dos lógicas relevantes: cuantitativa o extensiva y cualitativa o intensiva, con sus semejanzas y diferencias.

La lógica cuantitativa o extensiva tiende a ser hipotética-deductiva, a buscar la explicación causal de los hechos, la verificación de teoría, la búsqueda de la verdad universal y de la generalización estadística. Es la lógica que habla en el lenguaje de las variables, de las hipótesis de asociación o de correlación, de definiciones teóricas y operacionales, de medición, de muestras estadísticas de muchos casos, de encuestas, de diseños experimentales o “cuasiexperimentales”, de neutralidad y objetividad. Desde este modo de operar se trabaja con un proceso lineal de relación teoría y empiria, donde se separan claramente en el tiempo y en el espacio los momentos de obtención y recolección de información, del de análisis e interpretación.

En cambio, la lógica cualitativa o intensiva está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Trabaja con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social. Busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica, más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. Es decir, no busca explicar sino comprender holísticamente por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. No habla de neutralidad valorativa del investigador, sino de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse y de emociones que son parte de la construcción del dato científico. Opera en un proceso en espiral de obtención de información empírica y análisis.

Esta investigación se ha orientado hacia un modo de generación de conceptos fundado en una lógica cualitativa, pues mi interés ha sido comprender cómo perciben y valoran los estudiantes las prácticas de enseñanza de sus profesores, cómo significan esas prácticas en el marco del proceso formativo que han realizado en la universidad durante el cursado de la carrera elegida. He buscado la emergencia de conceptos y de relaciones teóricas “a partir del trabajo en terreno y dialogando con la teoría existente en un continuo proceso en espiral de ida y vuelta, de la experiencia a la teoría y viceversa” (Badano, 2000:21)

3. Universo, unidades de análisis y muestra

El universo está constituido por los estudiantes de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNNE de todos los niveles. Las unidades de análisis son cada uno de los estudiantes que forman parte de ese universo.

Los doce casos que conforman la muestra intencional fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

a) que fueran estudiantes cursando el último año del profesorado y/o la licenciatura en Ciencias de la Educación, considerando que podían tener una visión amplia de las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores de las carreras;

b) que hubieran aprobado la asignatura a mi cargo, suponiendo que se sentirían menos condicionados al expresar sus opiniones.

Además de estas dos condiciones, a medida que fui contactando a los alumnos y realizando las entrevistas, busqué que éstos se diferenciaran por su rendimiento académico, género y condición laboral (si trabajaban además de estudiar o no), buscando que fuera un grupo heterogéneo como lo es el universo. De esta manera, quedó conformada una muestra integrada por nueve mujeres y tres varones, de los cuales seis tenían experiencia laboral.

4. Técnicas utilizadas para el relevamiento de información

En una primera etapa realicé entrevistas en profundidad a los doce estudiantes de la muestra y luego organicé un grupo focalizado con ellos para profundizar el análisis de algunas temáticas emergentes en las entrevistas. Además, busqué información de la sección alumnado para conocer datos de matrícula y algunas características del universo de análisis, y utilicé la técnica de análisis documental para analizar el plan de estudio de las carreras y otras normativas académicas. A continuación, describiré en detalle el uso que fui haciendo de estas técnicas.

4.1 Entrevistas en profundidad

Taylor y Bogdan (1992) caracterizan a las entrevistas cualitativas en profundidad como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los sujetos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Este tipo de entrevistas siguen el modelo de una conversación entre iguales. Son flexibles y dinámicas y abiertas.

Abordé las situaciones de entrevista con un listado de temas pero sólo a modo de guía o recordatorio, para no olvidar cuestiones acerca de las cuales quería conocer la opinión de

los alumnos. A ese listado se incorporaron otros temas emergentes en las primeras entrevistas:

- Prácticas de enseñanza de los profesores: modalidades de trabajo más habituales, estilos de enseñanza, utilidad de las clases.
- Evaluación de los alumnos: instrumentos, criterios, niveles de exigencia, regímenes de promoción.
- Relaciones entre profesores y alumnos, y entre compañeros.
- Aprendizajes realizados.
- Relación teoría-práctica.
- El trayecto de formación: situaciones y profesores significativos.
- La adaptación a la vida universitaria. Claves para llevar al día la carrera. Obstáculos que se presentan.
- Imagen del campo disciplinar y profesional de Ciencias de la Educación.

Para la revisión del temario me sirvió mucho el hecho de desgrabar y efectuar un primer análisis de la entrevista en forma inmediata a su realización, antes de continuar con otra. Me fui dando cuenta que ciertas cuestiones eran poco relevantes para los alumnos, mientras que otras surgían espontáneamente y era necesario profundizarlas. Por ejemplo, en la caracterización de los profesores y sus prácticas, la imagen del perfil profesional del “cientista” de la educación. Me sirvió también registrar mis impresiones respecto de la situación de entrevista y mi desempeño en ella. Procuré ir corrigiendo los errores que cometía, algo necesario en este tipo de entrevistas en las cuales “...el propio investigador se constituye en instrumento de la investigación y no el protocolo de la entrevista. Esto implica no sólo obtener respuestas sino aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas, tarea que requiere de trabajo y reflexión, más que de enunciación.” (Badano, ob.cit:65)

La duración promedio de las entrevistas fue de una hora y media. El total fue realizado en un período de dos meses aproximadamente. Las entrevistas se desarrollaron en un clima ameno y de cierta intimidad, que permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias de formación, ir vinculando lo personal y lo académico, expresar sus opiniones sobre los profesores y sus prácticas, confiando en ese espacio y su confidencialidad. Fue muy rico para mí conversar con ellos. Descubrir facetas que desconocía a pesar de haber sido mis alumnos me hizo pensar cuán poco los conocemos.

4.2 La técnica del grupo focalizado (o grupo de discusión)

El grupo focal de discusión es “focal” porque centra su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. Se trata de una técnica que complementa a las entrevistas individuales porque permite incorporar la dimensión social, relacional e interactiva de las percepciones y valoraciones de los sujetos (Parrilla Latas, 1992):

El dominio teórico y metodológico de los grupos focalizados es la construcción social de creencias, valores, modelos, percepciones, orientaciones actitudinales, representaciones e interpretaciones; todo lo cual se genera, reproduce y transforma en la interacción social. El grupo focalizado permite escudriñar en la construcción de la intersubjetividad, ofrece la posibilidad de descubrir cómo aparecen emergentes colectivos espontáneos que otros métodos difícilmente aprehenden (Sautu, 1999)

El énfasis en la interacción marca una diferencia entre el grupo focal y la entrevista grupal, en la cual predomina una comunicación unidireccional de cada participante con el coordinador. En esta técnica el moderador favorece una dinámica grupal que ayude y potencie procesos de pensamiento y reflexión colectivos entre los participantes; fija qué y cómo se discute, en general a partir de una guía previamente diseñada:

“El grupo de discusión es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes (ese espacio topológico de convergencia) que recorren la subjetividad que es, así, intersubjetividad. La dinámica articula a un grupo que conversa y a un investigador que no participa en ese proceso de habla pero que lo determina. Esto lo diferencia de la entrevista de grupo, donde el habla investigada no alcanza la conversación y queda desdoblada como habla individual y escucha grupal (Delgado y Gutierrez, 1995:296)

Utilicé esta técnica para recoger más información acerca de dos cuestiones abordadas en las entrevistas individuales, sometiéndolas a la discusión del grupo para comprender mejor cómo las significan los estudiantes. Una refiere al perfil profesional de los graduados en Ciencias de la Educación, y la otra, al lugar de la teoría y la práctica en su formación. Organicé un taller con certificación institucional para los estudiantes entrevistados, y formulé una serie de consignas que detallo a continuación:

Primera Parte

A continuación, presentamos algunas imágenes para describir a los profesores de Ciencias de la Educación. Nos interesa que el grupo:

- a) reflexione sobre el sentido que tienen esas expresiones: qué querrán decir, por qué, etc.
- b) exponga si acuerda o no con ellas

Los profesores de Ciencias de la Educación son:

- “muy teóricos”
- “como camaleones”
- “únicos en su especie”
- “complejos, con muchas facetas”
- “accesibles”
- “dan libertad”
- “grandes oradores”
- “me viene la imagen de un libro”
- “los abogados de las ciencias pedagógicas”
- “grandes analistas, pero a la vez con gran capacidad de generar propuestas”

Segunda Parte:

- a) Leer la siguiente frase:

“A mí me parece que se da mucha teoría y poca práctica en el contexto real educativo”

- b) ¿Acuerdan o no con esta opinión? Fundamenten la respuesta.
- c) ¿Qué es teoría y qué es práctica? ¿pueden definir estos términos?
- d) ¿De qué maneras pueden articularse?

Grabé la discusión del grupo, y ese registro constituyó otra fuente de información que pude contrastar con las entrevistas individuales.

4. 3 Análisis de documentos

Uno de las cuestiones emergentes en el trabajo en terreno ha sido la influencia de los aspectos curriculares en la experiencia que tienen los alumnos del cursado y aprobación de las materias. Por eso consideré importante analizar el plan de estudios vigente, así como otras normativas referidas a incumbencias profesionales y el régimen pedagógico de la facultad. Esta información ha sido presentada al contextualizar el escenario en el que se desarrolla la investigación.

5. El análisis de la información

Reconstruyendo el proceso de análisis que fui realizando, encuentro que he seguido algunas de las pautas que recomiendan Taylor y Bogdan (1992), quienes plantean un enfoque orientado hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Este enfoque tiene puntos de contacto con el método comparativo constante de Glaser y Strauss, pues las comprensiones se fundamentan en los datos y se desarrollan a partir de ellos, pero a los autores les interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías que la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios términos. Logran esto último mediante la descripción y la teoría. Los conceptos teóricos se emplean para iluminar rasgos de los escenarios o las personas estudiados y para que faciliten la comprensión. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.

El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. Se desarrolla “de acuerdo con los objetivos que va asumiendo el trabajo, el enfoque de investigación, las características del investigador, el diálogo teórico necesario y la posibilidad de escribir todos aquellos hilos que se encuentran, que se intuyen, se construyen, se sospechan” (Badano, ob.cit:70). En mi caso, el diseño de un esquema de análisis con categorías iniciales y emergentes me sirvió para reorganizar las primeras descripciones y análisis de los datos. También me ayudó la lectura de mi directora de tesis y de otros colegas de los sucesivos borradores que fui escribiendo, para ajustar y reformular algunas interpretaciones.

Es preciso asegurar la vigilancia epistemológica de la investigación. Para ello considerar, por un lado, los criterios de saturación de la información, que se consigue cuando se llega a un estado de “saturación informativa”, es decir, la información no aporta nada nuevo a lo ya dicho. Por otro, la “adecuación”, que se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente. Otra forma de asegurar la vigilancia es a través de triangulación, utilizando diferentes instancias metodológicas que permiten encontrar convergencias y divergencias, evitar que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales del investigador, y ampliar el ámbito de los constructos desarrollados. Es lo que intenté realizar al combinar técnicas como las entrevistas individuales, el grupo focal, el análisis de documentos y de datos estadísticos.

CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo describo y analizo las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores, en función del encuadre teórico expuesto y una serie de preguntas de conocimiento derivadas del interrogante inicial. Éstas se han formulado en el proceso de sistematización de los datos, junto con la identificación de categorías y relaciones teóricas necesarias para comprender el objeto de estudio.

A partir de una caracterización de las prácticas de enseñanza de los profesores desde las descripciones que los estudiantes realizan, procuro identificar los significados atribuidos a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje, la evaluación y los roles institucionales de profesor y alumno; así como reconocer los aspectos significativos que los estudiantes valoran en su experiencia formativa y en las relaciones que construyen con el saber, vinculados con las prácticas de los docentes. Todo esto en el marco de un conjunto de condiciones institucionales y de características propias de las carreras, que inciden en las prácticas de enseñanza y en el trayecto de formación realizado por los alumnos.

1. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES

Uno de los propósitos de las entrevistas en profundidad era obtener una descripción de las prácticas de enseñanza que se desarrollaban en las cátedras, pero en este punto encontré una dificultad. Al preguntar cómo enseñan los profesores de la carrera, los estudiantes entendieron que estaba pidiendo una valoración crítica del desempeño de los docentes, no una descripción de las formas de hacer más habituales. Al repreguntar precisando que era esto lo solicitado, en algunos alumnos persistió la tendencia a colocarse en una posición evaluadora. Consideré esta “dificultad” un dato para analizar, asumiendo que ese modo de “mirar” el objeto podía resultar de la socialización en un discurso pedagógico fuertemente prescriptivo, que apela con frecuencia a polarizaciones, modelos y contramodelos, para “clasificar” y juzgar la realidad educativa. De esta manera va configurando en los sujetos cierto “sentido común” o hábitos profesional, expresado en el modo en que perciben y valoran los objetos de conocimiento.

Más allá de esta cuestión, los estudiantes caracterizaron las modalidades de trabajo más habituales, y diferenciaron los estilos de enseñanza de los profesores de acuerdo a diferentes criterios. En el análisis de estas percepciones y valoraciones procuré identificar qué sentidos se atribuían a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje, la evaluación, en

definitiva, los roles de profesor y de alumno. Estas primeras interpretaciones son retomadas y profundizadas en los apartados siguientes.

1. 1 Lo que se percibe como común, homogéneo o recurrente en las prácticas de enseñanza

a) En la organización y dinámica de las clases

Respecto de las estrategias de enseñanza los estudiantes señalan que en las clases “teóricas” predomina la exposición del profesor, variando el grado de participación de los alumnos; mientras que en los “prácticos” se produce una dinámica más variada, trabajando en forma individual o grupal, con salidas a terreno para realizar observaciones y entrevistas, elaboración de producciones, etc.

El trabajo en grupo aparece como una constante. Es valorado positivamente por los estudiantes como espacio de aprendizaje, aunque conlleva algunas dificultades:

“...me gusta cómo se fomenta el trabajo en equipo. Yo me di cuenta que, siempre y cuando vos estés conforme con tu grupo, da gusto... cuando conocés a las personas con las que trabajás, sabés cómo cada uno asume su responsabilidad, es un placer... te das cuenta también por los resultados. Yo he aprendido muchas cosas de otras personas y está bueno cuando uno tiene la capacidad de escucha y acepta sus errores...” (Ma.)

“...siempre es complicado, ... por ahí cuesta darle forma organizativa, que todos estén, que todos tengan algo para hacer, y que cada uno aporte algo, pero el sentido de pertenencia al grupo, eso te identifica de alguna forma y te hace sentir parte, es bueno. A medida que pasa el tiempo, se va consolidando más uno dentro el grupo y eso permite que se haga mejor la tarea, no es lo mismo cuando recién nos encontramos porque hasta que unos coincidan y se aceite el mecanismo...” (A.)

Si bien los estudiantes plantean la existencia de una variedad de estilos de enseñanza, reconocen un esquema recurrente de organización del trabajo:

“Una clase típica es que el profesor presenta el tema, indica la bibliografía, explica cuestiones puntuales y luego el alumno tiene que arreglarse con todo el material: leerlo, entenderlo, hacer apuntes... eso me parece a mí que es algo típico, que el alumno vaya procesando su propio aprendizaje con respecto a los materiales.” (L.)

“En las clases se abre la perspectiva de lo que se va a leer. El profesor da, muestra en una bandeja los temas y lo otro depende del alumno, que pueda utilizarlo.” (G.)

“...lo que sí puedo decir como algo estándar es: se plantea una bibliografía, puede ser un libro entero, un capítulo, varios libros, y la metodología es lectura de eso, que después generalmente se articula con cómo se aplicaría, cada uno va incorporando eso...” (A.)

En estas percepciones se advierte una clara separación de roles: el profesor da o muestra algunos elementos, es decir, conocimientos, relaciones teóricas, y el alumno tiene que “arreglarse” con el material: leerlo, analizarlo, buscar aplicarlo a alguna situación práctica. En ese darle sentido al conocimiento, aparece fuertemente en el discurso de los estudiantes el criterio de la aplicabilidad o la utilidad práctica del contenido. La misma secuencia de actividades refuerza esta idea, pues la práctica se presenta como una instancia posterior a la teoría, como un espacio de aplicación de los conocimientos adquiridos previamente.

Además de encontrar patrones comunes en el trabajo con los profesores, los estudiantes explicaron por qué venían a clases, qué utilidad tenía para ellos considerando que en muchas materias la asistencia no es obligatoria. La mayoría señaló que asistir a clases sirve para conocer al profesor, descubrir qué espera del alumno, y establecer una relación con él, todo ello importante para tener mayor seguridad al rendir los exámenes parciales y finales. Este interés vinculado a la evaluación, remite a las estrategias que pone en juego el estudiante para avanzar regularmente en sus estudios.

Asistir a clases también ayuda a sentirse parte de un colectivo que “está en carrera”, como lo expresa un alumno:

“... tiene que ver con cierto hábito de venir, uno se acostumbra a estar, y ese estar te hace sentir que estás yendo, me ayuda a sentir que estoy en la carrera” (A.)

Las clases también son percibidas como situaciones que brindan oportunidades de aprender, de abrir las perspectivas que ofrecen las lecturas, aunque reconocen que no todas se aprovechan de ese modo:

“...a mi las clases me permiten ir estructurándome, si no vengo a las clases siento que pierdo el hilo, así que tengo que estar; voy anotando lo que dice el profesor, lo voy teniendo en cuenta y cuando leo el marco teórico me ayuda un montón para ir organizando...” (L.)

“...si uno lee y va a las clases, y de las clases a la lectura y va jugando con eso, eso ayuda, porque de alguna forma uno necesita que el docente te diga que vas bien, o te corrija, eso por un lado; después, siempre espero algo más...que te sorprenda con algo...” (A.)

“...hay materias donde uno viene a clases y trabaja, (en otras) uno viene a perder el tiempo porque no se hace nada...hay clases donde uno puede aprender mucho, más que de la lectura, donde hacés trabajos que son para entregar en el momento por ejemplo...” (N.)

Las citas expresan expectativas de los estudiantes respecto de los profesores y su intervención en la escena de la clase. Aparece la imagen del profesor que orienta, corrige, organiza, sorprende, provoca curiosidad e interés, exige producciones, etc. Pero no siempre el profesor es el principal interlocutor ni las clases constituyen los espacios de aprendizaje por excelencia. En palabras de una estudiante:

“...para mí es importante... aprender con los otros y de los otros, no solamente del profesor, porque yo he aprendido mucho de mis compañeros. El hecho de no tener una sola mirada de cierto tema, de poder cuestionar y que otra persona te fundamente, que se arme un debate, para mí eso es más significativo a la hora de aprender...yo digo que los pasillos son los mejores espacios para aprender. En el pasillo hablando con tus compañeros decís tantas cosas... hablás con esas personas que no abren la boca en las clases, te dicen su opinión y vos decís: guau!! si lo hubieran dicho en clase ... “ (M.)

En esta alumna el aprendizaje significativo está muy ligado al diálogo, al intercambio de ideas, sobre todo entre pares y en espacios liberados de los condicionamientos que introduce la evaluación en el aula. Del papel que ésta juega como reguladora de comportamientos en la escena educativa me ocuparé en el próximo apartado.

b) La evaluación

En relación a este tema, pregunté a los estudiantes cómo se los evaluaba, a través de qué modalidades e instrumentos y con cuáles criterios. Coincidieron en señalar que a lo largo de la carrera fueron evaluados de diversas maneras: en forma escrita y oral, individual o grupal, a través de parciales domiciliarios, con pruebas a libro abierto, etc. En el marco de esta variedad, ciertas modalidades como la autoevaluación o la co-evaluación están prácticamente ausentes, lo que en mi opinión refleja la hegemonía de una concepción de evaluación según la cual quien está autorizado a evaluar es el profesor. Esto se relaciona

con otro dato que llamó mi atención en las respuestas de los estudiantes: el hecho de que estén pensando casi exclusivamente en las situaciones de examen. Pareciera que el sentido de la evaluación se reduce al de acreditación, es decir, al acto a través del cual se certifican determinados conocimientos a los que se les puede asignar una calificación (Poggi, 2002)

Pero la evaluación trasciende a la acreditación. Forma parte del proceso didáctico como un lugar de producción de conocimiento sobre el mismo, pues permite juzgar y valorar la enseñanza y el aprendizaje y comprender las relaciones e implicancias entre ambas (Litwin, 1998). Es decir, no se reduce a un acto de control para establecer a través de los exámenes el grado en que los alumnos han incorporado ciertos contenidos. En eso consiste la acreditación, que responde más a una lógica institucional y social que a la del proceso de aprendizaje de un sujeto.

Si ésta fuera la concepción hegemónica de evaluación, tendría un lugar importante en las prácticas la evaluación formativa, aquélla que va haciendo un seguimiento de los procesos de aprendizaje y de formación de los alumnos permitiendo ajustar la intervención docente. En la percepción de los estudiantes este tipo de evaluación no es habitual, y depende del tipo de relación que se establezca con el profesor:

“...yo creo que los docentes, con algunos alumnos que están más cerca o porque vienen más o hay más contacto, cuando llega el final hay una devolución: “bueno, cuando vos empezaste eras así y después yo ví esto”, pero a mi en lo personal, muy pocos profes han dado cuenta al final de todo eso...” (A.)

“El docente tiene cierta imagen de vos, tiene un registro del proceso que hiciste, es mentira que en la facultad uno es un ente más; se valora el proceso, depende también de la relación que se da dentro del aula.” (MT)

Que la evaluación de procesos dependa del tipo de relación con el profesor, estaría indicando que en general no se plantean en las cátedras dispositivos de seguimiento de un modo intencional y sistemático. De ahí que algunos estudiantes cuestionen la validez del examen como instrumento de evaluación de los aprendizajes, por ser una situación puntual en la que no se ve el proceso formativo que cada uno ha realizado:

“... a mí me parece que el examen final ... haber estudiado todo, y después uno va y por una pregunta, saliste y fuiste el mejor de todos, tenés un diez, y a lo mejor si te preguntaban otra cosa salías mal ...me parece que ese acto no es suficiente. Ahora lo veo así, antes no. Decía “bueno, me pregunta, me voy y listo”, pero después uno empieza a pensar en qué se está evaluando y qué se está poniendo en juego realmente

ahí. Me parece que tiene que ser más desarrollado, no en un acto, no viendo un punto aislado...” (A.)

El tipo de relación establecida con el profesor y la imagen que éste se forma de los alumnos también incide en las calificaciones:

“... yo sé que hay grupos de chicos que pasan desapercibidos, y hay otros que son más llamativos, por lo menos los identifican con la cara, los profes tienen una imagen de si son buenos o malos alumnos. Eso influye mucho...hay alumnos que siempre sacan 10, porque se hacen conocidos de los profesores...” (N.)

“Yo creo que hay una evaluación formal e informal, están las dos...La evaluación formal por ejemplo sería el examen; y...la informal sería, a "grosso modo", la imagen que se van haciendo de vos como alumno... según cómo es tu actitud con ellos, tu relación con los profesores. Ahora que estoy terminando la carrera te digo que eso influye mucho...” (R.)

Por eso los estudiantes marcan diferencias entre el rendimiento académico, resultado de las calificaciones obtenidas en prácticos, parciales y finales, y los aprendizajes que efectivamente fueron realizando en su trayecto de formación. Las notas no siempre reflejan estos procesos, dificultades y logros.

Respecto de los criterios de evaluación, para el alumno es importante identificar cuáles pesan efectivamente en el juicio de valor del profesor, tengan o no un carácter explícito:

“...por ahí se dice o está escrito en el programa qué se va a considerar, pero a mi me parece que hay cierto marco que no se dice y tiene mucho más peso, está mucho más interiorizado por nosotros. Uno ya sabe qué va a mirar el profesor...no sé si lo sabe bien, pero lo intuye, lo siente, por dónde va a ser la evaluación... En el cursado lo vas conociendo (al profesor) a través de lo que va planteando y sobre todo de lo que no va planteando, eso es clave...” (A.)

Esta habilidad se va desarrollando con la adaptación a la vida universitaria. En ocasiones puede ocurrir que la “lectura” que hace el alumno de las expectativas del profesor no se corresponda con la realidad - sobre todo si ha habido poco contacto con él – entonces sobreviene la sorpresa. En este sentido, es interesante reflexionar hasta qué punto esa imagen construida del docente se compone de lo que cada uno proyecta y hasta dónde de lo que el profesor muestra.

Los estudiantes coinciden en señalar como criterio hegemónico de evaluación el manejo de la teoría, aunque estos conocimientos puedan articularse a través de procesos

cognitivos más o menos complejos. Cuando se refieren a “la teoría” están significando “lo que dice el autor”, como excluyendo su propia teorización en diálogo con el texto. “Manejar la teoría” es manejar la bibliografía, saber lo que dicen los autores.

En relación a este criterio, aparecen en el discurso distintas percepciones y valoraciones. Para algunos alumnos, priorizar el conocimiento de la teoría implica un aprendizaje de tipo memorístico que se limita a reproducir lo que otros piensan o dicen; para otros en cambio, este criterio es válido y no excluye procesos de elaboración personal.

“...a veces discuto con mis compañeros porque muchos plantean: “bueno, que nos dejen decir a nosotros lo que queremos decir, quiero hablar y decir lo que yo pienso”; porque se pide la cuestión conceptual, ...la teoría en el sentido de que estén precisos los conceptos, o sea, apropiarse de esos conceptos, eso creo que es válido..” (A.)

Además de este criterio hegemónico en las entrevistas se mencionan otros: la capacidad de analizar situaciones - reales o ficticias - vinculando datos empíricos y teóricos, la expresión oral y escrita, la participación en clases, la asistencia a tutorías, la presentación en tiempo y forma de los trabajos. Reiteradamente aparece la figura del analista y la importancia de la lectura.

El exhibir una posición crítica frente al conocimiento, en el sentido de asumir una postura personal que toma distancia del autor, no aparece como criterio de evaluación habitual. Sí la crítica en el sentido de cuestionar o invalidar algo, una idea o una práctica educativa⁹:

“...el otro criterio es el de la crítica, que aparece mucho, crítica, crítica, crítica...Como que siempre tiene que haber una posición crítica, o algo que tenga que ver con eso. Por ahí eso a mí me molesta un poco porque si se arrasa con la crítica quedamos en la nada...” (A)

En relación a los niveles de exigencia, la percepción general es que son muy heterogéneos, siendo distintas las valoraciones respecto de si son adecuados o si se debiera exigir más. Consideran que no se puede evaluar todo en las instancias de examen, lo que permite aprobar materias sin haber aprendido todos los contenidos. El nivel de comprensión y de profundización de los temas depende del interés y la responsabilidad del alumno. En general, perciben mayor exigencia en el régimen de promoción mediante exámenes parciales, que en el de parciales y examen final, ya que en el primero es

⁹ En algunas entrevistas, sentí que los estudiantes suponían les estaba solicitando una opinión crítica, pero en el sentido de señalar aspectos negativos de la formación o las prácticas de enseñanza. Puede que esta actitud exprese el sentido de crítica al que alude el alumno en la cita.

obligatoria la asistencia a clases y se suelen exigir más trabajos, mientras que en el segundo se puede especular con la nota de los parciales y no es obligatoria la asistencia. En opinión de los alumnos la principal ventaja del sistema promocional, es que termina el cursado y con él la preocupación por la materia; sin embargo, algunos perciben esto como algo que no favorece su formación:

“...el promocional estudia para el parcial y después no toca más ese tema, a no ser que al final de la materia te exijan integrar o revisar todo. Es muy cómodo para nosotros no pasar por todas esas semanas de estudio que implica prepararse para un examen final. Pero yo ahora digo - porque antes no - prefiero con examen final, porque uno tiene que mirarlo todo necesariamente, y siempre hace otra mirada, más holística.” (N.)

“hay materias cuatrimestrales que tienen mucha información y son promocionales, y el hecho de correr para llegar a los exámenes, para salir bien en los parciales y en los prácticos, uno no termina de procesar bien esa información y una vez que termina el cursado aprueba la materia, pero queda vacío de conocimiento, no te queda grabado algo que uno después pueda usar...” (V.)

Las consideraciones de los alumnos ponen en evidencia cómo van resolviendo la tensión entre el aprender y el aprobar, entre los tiempos y las actividades que los aprendizajes demandan, y las urgencias de cumplir con los requerimientos para regularizar y aprobar las asignaturas. En relación a esa tensión, Edith Litwin (1998) señala que los requerimientos de acreditación van configurando la enseñanza y el aprendizaje, invirtiendo en ocasiones el interés de conocer por el interés de aprobar, lo que constituye para ella una patología. Coincido con la autora en esta idea, si se estudia sólo para aprobar y no para aprender, pero considero que en la realidad coexisten estos dos objetivos, y que es legítimo que el alumno estudie también para aprobar, pues en ello se juega el tiempo que le lleve la carrera, su posibilidad de continuar estudiando y su futuro laboral.

Las citas permiten también reconocer la incidencia de ciertas condiciones de cursado, como la sobrecarga de materias por cuatrimestre y la escasa articulación entre ellas, que contribuyen a un aprendizaje superficial y fragmentado de los contenidos. En relación a las exigencias institucionales, los estudiantes plantean que no se consideran las situaciones particulares que influyen en su rendimiento y en la capacidad de responder a las expectativas de los profesores:

“...el tema de avanzar en la carrera a una determinada velocidad... o por ejemplo no sólo cursar el profesorado sino la licenciatura, y si podés un idioma, y si doy este material lean esto también...A mi me costaba acceder a los materiales porque no podía

comprar los apuntes o los libros no estaban en la biblioteca, un montón de cosas que no están considerando y tenemos que hacerlo en tal tiempo. Y eso, por lo menos en mi caso, me pesa. La facultad en su exigencia no considera tu contexto, si trabajás o no, tu condición familiar, te aísla mucho y te coloca ahí, en la condición de alumno... a la hora de medir el rendimiento eso no aparece considerado, y yo pienso que es algo importante, porque en definitiva está marcando ese rendimiento...” (A.)

Considero que esta perspectiva de los alumnos viene a interpelar nuestra mirada como profesores, que tiende a ser “normalizadora”. ¿Cuánto conocemos a nuestros estudiantes más allá de su condición de tales? ¿Qué oportunidades generamos o disponemos para conocer sus motivaciones, potencialidades, avances y dificultades? Pareciera que trabajamos con supuestos o abstracciones, sin reconocer a los sujetos concretos. Pero, ¿cuánto necesitamos conocer a nuestros alumnos para favorecer un encuentro formativo? Éstos y otros interrogantes emergentes irán orientando mis reflexiones.

c) Percepción de diferencias en el trayecto de formación respecto de las modalidades de trabajo

Los estudiantes reconocen diferencias en las prácticas de enseñanza de los profesores de los primeros y los últimos años. El tercer nivel aparece como una bisagra entre dos etapas de la carrera.

“En los primeros años, la mayoría de las evaluaciones son escritas y bastante cerradas las preguntas, más tradicionales. Como en las clases “se da pura teoría” en las evaluaciones se piden conceptos claros; desde 3er año en adelante cambian, se articulan con espacios de práctica, con trabajo de campo, interpretación de algún documento, hay más variedad” (M).

¿Qué significa que en las clases se da “pura teoría”? Entiendo que se están describiendo clases en donde predomina la exposición del profesor, que desarrolla los conceptos de la bibliografía y verifica su adquisición a través de los exámenes.

Avanzando en la carrera se van diversificando las estrategias de enseñanza y evaluación. Distintos factores contribuyen a esta diferenciación. Por un lado, el fenómeno de la masividad de los primeros años, sumado a un número insuficiente de profesores en las materias de estos niveles, en un momento en el que los estudiantes requieren mayor atención y acompañamiento para compensar los déficits de formación que traen de su experiencia escolar previa.

Influye también el proceso de adaptación que van haciendo los estudiantes a la vida universitaria, el modo en que asumen su rol de alumnos y en que significan esa experiencia. La adaptación supone cambios de distinto tipo: en el lenguaje, en el modo de apropiación de los contenidos, en la capacidad de relación entre los temas y asignaturas, en la habilidad para reconocer las expectativas del profesor y tener éxito en los exámenes, etc. Todo esto facilita el trabajo con diversas metodologías y su aprovechamiento.

Otro factor a considerar es el plan de estudios: materias más generales e introductorias en los primeros años, sobrecarga de asignaturas en 2º y 3er año, contacto con los ámbitos de la práctica profesional sobre todo a partir del 4to nivel, y “dispositivos de formación” en el quinto nivel del profesorado orientados a estimular la reflexión personal, la introspección, y un mayor contacto con el campo laboral.

1.2 Lo que se percibe como diferente: los estilos de enseñanza

Al caracterizar las prácticas de enseñanza de los profesores, los estudiantes reconocieron similitudes y diferencias de acuerdo a distintos criterios. Algunos apelaron a categorías habituales en el discurso pedagógico, distinguiendo entre profesores “tradicionales” e “innovadores” y dando por sentado a qué refieren estos términos. Profundizando en su significado, lo “tradicional” aparece asociado al aprendizaje memorístico, al predominio del dictado o la exposición del profesor, a la rigidez de la propuesta metodológica, o a un excesivo formalismo; mientras que lo “innovador” se relaciona con el aprendizaje reflexivo, la variedad de estrategias de enseñanza, la flexibilidad y la participación activa del alumno. Sin embargo, esas categorías planteadas “en teoría” como opuestas, en realidad se presentan como los extremos de un arco de posibilidades:

“...hay buenos profesores y otros no tanto...tuvimos a lo largo de la carrera muchos modelos de profesores...desde el profesor tradicional, que se para al frente del aula y sólo expone cuestiones teóricas, hasta algunos más innovadores que introducen actividades para hacer en sus clases, trabajos grupales, actividades de reflexión, o sea hay una variedad de modelos” (G.)

Más allá de estas distinciones centradas en el plano metodológico, en las percepciones y valoraciones de los estudiantes aparecen como relevantes otras facetas de la intervención docente que influyen en el encuentro con el alumno. Por ejemplo, un estudiante expresaba:

*“...en definitiva cuenta mucho **cómo** el docente plantea la cuestión, ... uno siente que **le llega** lo que está diciendo porque se ve una persona completamente segura y atrapada, convencida de la cosa... (en cambio) hay otros docentes que no lo plantean tan así... viene a dar un tema, que lo tiene que dar porque está en el programa, pero por ahí su foco de interés o su centro está en otra parte, eso se percibe también ...” (A.)*

Para este alumno no importa tanto *lo* que dice el profesor sino *cómo* lo dice, con qué emoción, con qué pasión transmite el saber. Diferencia entre profesores que contagian su entusiasmo y su deseo de conocer, que plantean desafíos al estudiante y los animan a enfrentarlos, frente a otros que se muestran apáticos, sin interés en la transmisión del conocimiento ni en el proceso que va haciendo el alumno. De este modo, destaca la importancia de lo que el profesor pone de sí mismo en el encuentro con el otro, como persona que se vincula con el saber de determinada manera y que transmite todo ello aunque no lo haga intencionalmente. En este sentido, Eugéne Enriquez señala:

“Si el formador tiene una relación dinámica con el saber, si los formados sienten que para el formador los conocimientos que entrega no son conocimientos muertos sino que... mientras habla vive él mismo estos conocimientos. Si puede sentir y ver que hay pasión en lo que hace, emoción en lo que dice, que aquello de lo que habla todavía lo hace vibrar y que está con una verdadera persona ...con conflictos, entusiasmos, amores, prejuicios a veces, cosas que le gustan y cosas que no, aún cuando no esté bien que no le gusten algunas cosas que no le gustan, entonces sienten que ellos también pueden tener ganas de tener pasión, emoción, de estar ahí completamente....”
(Enriquez, 2002:142)

Pasión por la disciplina y su enseñanza e interés en el proceso formativo del estudiante remiten a la dimensión afectiva de la tarea, muchas veces olvidada pero de suma importancia si se considera que el acto pedagógico, en su dimensión de transformación del otro, se produce a través de una relación personal que exige a quienes participan en ella implicación emocional y compromiso afectivo con la tarea (Fernández, 1993). En este sentido, los estudiantes también valoran que sus profesores sean accesibles y estén dispuestos a dialogar:

“...(valoro) la apertura que muestre desde el primer contacto con el grupo de alumnos y que uno sienta que puede contar con él, que puede acercarse a hacer preguntas, consultar bibliografía o tener charlas amenas, porque eso a mí particularmente me da seguridad” (L.)

Aprecian su disponibilidad y un trato donde no se marquen tanto las asimetrías entre las posiciones de docente y alumno. Distinguen entre profesores accesibles, que proporcionan la ayuda necesaria, que están dispuestos a atender y procurar soluciones a los problemas planteados, y otros con los cuales no se establece una relación, el trato es impersonal y se marcan las distancias.

Esta diferenciación remite a otra, emergente del discurso de los alumnos, referida a la posición asumida por el docente frente a la tensión autonomía/dependencia que entraña la relación pedagógica, como relación asimétrica de poder. Atendiendo a este criterio, los estudiantes establecen diferencias entre profesores que podríamos llamar “emancipadores” en oposición a otros “autoritarios” o más directivos. En palabras de una alumna:

“En cuanto a los profesores hay de todo; están aquéllos tradicionalistas, con los que no podés decir lo que pensás, expresarte o criticar...Hay otros con un doble discurso que te dicen “tienen la libertad de hacer tal cosa a su modo” pero en definitiva al entregar un trabajo corrigen de acuerdo a los criterios que ellos tienen...Y existe otra modalidad de trabajo que la implementan otros profesores, que sí te dan libertad para ampliar la bibliografía o te dan la posibilidad de producir, crear algo, y no seguir solamente lo que dice el texto...”(M.)

Sin llegar a adherir a un estilo de enseñanza autoritario, advierto en las entrevistas distintos énfasis respecto de la orientación del docente. En algunas, se valora especialmente la figura del profesor que transmite claramente el conocimiento, guía y despeja dudas; mientras que en otras se aprecia más al docente que estimula la libre expresión de los alumnos, el juicio crítico y el pensamiento autónomo. Para ilustrarlo con algunas citas:

“...todo el tiempo te van guiando hacia lo que ellos quieren enseñar y quieren demostrar, destaco el acompañamiento todo el tiempo, noto que hacen un trabajo bien planificado, y que son bastante abiertos a lo que uno por ahí no entiende, a las dudas” (V.)

*“...como positivo me parece que te **deje un espacio** para ver cuál es tu aporte, valoro el hecho de que siempre, de alguna forma, te dejan interrogantes...” (A.)*

Esta expresión de dejar, habilitar o autorizar un espacio al alumno, para que pueda explorar por sí mismo y apropiarse a su modo del conocimiento, aparece en varias entrevistas. Implica que el docente pueda abstenerse de intervenir y buscar *en lugar* del alumno (J. Filloux, 1994), estar dispuesto a correrse en algún momento del centro de la escena.

Esa disposición se presenta asociada a una actitud de humildad del profesor, apreciada también por los estudiantes:

“...recuerdo mucho a esa profesora porque nos daba el espacio para hablar, y eso que yo no soy de hablar... creaba un ambiente donde uno se sentía cómodo...yo sentía que nos hablaba desde la humildad, porque ella misma decía “yo a veces me animo a escribir, yo a veces me animo a hablar”. Uno se sentía cómodo porque no se sentía juzgado” (N.)

Por el contrario, la soberbia, se expresa en la imposición de ideas o en situaciones en las que el saber se “exhibe” como fundamento de autoridad académica:

“...algunos profesores aparecen muy sólidos,...con toda la seguridad y todas las respuestas. Se acuerda de citas, se acuerda de autores, se acuerda de todo y uno dice guau! Hay profesores que se presentan muy así y eso genera una distancia enorme entre vos y el docente que está ahí.” (A.)

“...los profesores con que me he encontrado en Ciencias de la Educación... Los he caracterizado como soberbios en algunos puntos, sobre todo en relación al conocimiento de la parte pedagógica y didáctica. Por ahí pareciera que el manejo de ciertos contenidos o de autores, es como si me transmitieran siempre esa sensación de “yo manejo”. Los sentía como “los abogados de las ciencias pedagógicas”. Pero no me gustaría generalizarlo. Hay otros que no tienen esas características...” (E.)

“... los profesores de Ciencias de la Educación son muy arrogantes, aunque no todos son así, algunos son más humanos, no viven tanto en la teoría, bajan un poco más a la realidad. Creo que lo más soberbios son los que viven más en la teoría.” (T.)

Considero que ese aparente saberlo todo y no tener dudas, expresa un modo de vincularse con el saber entendido como un bien preciado, homogéneo, cerrado en sí mismo, y que es preciso adquirir. Esta postura refuerza la asimetría en términos de poder en la relación pedagógica, en tanto el profesor aparece como “el” dador de este bien preciado de quien depende el alumno, en un vínculo que no estimula su pensamiento y autonomía.

En las citas se advierte no sólo la crítica a la postura arrogante del profesor que hace gala de erudición, sino también una asociación entre las actitudes de humildad y soberbia, y la relación teoría-práctica. En este sentido me pregunto, ¿qué significa “vivir en la teoría y no bajar a la realidad”? ¿por qué perciben esto como una actitud soberbia?

En el caso de Ciencias de la Educación, donde la teoría pedagógica ha tenido tradicionalmente un carácter fuertemente prescriptivo, el presentarse como portavoz de esa

teoría, como representante de ese deber ser, puede llevar a asumir una postura arrogante y evaluadora frente a la realidad educativa y la práctica docente. En cambio, en las percepciones de los estudiantes, pareciera que la experiencia práctica obliga a tomar distancia de la teoría, a confrontarla con la realidad, a resignificarla, lo que supone una actitud más modesta o prudente respecto de sus postulados. Por eso quizás este rasgo se presenta como una característica del “cientista de la educación”.

Recapitulando, en esta caracterización intenté mostrar cómo los estudiantes van reconociendo similitudes y diferencias en los estilos de enseñanza de los profesores, considero que con un énfasis mayor en la dimensión afectiva y moral que en la dimensión técnico-instrumental de la tarea. Pareciera que lo que marca diferencias en el encuentro con el alumno son una serie de actitudes y valores que ponen en juego los profesores al enseñar, más que sus conocimientos disciplinares o los métodos y técnicas didácticas utilizadas. Por ejemplo, al recuperar la figura de profesores significativos, algunos estudiantes expresan:

“...en mí influyó mucho un profesor, escucharlo a él, cómo da clases, uno comienza a pensar, a preguntarse, a darse cuenta que no todas las cosas son como siempre las creímos, que hay otras formas de ver. Él es una persona que siempre dicta, expone los contenidos, más allá que algunas clases se hicieron rondas y grupos de debate, siempre se caracterizó por exponer los temas. Pero desde esa exposición uno encuentra elementos para pensar sobre uno mismo, y sobre las cosas que a uno le pasan ...” (N.)

“...hubo profesores significativos que me brindaron la posibilidad de mirar las cosas, no sólo referidas a la educación sino a la vida en general, desde otra perspectiva. Algunas con mucha tranquilidad, otras con un acelere total, pero me han permitido ver otras cosas que yo no las veía, todos tenemos un punto ciego...” (E.)

En otras entrevistas también se destaca la figura del profesor que ayuda a mirar la realidad de otra manera, a cuestionar preconceptos, a pensarse a sí mismos desde otra perspectiva, y que lo hace a partir de diferentes estilos y estrategias. El reconocimiento de esta diversidad permite ir más allá de la distinción entre metodologías “tradicionales” y “progresistas”, y comprender también por qué algunos estudiantes plantean la dificultad para armar un modelo o imagen de profesor ideal:

“...hoy yo no puedo decir “éste es un buen profesor”, por ahí depende de cómo sea o cómo se dé el encuentro entre ese docente y el grupo clase” (A.)

Y es que la posibilidad de que se produzca un “encuentro educativo”, esto es, un espacio en el que profesores y estudiantes se encuentren desde sus propias potencias y se potencien, no depende tanto de las características del docente o del alumno, sino del tercero que forman entre los dos, del “entre” o entramado que entre ambos construyen. Es esto en realidad lo que media entre el alumno y el objeto de la transmisión, el puente o el camino (Duschatzky, 2008)

2. LA RELACIÓN PEDAGÓGICA: RELACIONES PERSONALES, RELACIONES DE PODER, RELACIONES CON EL CONOCIMIENTO

A partir de la descripción realizada en el apartado anterior, me interesa retomar y profundizar algunas cuestiones que considero relevantes para interpretar las percepciones y valoraciones de los estudiantes. Como idea articuladora tomo la noción de relación pedagógica, que es una relación entre sujetos, situados en posiciones asimétricas en términos de poder, y de la que se espera actúe como mediadora entre esos sujetos y el saber. Trama de relaciones de distinta naturaleza que sostiene y posibilita el hecho educativo.

Asumir la tarea de transmitir algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo, implica siempre un acto de autoridad, por eso toda enseñanza navega esa tensión entre imposición y libertad (Dussel, 2004). Pero no es lo mismo pensar a la autoridad como mandato incuestionable, que como acto particular y responsable, que intenta transmitir un capital cultural pero habilitando a los otros para que el legado sea recreado.

La cuestión del poder, de cómo se encuentra distribuido en la relación pedagógica, de cómo se marcan los lugares y los espacios de cada uno en ese vínculo, expresa y configura a la vez el modo en que estos sujetos se relacionan con el saber. Entonces me pregunto, desde la perspectiva de los alumnos, ¿qué relaciones de poder y de saber posibilitan las prácticas de enseñanza de los profesores?

Los estudiantes plantean que en el trato con los docentes, en general, no se marcan tanto las asimetrías en términos de poder, comparando con lo que ocurre en otras carreras o facultades. En este marco, distinguen entre profesores que podríamos llamar “emancipadores” en oposición a otros “autoritarios” o más directivos, aludiendo a diferentes estilos de ejercicio de la autoridad. Más allá de estas diferencias, perciben que todos los profesores hacen un “recorte” de los contenidos en función de sus perspectivas teóricas, y

fijan un encuadre para la tarea que también es particular, aunque sujeto a las regulaciones institucionales:

“...él considera que hay que conducirse por ahí, no quiere decir que no se pueda pasar por otro lado, pero en ese momento él dijo eso y hay que respetarlo...de última ese docente es una persona que ha tenido un trayecto, una formación, piensa de una manera y ante el espacio que tiene, que se lo ha ganado también disputándose con otro, de alguna forma lo siente propio y siente que él tiene autoridad, que está autorizado para hablar allí...” (A.)

Reconocen el poder del docente de definir el carácter de la relación con los alumnos, pautando el tiempo, el espacio y los roles, instituyendo un código y un repertorio posible (Charles Creel, 1988). Su autoridad se funda en el saber y en haberse ganado ese espacio en el campo académico, entendido como campo de disputas en términos de Bourdieu (2000).

Lo que algunos estudiantes cuestionan es que el recorte y la perspectiva del campo disciplinar se presenten como los únicos posibles, es decir, que no haya una argumentación dando cuenta de por qué van a trabajar desde determinado enfoque, mostrando que existen otras miradas posibles de la disciplina o de ciertos temas:

“...yo creo que todos tienen una línea de pensamiento, una tendencia hacia un determinado enfoque, y qué bueno es que eso lo hagan explícito... me he encontrado con profesores que se hicieron cargo del enfoque que adoptaron, de la postura epistemológica y axiológica en que se posicionan y creo que eso es valorable ...”(R.)

La cita me remite al pensamiento de uno de los autores que he leído, Eugéne Enriquez, quien refiriéndose al trabajo del formador, señala que éste debe pronunciar “interdictos estructurantes”, definiendo lo que está prohibido y lo que está permitido, es decir, fijando un encuadre. ¿Pero cómo diferenciar si se trata de una prohibición estructurante o de una prohibición arbitraria del formador?

“...Diría que la única manera de saber más o menos si lo que se hace tiene poder estructurante es observar si la prohibición es pronunciada por alguien que tiene convicciones profundas de lo que está haciendo y está en condiciones de definir de la mejor manera por qué procede así...” (Enriquez, 2002:141)

Para el autor se trata de una regla ética esencial: estar dispuesto a defender sus convicciones porque considera, tras haber reflexionado sobre ellas e intercambiado

opiniones con otros, que si bien pueden no ser las mejores posibles por lo menos puede sostenerlas y hacer – apoyado en ellas – algo que puede ser útil también a los demás.

Esta actitud valorada por algunos alumnos tiene también un efecto formativo, pues en la medida que los estudiantes reconocen la parcialidad del recorte del profesor, van asumiendo una concepción del conocimiento como algo relativo, incompleto, que está sujeto a la subjetividad de los actores que lo producen y reproducen. Como lo expresa un alumno:

“...cuando empecé, yo tenía la imagen de que el docente lo sabe todo, sabe todo y no se le puede discutir. Y después en el transcurso de la carrera me fui dando cuenta de que en una materia lo que dimos es una parte del todo. Tuviste acceso a algunos temas, así como muestras, no significa que sabés todo y que ya terminó. Lo que se te presentó en ese momento fue algo, el docente puso ese algo, pero hay otras perspectivas del campo disciplinar...” (A.)

Frente al encuadre, los estudiantes plantean la necesidad de acomodarse al estilo del profesor reconociendo que se encuentran en una situación de desigualdad en términos de poder:

“...lo que se pone en juego a la hora de decir “Bueno, yo pienso esto, o yo creo en tal cosa” para un alumno sería: salgo mal, tengo que recursarla o ir a la próxima mesa. Pero para el docente es más fácil, ¿qué pierde él en esta instancia? No pierde nada, él sigue estando allí, en ese juego, en esa situación de confrontación si se quiere, el alumno aparece como más débil en términos de poder, entonces en esa instancia uno va a tratar de acomodarse al otro...” (A.)

Se advierte el papel de la evaluación/acreditación como reguladora de los comportamientos, como instrumento de control ejercido por el docente, y a través de él, la institución. Sin embargo, frente a las expectativas de los profesores y a las exigencias de acreditación, “acomodarse” puede significar distintas cosas. Para algunos alumnos implica una renuncia: al intercambio de opiniones, a la reflexión personal, al cuestionamiento de teorías. Supone una relación de subordinación de la experiencia de aprendizaje a los requerimientos para ser aprobado, que implica en ocasiones desarrollar prácticas de simulación:

“A mi me pasó de hacer trabajos en los cuales hice escuchar lo que el profesor quiso escuchar pero no lo que yo quería decir, y obviamente salí aprobado con una buena nota. En la universidad es lamentable, porque uno hace como que aprende y no es así.” (R.)

En otros estudiantes se advierte un posicionamiento diferente, más autónomo e interesado en utilizar los márgenes de libertad que disponen:

“...cuando yo sé que no puedo hacer otra cosa, no te queda otra que adaptarte, pero cuando vos sentís que tenés ese espacio de libertad para tratar de cambiar o de hacer algo autónomo, trato en lo posible de usar eso, porque creo que en definitiva, si uno no tiene una postura y no critica nada, y siente que tiene que responder a todo lo que está establecido y no plantea nada nuevo, no tiene sentido el proceso tampoco...” (Ma.)

Entonces, este aprendizaje que resulta clave en el proceso de adaptación del alumno a la vida universitaria, puede implicar para los estudiantes distintas cosas: el desarrollo de una creciente autonomía, y/o, una mayor destreza en el uso de recursos y estrategias de supervivencia, sin que éstas supongan necesariamente un proceso formativo donde se establece una relación activa con el saber. Se advierte cómo la posición asumida por el alumno en esa relación asimétrica de poder depende y a la vez configura un modo particular de vincularse con el saber y de asumir la propia formación.

3. LA MIRADA AL TRAYECTO DE FORMACIÓN

Cuando los estudiantes reflexionan sobre el camino recorrido, van diferenciando un antes y un después en sus percepciones y valoraciones, es decir, dan cuenta de cómo han ido significando la experiencia de alumno de distintas maneras. En este apartado analizo este conjunto de significaciones recurriendo a algunas preguntas que me permiten analizarlas. ¿Cómo perciben y valoran los estudiantes su trayecto de formación? ¿Qué cambios reconocen en sí mismos como resultado de haber cursado la carrera hasta ese momento? Si formarse es “ponerse en forma” para ejercer un oficio o una profesión, ¿cómo se ven formados los estudiantes próximos a recibirse en relación al futuro ejercicio profesional?

3.1 Los cambios que perciben en sí mismos, los aprendizajes realizados

Para los alumnos, el ingreso a la Universidad supone el descubrimiento de un mundo nuevo, muy diferente de otros espacios educativos como el colegio secundario o el instituto terciario:

“...cuando vine a la facultad, ves otro mundo diferente a la secundaria, es otra exigencia: leer más bibliografía, conocer autores que nunca los habías escuchado; argumentar, reflexionar sobre quién lo dice, cómo lo dice, en qué contexto... Entrás a un mundo desconocido y no sabés cómo defenderte...” (T.)

Las energías están puestas en aprender a desenvolverse en un ámbito extraño. La mayoría de los alumnos caracteriza sus aprendizajes de primer año como superficiales, fragmentados y memorísticos, quizás por esa necesidad imperiosa de adquirir rápidamente un caudal importante de información que aún no puede procesarse:

“Mi experiencia en primer año fue todo muy por arriba, muy superficial, estamos recién introduciéndonos en la carrera...uno recién va a lo disciplinar a partir de segundo año; en primero tenemos un poco de todo, a partir de segundo año es más profundo, y uno también aprende a estudiar. (N.)

Más allá de que esta experiencia esté condicionada por factores como las características del diseño curricular, las modalidades de enseñanza de los profesores y la masividad de los grupos en los primeros años de la carrera, quiero destacar que en las reflexiones de los estudiantes el aprendizaje memorístico se plantea como estrategia de adaptación a un mundo de ideas y palabras nuevas; la comprensión deviene luego, a modo de sucesivos insights, a medida que van adquiriendo el lenguaje técnico, conocimientos, hábitos de estudio y habilidades para la comprensión:

“Al principio parece que se estudia más de memoria...El alumno no establece relación entre una materia y la otra porque no recuerda los contenidos, el aprendizaje no es significativo. A partir de tercer año uno se asienta un poco más y cambia. Hay actividades que hemos hecho cuyo sentido recién se comprende después, no en el momento” (M.)

Tercer año parece ser la bisagra entre dos etapas en la formación. En los últimos años se produce un mayor contacto con la práctica profesional y cristalizan aprendizajes que fueron desarrollándose gradualmente. En ese momento los estudiantes perciben un mayor compromiso con la propia formación, y la necesidad de tener aprendizajes significativos en vistas a egresar con una buena preparación para el desempeño profesional. En el quinto nivel del profesorado, destacan los dispositivos de formación que plantean las diferentes materias promoviendo el trabajo con la propia subjetividad.

Me parece interesante recuperar la idea de un proceso de maduración del alumno, que influye en el tipo de aprendizajes realizados y en cómo significa su experiencia universitaria.

Esa maduración permite sucesivas reestructuraciones a partir de procesos cognitivos más simples que se van complejizando.¹⁰ Así, pareciera que en los primeros años prima una relación de exterioridad con el conocimiento, en términos de Edwards (1993, cit. por Vain, 1998), producto de la necesidad del sujeto de vincularse con un saber que se le presenta como extraño, problemático e inaccesible. Pero va desarrollando progresivamente una modalidad distinta, en la que puede establecer una relación más significativa con el conocimiento, una relación de interioridad porque el saber incluye e interroga al sujeto, lo compromete y demanda su elaboración.

La percepción de un proceso con estas características remite también a la noción de formación y los tiempos que ésta demanda. En este sentido, Eugéne Enriquez señala:

“...no se puede uno formar con profundidad en poco tiempo, porque formarse implica tener tiempo para vivir una experiencia, entenderla, interpretarla, y al mismo tiempo que recoger todos los frutos que ésta produce, desprenderse de ella si es necesario. Los efectos de la experiencia a veces aparecen mucho más tarde” (Enriquez, 2002:150)

En este trayecto de formación, ¿qué reconocen como aprendizajes los estudiantes? ¿qué cambios perciben en ellos?

Por un lado, adquieren “el oficio de ser estudiante universitario”. Aprenden a adaptarse a las exigencias, los tiempos, los estilos de los profesores, o los compañeros de estudio. Incorporan un lenguaje específico, pautas de comportamiento y actitudes necesarias para avanzar regularmente en la carrera, como esfuerzo, dedicación, responsabilidad y perseverancia respecto del estudio. Destacan la importancia de cursar las asignaturas para conocer el estilo y las expectativas de los profesores, y rendirlas al concluir el cursado para evitar la acumulación de finales.

Por otro lado, reconocen tener un caudal de conocimientos que permite analizar la realidad desde distintas perspectivas disciplinares en una visión holística:

“...yo en realidad no soy la misma de antes de haber ingresado,...hasta mi vida en lo personal ha cambiado...Mi forma de pensar, con respecto a la vida cotidiana, con respecto a la docencia. Una de las grandes cosas que aprendí es tratar de mirar desde distintos puntos de vista una problemática, y no solamente decir “estos chicos no saben

¹⁰ Al respecto, Juan Ignacio Pozo (1996) considera a los aprendizajes memorísticos y significativos como subsistemas de un mecanismo común y complejo, en el que los niveles superiores integran a los más primitivos, apoyándose en ellos. Así, cuando la situación de aprendizaje se vuelve adversa, porque no entendemos qué tenemos que aprender, porque no nos interesa, o porque no tenemos tiempo para aprenderlo, recurrimos a procesos de aprendizaje asociativo. Se trata de aprendizajes complementarios, que constituyen en buena medida una continuación el uno del otro, aunque existan diferencias entre ambos.

porque son pobres”, o “estos chicos no estudiaron porque son unos vagos”, sino poder ver o indagar un poco más que hay detrás de esa problemática y empezar a ver distintos puntos de vista... tener un poco más de libertad en la mirada...el haber realizado esta carrera me cambió la vida...” (Li.)

“...lo que rescato es el conocimiento que hay acá adentro. Agradezco a mi familia estar en la Universidad, porque es como que me abrió la cabeza... esa mirada holística y multirreferencial que me brinda la carrera yo valoro mucho. Tengo otra mirada a la que tenía antes, que es la que yo veo en chicos que están estudiando en terciario...” (L.)

Pareciera que los alumnos han ido realizando síntesis parciales progresivas, que hacen posible reconocer en sí mismos nuevas miradas, más amplias, abiertas, cuestionadoras, y esto, a pesar del carácter fragmentado de algunos aprendizajes. Esa mirada distinta supone el desarrollo de la capacidad de análisis, no sólo de la realidad socioeducativa, sino también de sí mismos. En este sentido, algunos estudiantes se perciben con un mayor autoconocimiento como resultado de la participación en dispositivos de formación (sobre todo en el quinto nivel del profesorado), que les permitieron volver sobre sí mismos y reflexionar sobre la formación profesional desde una mirada personal:

“... en esta mirada hacia uno mismo, hacia el pasado, hacia lo que uno piensa, también resolví problemas personales que yo tenía, y sin que sea esa la intención, porque la intención es mirarlo en relación a la carrera, pero ese proceso que yo hice me resolvió otro problema que tenía y desde hace mucho tiempo...” (N.)

Advierten que estos cambios influyeron en la manera de relacionarse con los otros, los compañeros, los profesores. Por ejemplo, uno de los estudiantes que trabaja hace años como profesor en el sistema educativo, expresa que la carrera le ha permitido acercarse a sus alumnos, conocerlos, y trabajar mejor con la diversidad:

“...me doy cuenta, a partir de cosas que he estudiado, que es importante conocer al otro, entenderlo, ver su realidad. Aprendí a trabajar sobre la diversidad. Cuando empecé, me tocó trabajar en una escuela que no era de clase media y no aguanté más de dos meses... Ahora trabajo en una escuela en un contexto social diez veces peor y me va bárbaro, me integro muy bien, y creo que tiene que ver con eso, con haber aprendido a trabajar desde el conocimiento del otro, no viéndolo como alguien minusválido, sino como alguien que conoce cosas diferentes a las mías, que tiene necesidades diferentes a las mías, y con quien yo puedo interactuar...” (E.)

En la mayoría de los alumnos aparece la idea de la Universidad como un mundo nuevo, un espacio de ruptura, de cambio de miradas, un nuevo horizonte de posibilidades. Como lo expresa un estudiante:

“...accedí a un mundo que antes no existía, ahora lo encontré. Para graficarlo así: una vez estaba leyendo en la biblioteca - el sistema que implementó la bibliotecaria es muy bueno, tuvo impacto por lo menos conmigo - estaba leyendo y en un momento levanto la vista, y veo que estoy rodeado de libros y es para mí... no vengo de una familia donde había muchos libros, ahora sí estoy tratando de ponerlos yo, pero uno dice ¿y esto dónde estaba antes? Esa fue la pregunta que me hice, y está acá, no está en otro lado, y estoy yo...” (A.)

Muchos de nuestros estudiantes no tendrían la posibilidad de ingresar a este “mundo nuevo” si no existiera la universidad pública. A pesar de todos los obstáculos que han ido superando para continuar y concluir sus estudios, tuvieron la posibilidad de estudiar y quieren continuar haciéndolo:

“No me voy completa, me falta algo, tengo que seguir formándome” (V.)

“...aquí logré encontrarme yo y decir esto quiero ser; no me quiero ir, quiero seguir estudiando...Tenemos algunas herramientas, pero también sé lo que me falta y me entusiasma seguir aprendiendo todo eso...”(A.)

Por otro lado, en ese trayecto de formación que realizaron fueron construyendo una imagen de cómo quisieran ser en el futuro, como profesores o licenciados en Ciencias de la Educación:

“...a medida que va pasando la carrera, te vas formando en una postura, un posicionamiento frente al futuro rol docente, cómo uno quisiera dar clase, la relación con los alumnos. Ya sea desde las teorías que te pueden llegar a decir hasta la experiencia misma de cada uno”. (M.)

“...me dí cuenta cómo quiero ser y sobre todo cómo no quiero ser cuando sea profesora...” (T.)

“...es como que uno va rescatando pedacitos de cada persona y va tratando de identificarse. Entonces yo me dí cuenta que hay cosas de acá que me sirvieron de muchas profesoras, ...uno va creando su propio estilo...” (Ma.)

Han ido incorporando componentes de su identidad profesional, discriminando rasgos que valoran como positivos de otros que evalúan negativamente. En ese caso también se trata de un aprendizaje, de un “aprender contra”, aprender que no es eso lo que cree o lo que quiere.

3.2 El lugar de la teoría y la práctica en el proceso de formación

En la caracterización de las modalidades de trabajo de los profesores, me interesó indagar cómo perciben los estudiantes la relación entre teoría y práctica. En su discurso encuentro coincidencias y diferencias respecto del modo en que significan estas nociones.

Todos plantean esta cuestión en relación con el ejercicio futuro de la profesión. Reclaman tener más espacios de práctica, definida como “*estar en situación de, a ver cómo uno hace...*”, en la expresión de un alumno. Intervenir activamente en situaciones educativas, como un ensayo del trabajo que pueden hacer en el futuro, aunque aparecen matices respecto de cómo se imaginan esa intervención, en qué espacios o desarrollando qué tipo de actividades. Para algunos, los espacios de práctica suponen salir al “contexto real educativo”, mientras que para otros el espacio de la universidad también puede ser un ámbito de práctica profesional. En algunos estudiantes es muy fuerte la asociación entre la noción de “práctica” con “dar clase”, mientras que otros incluyen actividades que forman parte de las incumbencias profesionales y que pueden desarrollarse en ámbitos de educación formal y no formal (diseño de proyectos, de materiales didácticos, asesoramiento técnico, gestión, etc).

Ese salir a terreno va más allá de acercarse a la realidad educativa para conocerla y analizarla, utilizando instrumentos como las observaciones y las entrevistas. En estas actividades señalan tener bastante experiencia en la carrera, pero se perciben desempeñando un rol pasivo en ese tipo de situaciones:

“Salimos a terreno pero no interviniendo como profesores...somos sujetos pasivos cuando vamos a observar y quedamos ahí, nos falta protagonismo...” (Ma.)

“...lo que se cuestiona en la carrera en estos últimos tiempos, es que no salimos a campo, más allá que uno haciendo entrevistas, planificando, haciendo los trabajos prácticos también está practicando, se pide salir, ver y actuar como si fuera que estuviéramos trabajando...” (N.)

Aún reconociendo el valor formativo de estas actividades, piden hacer un ensayo de lo que será en el futuro su actividad profesional, pues consideran que estas experiencias les harían sentirse más seguros y mejor preparados:

“...por supuesto que la realidad es muy compleja y muy diferente cada situación particular, y uno no puede ir a practicar a todos lados, pero sí poder hacerse dueño de la situación, decir “yo, aunque esta situación no la conozca, puedo hacerme cargo de tal o cual problema”...La seguridad de cada uno, eso creo que es lo que más se debe manejar...” (N.)

“...hemos sentido en el aula eso de no saber qué hacer, de tener ese shock y decir ¡ay, qué hago! Tener tantas herramientas pero no saber cómo llevarlas a la práctica. Nos hace falta practicar acá, con la guía de ustedes, equivocarnos acá, no digo que no nos vamos a equivocar afuera pero equivocarnos acá, aprender acá para ir puliéndonos más, para ir superando los miedos, las dificultades que se presentan.” (Lo)

Considero que ambas citas refieren al temor y la inseguridad que generan las “zonas indeterminadas de la práctica” en términos de Schön (1992). Es decir, aquellas situaciones problemáticas singulares e inciertas que con frecuencia suelen presentarse en el ejercicio profesional, cuya solución no depende de la mera aplicación de un instrumento adquirido previamente, sino de un conjunto de habilidades que el profesional pone en juego al definir el problema, imaginar y desarrollar alternativas pertinentes, e improvisar sobre la marcha si fuera necesario. Esas habilidades van aprendiéndose en el hacer, con el acompañamiento de quienes conocen el oficio.

Pareciera que esto es lo que están demandando los estudiantes: espacios de práctica con el acompañamiento de los profesores, que favorezcan aquello que plantea Schön necesario para el aprendizaje del “arte profesional”: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con tutores que los inicien en las tradiciones de la profesión, y les ayuden a ver por sí mismos y a su modo aquello que necesitan ver.¹¹

Por otra parte, en la percepción de algunos estudiantes, esos espacios de práctica permiten también “moverse” de sus saberes previos, de sus prejuicios y estereotipos, y construir saberes nuevos.

¹¹ Schön incluye en la noción de “tradicición” una serie de convenciones compartidas por los profesionales respecto de medios, lenguajes e instrumentos distintivos, un cuerpo común de conocimiento profesional más o menos organizado, y un sistema apreciativo: valores, preferencias y normas que les sirven para interpretar las situaciones prácticas, formular objetivos y direcciones para la acción y determinar lo que constituye una conducta profesional aceptable.

“... a veces se incentiva la crítica total, y después en esas situaciones no sé si uno puede ser totalmente crítico, obliga a ciertas convivencias... obliga a que uno tenga que moverse, ver qué piensa, si está bien o no...” (A.)

“La práctica te permite replantearte muchas cosas, ver que las cosas no son por ahí como las estudiaste o las pensabas, y ves cosas en vos misma que no te dabas cuenta...” (M.)

En estas citas se percibe una relación dialéctica entre teoría y práctica. Están pensando las experiencias prácticas como situaciones que les demandan un trabajo de “traducción” (que no es lo mismo que aplicación) de los conocimientos y las técnicas aprendidas, un trabajo creativo, de resignificación o de producción de ideas nuevas. Se posicionan como sujetos de conocimiento que resignifican lo recibido para usarlo como herramienta.

En otros estudiantes la teoría aparece vinculada con la práctica en una relación más lineal. Como la práctica es la instancia donde se aplica la teoría, ésta adquiere sentido y relevancia si es útil al momento de intervenir. En palabras de una alumna: *“No es teoría, nomás, me sirve para...”* El conocimiento debe tener una aplicación práctica en algunas de las actividades para las que habilita el título. Se trata de una teoría “subordinada” a la intervención en una actividad profesional.

Esta concepción puede ser reforzada por la secuencia que habitualmente siguen las prácticas de enseñanza, en la que primero se da la teoría y luego se intenta vincularla con algo más empírico. Considero que de este modo se está transmitiendo a los alumnos la idea de que primero hay que conocer la teoría (lo que dice el autor), para después ser capaz de interpretar la realidad, cuando también es posible el camino inverso, acercarse a ella con curiosidad y dispuestos al asombro.

Más allá de estas distintas formas de entender la relación teoría-práctica, al hacer un balance de sus aprendizajes los estudiantes señalan que la teoría ha modificado su mirada sobre diversas cuestiones, personales y profesionales, reconociendo su utilidad en cuanto al análisis, no así a la intervención. Y esto, posiblemente, porque predomina una definición de la teoría como conjunto de conocimientos que permiten explicar determinado fenómeno, sin incluir en esta noción saberes de carácter instrumental que orienten la práctica.

Estas reflexiones en torno al lugar y la función de la teoría y la práctica en el proceso de formación, retomadas durante el taller, llevaron a plantear una cuestión central: ¿qué tipo de conocimientos portan los docentes para desarrollar sus prácticas profesionales? ¿Qué lugar ocupa allí la teoría pedagógica? En el taller una alumna se preguntaba:

“¿Es necesario tanto saber pedagógico para ser un buen docente? ¿Qué tan importante puede ser para el hacer? Nosotros podemos analizarlo desde la teoría, pero nosotros también vamos a operar más o menos por intuición, así que puede que nosotros lo defendamos porque es nuestro campo, pero no sé si tiene mucho sentido...” (N.)

Lo que se está planteando como problema es la utilidad del saber pedagógico para la práctica docente, para la intervención. Frente a este planteo, dos compañeros señalaron:

“ yo creo que vos planteás esto porque sos de Ciencias de la Educación, si no, no lo plantearías...” (A.)

“El profesor que trabaja por intuición ¿qué más puede crear? ¿cómo explica lo que hace? El hecho de que algo se haga bien, no significa que no necesite explicación. Acá aparece la función de la teoría, del saber pedagógico: explicar la práctica, y a partir de ahí construir algo más, algo nuevo...” (A.)

Considero que se están distinguiendo dos tipos de saberes: un conocimiento proposicional y un conocimiento práctico, que recibe distintas denominaciones según los autores: “conocimiento en la acción” para Schön (1992), “sentido práctico” y “hábitus” para Bourdieu (1991, cit. por Edelstein y Coria, 1995). El conocimiento proposicional es la teoría, y su utilidad tiene que ver con el análisis y la teorización de la práctica. El conocimiento práctico permite a los docentes resolver espontáneamente situaciones cotidianas para las cuales no existen fórmulas predeterminadas. Forma parte del “hábitus profesional” que controla constantemente la acción pedagógica. El origen de ese conocimiento es diferente de los conocimientos teóricos, y no constituye una mera aplicación de éstos últimos a los contextos de la acción.

Los esquemas prácticos se construyen a lo largo de la actuación, de modo tal que la principal distinción entre docentes expertos y novatos radica en la diferente disponibilidad, no de conocimiento proposicional sino de conocimiento práctico acerca de los contextos de enseñanza. Cabe aquí retomar la idea de Schön sobre el “prácticum reflexivo”, sobre la necesidad de contar con espacios de práctica que progresivamente vayan formando al estudiante en el “arte profesional”. Esto plantea el desafío de favorecer en el trayecto de formación una alternancia permanente, lo que supone destinar una parte importante del tiempo de formación al trabajo en los ámbitos de ejercicio profesional según modalidades diversas. Creo que esto es lo que están demandando los alumnos.

3.2.1 El campo disciplinar y profesional de Ciencias de la Educación. Su incidencia en la configuración del trayecto de formación

Si bien el tratamiento de estas cuestiones no constituía uno de los ejes de indagación, durante las entrevistas se fue perfilando como un tema interesante para explorar en las percepciones de los alumnos y por eso fue retomado en el taller.

Los estudiantes introducen esta cuestión cuando reflexionan sobre su trayecto de formación. Es un recorrido en el que encontrar sentido a lo que van aprendiendo resulta a veces difícil dado el nivel de incertidumbre y vaguedad con que perciben el campo disciplinar y profesional de Ciencias de la Educación:

“Los primeros años son muy amplios, como que te muestran todas las Ciencias de la Educación, en lo sociológico, en lo pedagógico...entonces te entra un poco la duda “y al final, ¿qué voy a ser yo, qué es lo que estoy estudiando? Después, con el tiempo, vos mismo te vas identificando con cierta materia, te gusta más lo didáctico, lo pedagógico, lo administrativo o lo político...” (T.)

La amplitud e indefinición del campo disciplinar y profesional de Ciencias de la Educación, se expresan en el diseño curricular e influyen de esta manera en la configuración del recorrido formativo que realizan los estudiantes en la Universidad. En el trayecto, ese “perfil profesional difuso” se va definiendo sobre todo en los últimos años de carrera, en los cuales hay un mayor contacto con el campo profesional. Los estudiantes toman conciencia de la variedad de actividades y ámbitos en los que podrán trabajar, encontrando que la especificidad de formación de cada uno dependerá de la focalización que realicen en algún aspecto del fenómeno educativo o en un tipo de actividad profesional.

Pero esa amplitud e indefinición no son percibidas aquí en los mismos términos que plantea Ilvento (ob.cit.) en su investigación, comentada en los Antecedentes. Las Ciencias de la Educación no se presentan conformando “un campo amenazado y sin fronteras”, ni aparece la imagen del profesor asociada solamente a la no experticia. Estas características son percibidas y valoradas de otro modo:

“Lo que uno siempre dice es que el de Ciencias de la Educación sabe de todo pero no sabe nada, porque es tan amplia la gama de materias o de disciplinas que uno tiene, que uno termina conociendo o picoteando un poco de cada disciplina y sin profundizar en ninguna. Pero sin embargo es una característica nuestra hacer esa mirada compleja hacia un hecho, una situación o un caso, es el lado positivo y el lado negativo de toda esta gama de disciplinas que tenemos en la carrera” (N.).

Es decir, hay una valoración de esa mirada holística y multirreferencial que puede hacer el graduado en Ciencias de la Educación, como una cualidad específica del perfil profesional. En ese perfil el rasgo que aparece con mayor fuerza es el del analista:

“...podemos ayudar de manera significativa a la institución educativa en lo curricular, en los proyectos pedagógicos, en algunos problemas que puede haber con los alumnos, con la enseñanza...Podemos dar elementos para el análisis de las prácticas docentes, todas las variables que están en juego... y podemos dar también alternativas, yo creo que uno debe prepararse para dar alternativas ante determinadas situaciones...” (R.)

En la figura del asesor, se destaca no sólo la capacidad de análisis sino también la de proponer alternativas. La imagen del especialista, del “cientista de la educación”, se impone por sobre otras figuras como la del profesor o el licenciado, como categoría de síntesis, o como expresión quizás de la dificultad para separar y diferenciar estos perfiles profesionales, cuestión que continúa siendo tema de debate en el ámbito académico. Por ejemplo, un colega del departamento exponía su posición al respecto:

“Opino que debería retomarse... la idea de definir el perfil de los egresados y sus competencias, y ajustar los planes de estudio al desempeño profesional lo mejor posible. Que el profesor, en principio, egrese con habilidades para enseñar: para planificar, organizar, llevar adelante y evaluar clases presenciales en diversos contextos y a distancia, de manera solvente, estimulante y atractiva. Y que se los capacite eficientemente para ello. Que los licenciados egresen con habilidades como para realizar una investigación hasta el informe final, con dominio suficiente de la epistemología y la metodología. Y que las demás tareas complejas de asesoramiento e intervención en leyes, planes, programas y proyectos diversos sean objeto de especializaciones o tecnicaturas específicas en que se les brinde una adecuada y eficaz formación adecuada a ese perfil.” (Dri, 2008:4)

El profesor está planteando que las carreras sean definidas y diferenciadas por la identidad del perfil profesional de los egresados, para que al otorgar el título sean capaces de garantizar idoneidad en el desempeño profesional de los graduados. También los estudiantes en las entrevistas han planteado que la formación no prepara para el ejercicio de muchas de las funciones para las que habilita el título. Sobre todo, reclaman una mayor formación técnico-instrumental y espacios de práctica para el ejercicio de estas habilidades.

Frente a estos planteamientos, considero necesario pensar no en una correspondencia mecánica entre formación inicial e incumbencias profesionales, sino más bien considerar la necesidad de un proceso de formación continua, que parte de una

formación general para luego ir especializándose en áreas de conocimiento y prácticas profesionales. Por otra parte, si bien acuerdo en la necesidad de diferenciar los perfiles del profesor y del licenciado, me parece que la lógica de la enseñanza y la lógica de la investigación tienen puntos de contacto, y que es necesario formarse en ambas, aunque uno sólo aspire a trabajar como docente. Además, ¿cómo asesorar a docentes sin tener experiencia docente cuando se trata éste de un oficio? La estrecha relación entre teoría y práctica educativas hace que los perfiles no se alcancen a delimitar claramente.

Las características del campo profesional y disciplinar de las carreras no sólo estructuran la enseñanza y el currículum, sino también las percepciones y valoraciones de los estudiantes, que se modifican por la adquisición progresiva de un conjunto de conocimientos, lenguajes y prácticas propios de la profesión que han elegido, en este caso, ser profesor o licenciado en Ciencias de la Educación. Esa apropiación de elementos propios de una cultura profesional se produce de un modo particular en cada estudiante, de acuerdo a su personalidad y sus experiencias previas. En este sentido, he notado en las entrevistas cómo la singularidad del sujeto impregna el modo en que percibe y valora su realidad y cómo asumen su rol de alumnos de la carrera.

Pero a la adquisición de ese “hábitus profesional” se suma el aprendizaje de un conjunto de reglas, actitudes y habilidades que componen otro oficio, el de ser estudiante en la universidad. Éste también configura el modo en que perciben y valoran los estudiantes las prácticas de enseñanza y su experiencia formativa a lo largo de la carrera.

El reconocimiento de esta doble apropiación, me genera una serie de interrogantes: ¿cuán compatibles son estos aprendizajes? ¿qué tipo de relaciones se establecen entre ellos (de complementariedad, contradicción, subordinación, etc.)? ¿de qué modo inciden en la configuración de un hábitus profesional y en el perfil del “cientista de la educación”? El abordaje de estas cuestiones excede los límites de este trabajo, pero he querido dejarlas planteadas como problemas para futuras investigaciones.

VI. CONCLUSIONES

El propósito de este capítulo es retomar las ideas centrales desarrolladas en la discusión de resultados y realizar una síntesis que permita articularlas atendiendo a los objetivos de la investigación.

Las descripciones y reflexiones de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores, me permitieron identificar un conjunto de significados atribuidos a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación. Los alumnos refieren a unas prácticas en las cuales los roles se encuentran bien delimitados: el profesor transmite conocimientos y verifica que éstos se aprendan, fundamentalmente a través de los exámenes; el alumno tiene que “arreglarse” con el material: leerlo, analizarlo, aplicarlo en alguna situación práctica.

El sentido de la evaluación se reduce a la acreditación, por eso aparece reiteradamente su función reguladora de comportamientos y expectativas. Prácticamente no existen mecanismos sistemáticos de evaluación de procesos planteados como estrategias de acompañamiento al alumno. En todo caso, ese seguimiento se da de un modo informal, dependiendo del tipo de relación que se pudo crear con el profesor. Según los estudiantes, la imagen que se forma de ellos el docente influye mucho en las calificaciones.

El contenido es fundamentalmente conocimiento teórico, producido por los autores. En las percepciones de los estudiantes, este conocimiento de lo que otros piensan o dicen, aparece asociado tanto a aprendizajes de carácter reproductivo como a otros de carácter reflexivo, en los cuales el conocimiento de la teoría constituye un insumo de los propios procesos de pensamiento. Se trata de un conocimiento que, en general, no incluye saberes instrumentales necesarios para orientar la acción. Por eso, su utilidad se percibe claramente en relación al análisis y no a la intervención, considerados como planos de actuación diferenciados.

La noción de práctica alude a la intervención activa en diferentes situaciones desarrollando funciones que componen el ejercicio profesional. Aunque el análisis esté presente, intervenir es enseñar, asesorar, diseñar proyectos, producir materiales didácticos, gestionar, etc. En este sentido, los estudiantes reclaman una mayor formación técnico-instrumental y espacios de práctica para el ejercicio de estas habilidades. Aparece la importancia de la adquisición progresiva de un “conocimiento de oficio”, sea éste la enseñanza, la investigación, el asesoramiento, el diseño curricular, etc. ; noción que permite articular en la acción el conocimiento proposicional y el conocimiento práctico (Poggi, 2002).

Los sentidos atribuidos a la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje, la relación entre teoría y práctica, se vinculan con el modo del estudiante de relacionarse con el saber, que no es estático sino que va cambiando en el transcurso de la formación. En ese proceso

ciertos aspectos de las prácticas de enseñanza se recuperan como significativos: la pasión puesta por el docente en la transmisión, el interés en el proceso formativo del estudiante, la capacidad de dejar un espacio al alumno para que pueda explorar por sí mismo buscando apropiarse a su modo del conocimiento, la actitud de explicitar los posicionamientos teóricos, ideológicos, valorativos, argumentando su adopción. Estos aspectos, a su vez, revelan el modo que tiene el profesor de relacionarse con el saber.

Se destaca la figura del docente que ayuda a mirar la realidad de otra manera, a cuestionar los preconceptos, a pensarse a sí mismos desde otra perspectiva, y que lo hace a partir de diferentes estilos y estrategias. El reconocimiento de esta diversidad permite ir más allá de la distinción entre metodologías “tradicionales” y “progresistas”, pues pareciera que lo que marca diferencias en el encuentro con el alumno son una serie de actitudes y valores que ponen en juego los profesores al enseñar, más que sus conocimientos disciplinares o los métodos y técnicas utilizadas. Por eso, algunos estudiantes plantean la dificultad para armar un modelo de profesor ideal. Valoran diferentes rasgos de distintos profesores, quienes no tienen necesariamente estilos de enseñanza semejantes, e identificándose con ellos van conformando una identidad profesional.

Los cambios en los esquemas de percepción y valoración se producen en el transcurso de un proceso de maduración que va haciendo el estudiante a lo largo de la carrera. Un proceso que influye en el modo en que asumen su rol de alumnos y en que significan esa experiencia, el sentido de estar ahí, el por qué y el para qué. El reconocimiento de estos cambios en el lenguaje, en el modo de apropiación de los contenidos, en la habilidad para reconocer las expectativas del profesor y tener éxito en los exámenes, y en otras cuestiones más profundas que le permiten desarrollar nuevas miradas de la realidad socioeducativa y de sí mismos, hablan de la experiencia de un proceso de formación. En efecto, a pesar del carácter fragmentado de algunos aprendizajes, del poco conocimiento que podamos tener los profesores de nuestros alumnos, y de un conjunto de condiciones que no favorecen un “encuentro educativo”, éste se produce. Y es que la formación excede a la enseñanza. No depende tanto de la figura del docente, sino del “entre” que éste puede construir con el alumno (Duschatzky, ob.cit.). Sin un sujeto atento, presente, dispuesto a dejarse alcanzar por lo que sucede, es difícil que la formación pueda acontecer:

“es desde la posición de preguntar y preguntar-se que alguien se pone en disposición de apertura, en la frágil posición del que está movilizado y dispuesto a escuchar hasta lo que no quiere y dejarse impactar; en la posición de la disponibilidad para la transformación; una posición si se quiere incómoda, pero la más apta para *estar en formación*” (Cabral, 2008:1)

Por otra parte, los profesores no son los únicos mediadores en el proceso de formación: lo son también los compañeros, las lecturas, y las experiencias significativas que el estudiante vive y que marcan ese desarrollo personal. Esto no significa eludir la responsabilidad que nos cabe como enseñantes y formadores, sino hacerlo corriéndonos de un lugar de omnipotencia, des-centrándonos. Es necesario, como expresa Laura Duschatzky:

“...olvidarse de uno mismo para poder hacer que el otro, a manera de los claros de una tela que se deja imprimir, ponga sus colores. Este olvido de uno mismo conlleva no esperar una moneda a cambio y, a la vez, no renunciar a apostar por lo mejor del otro dando lo mejor de cada uno” (Duschatzky, ob.cit:55)

Hermosa manera de describir esa actitud amorosa necesaria en las relaciones educativas, en tanto posibilita pensar la enseñanza como un acto de transmisión “que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla” (Hassoun, cit. por Diker, 2004: 224). Transmisión que implica una modalidad de relacionarse con el saber y con el otro, inseparablemente. Una concepción del saber como proceso “que transforma al sujeto para que este transforme el mundo” (Beillerot et.al, 1998:34), y una manera de vincularse con el alumno reconociéndolo como sujeto capaz de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo y desarrollarlo, instituyéndolo como sujeto del conocer.

VII. NOTAS SOBRE LA HISTORIA NATURAL

El propósito de este capítulo es reconstruir el camino recorrido para realizar la tesis, describiendo el proceso de construcción del objeto en el ida y vuelta entre teoría y empiria, la emergencia de nuevas preguntas, categorías teóricas y relaciones, las decisiones respecto de las técnicas e instrumentos a utilizar, y el esfuerzo permanente de vigilancia epistemológica para no “correrme” de mi objeto-problema y para controlar de algún modo mi implicación. Para ello organicé esta presentación como una narración con una serie de momentos diferenciados que se suceden en un orden cronológico.

1. El primer encuentro con mi directora de tesis

Luego de enviar a mi directora de tesis, Lic. Rosario Badano, el diseño de investigación con las correcciones de María Teresa Sirvent, tuvimos un primer encuentro. Rosario me dio algunas tareas: definir mejor teóricamente el objeto de estudio: percepciones y valoraciones (yo me había esmerado más en el concepto de prácticas de enseñanza). Precisar desde qué perspectiva teórica lo iba a abordar y empezar el trabajo en terreno: hacer dos entrevistas, analizarlas y compararlas. Me recomendó un parlamento breve, acudir a la entrevista con una serie de ejes temáticos para conversar, más que con preguntas bien desagregadas. “La gente tiene que hablar sola” me dijo. También me recomendó la lectura de dos textos referidos al desarrollo de las entrevistas en profundidad. Conversamos sobre el tamaño posible de la muestra y los criterios de selección.

2. El inicio del trabajo en terreno

Tomé la lista de alumnos que habían cursado mi materia identificando los que ya la habían aprobado. De ellos seleccioné a los que recordaba bien y sentía que podría tener acceso. Como tenía sus direcciones de correo electrónico, les escribí un mail invitándolos a participar en la investigación. Comencé entonces a trabajar con los que aceptaron y luego completé la muestra con los que algunos estudiantes me sugirieron.

Realicé dos entrevistas, las desgrabé y analicé siguiendo el esquema de las tres columnas: el registro de lo dicho por el entrevistado, mis comentarios e impresiones y algunas posibles categorías de análisis. Al final de estos registros incluí algunos comentarios generales acerca de la situación, de algo que me llamara la atención del entrevistado, o de mi propio desempeño allí como interlocutora.

Comparé las dos entrevistas y le envié todo esto a Rosario para que hiciera sus observaciones. Éstas me ayudaron a revisar cómo preguntar ciertas cuestiones, y a darme cuenta de que estaba pasando por alto información que para mí y los estudiantes era obvia

(por compartir el escenario de trabajo, ciertos conocimientos y códigos) pero que para otro ajeno a la situación no lo era.

3. El relevamiento y organización de los datos

Continué haciendo entrevistas, repitiendo la secuencia de desgrabado, primer análisis y vuelta al terreno. Incluí progresivamente algunas temáticas no previstas inicialmente pero traídas por los estudiantes. Al completar las seis primeras entrevistas, sentí que tenía tanta información que me perdía. Entonces armé una tabla con algunos temas recurrentes y sintetice lo que cada estudiante entrevistado decía al respecto. Esto me sirvió para reducir la información en un conjunto de categorías de análisis.

En otro encuentro con Rosario, le mostré el cuadro, esta especie de primer matriz de datos, junto con algunas entrevistas analizadas. Su recomendación fue: “comenzá a narrar, de acuerdo a lo que parezca más acorde a tu modo de escribir”, y me sugirió algunos posibles caminos:

a) identificando cuestiones recurrentes en las entrevistas, tensionarlas teóricamente luego de la comparación y volver a trabajarlas.

b) trabajar con frases significativas ampliando su sentido, escribiendo párrafos con relaciones teóricas, analogías, etc.

A la vez, alentó mi idea de organizar un taller donde se pudieran retomar y debatir algunas de las ideas que iban apareciendo en las entrevistas en profundidad. Me sugirió llevar frases o afirmaciones típicas que ellos dicen o construidas por mí y que puedan ampliar el sentido que le asignan, si acuerdan o no, etc. Me dio ejemplos de trabajo con frases significativas. Interrogar su sentido: qué, por qué, posibles interpretaciones.

4. El desarrollo del taller

Organicé un taller con certificación institucional para los estudiantes entrevistados, y a través de la técnica del grupo focal, recogí información sobre dos grandes temas abordados en las entrevistas individuales: el perfil profesional de los profesores de Ciencias de la Educación, y el lugar de la teoría y la práctica en su formación. Formulé una serie de consignas para provocar la discusión y grabé el encuentro para poder analizarlo posteriormente. Tanto esta instancia de retroalimentación como las entrevistas me permitieron de algún modo “pensar con” los estudiantes. Quizás por eso siento que ellos son, en alguna medida, co-autores de este trabajo.

5. Comenzando a narrar

Elaboré un primer documento con algunas ideas que me parecían importantes y que estaba procurando enlazar. Rosario hizo comentarios a este texto y una recomendación

general vinculada a cómo se produce el diálogo entre los datos y la teoría: “las frases no son ilustración de la teoría; sacarlas de ese lugar, que posibiliten en el relato un diálogo con la teoría, que haya lugar para el cuestionamiento, la duda”.

Continué en este proceso recursivo de lectura, análisis y escritura. En este esfuerzo por poner a dialogar la teoría con los datos, volví a revisar la bibliografía que tenía y a tratar de extraer ideas que pudiera poner en relación con los datos.

Intenté esbozar un índice de lo que sería la estructura del trabajo de tesis. En esto, me inspiré en la tesis de maestría de Rosario, aunque realizando algunos cambios. Con esta organización envié un nuevo documento, pero desarrollando sólo el capítulo de descripción y análisis de resultados.

Rosario lo consideró como “un interesante orden en las ideas y pistas que van presentando los estudiantes” pero que era necesario partir de ahí para volver a trabajar el análisis, con perspectivas teóricas que lo atraviesan y que permiten avanzar en niveles de interpretación más complejos. Señaló que mi análisis y el de los estudiantes no estaban claramente diferenciados, que era necesario tensionar cuestiones que ellos planteaban con otras, “si no quedan fijas como verdades y son perspectivas”. Entendí que necesitaba construir un modelo teórico para analizar el objeto, revisar la redacción y guardar distancia con el objeto de estudio.

6. Construcción de un esquema teórico para analizar los datos y rearmado de la trama

Comencé a escribir el encuadre teórico de la investigación orientada por un esquema de análisis en el que incluí las principales categorías y relaciones teóricas que hasta el momento me servían para organizar e interpretar los datos. Al mismo tiempo, fui formulando preguntas de conocimiento derivadas del interrogante inicial, en relación con una serie de objetivos específicos no formulados inicialmente, sino a partir del trabajo en terreno.

Este trabajo me permitió rearmar la trama y darme cuenta que por momentos me desplazaba de objeto. Fue necesario recordarme que no eran las prácticas de enseñanza mi objeto de estudio, sino las percepciones de los estudiantes acerca de ellas.

Hubo momentos de confusión. Me sirvió una tutoría telefónica que hice con mi directora y otra presencial con la Dra Elisa Lucarelli. Continué escribiendo el primer borrador de tesis y se lo envié a Rosario. Mientras tanto, continué leyendo y reformulando el escrito, enriqueciéndome con el aporte de distintos autores y de colegas como la Prof. María Delia Cabral, quien me ayudó a pensar algunos temas desde la Pedagogía de la Formación.

7. El tramo final

Llegaron las correcciones a este primer borrador alentándome con buenos comentarios. Estas observaciones me sirvieron para ajustar los capítulos, dándole más

coherencia al conjunto. Fui percibiendo nuevas relaciones que no estaban escritas, continué profundizando el análisis.

Precisé los objetivos específicos de la investigación y eso me ayudó a estructurar mejor el trabajo. Revisando y re-escribiendo los capítulos lo fui “cerrando” de a poco, visualizando más claramente la trama definitiva. Este proceso se refleja en la escritura de la tesis, en donde parto de niveles más simples en el análisis de los datos hacia otros más complejos.

El relato describe un proceso de formación, que en realidad se inicia mucho antes de la elaboración de la tesis. La carrera de especialización me permitió repensar mi práctica docente de un modo gradual, complejo y riguroso. Cristalizó en el trabajo de memoria, cuyo principal aporte fueron las preguntas que dejó abiertas. De allí la necesidad de seguir analizando estas cuestiones para comprenderlas mejor, y a la vez, para producir cambios en mi forma de enseñar. Por eso, la situación problemática que dio origen a la tesis retomó aquello que más me preocupaba: mi relación con el saber y cómo se pone en juego en la enseñanza, qué efectos produce en los alumnos. Ésta fue la inquietud original, que dejé “entre paréntesis” al ir al terreno, para que emergiera lo que para los estudiantes era significativo. Afortunadamente fue una de las cuestiones que plantearon, lo que me permitió seguir pensándola en diálogo con los estudiantes, los autores consultados y algunos colegas.

Realizar esta tesis significó para mí, no sólo un crecimiento intelectual, en términos de aprendizaje de conocimientos, aplicación e integración de categorías teóricas y perspectivas, desarrollo de habilidades del oficio de investigador; sino también un crecimiento personal. En este sentido, desafió mi capacidad para trabajar con paciencia y constancia un “objeto” que iba tomando forma de a poco, como una artesanía a la que debía “tallar” todos los días. Tuve que tolerar la ansiedad generada por la incertidumbre del pensar, darme un tiempo para que maduren las ideas y confiar que la comprensión se produciría gradualmente. Demandó también un esfuerzo de vigilancia epistemológica para no desplazarme del objeto-problema y para controlar mi implicación, no sólo por ser profesora de la carrera, sino porque estaba (y estoy) comprometida en un proceso de análisis y transformación de aspectos relacionados con el modo de relacionarme con el saber y con los otros, cuestiones que en esta tesis emergen como significativas desde la mirada de los estudiantes.

Alguien me dijo que “una tesis no se termina, se abandona”, en el sentido de que es necesario plantear un corte, un “hasta aquí llego”. Sin dudas los datos dan para continuar el análisis y enriquecer la trama, pero confío en que habrá oportunidades para seguir pensando estas cuestiones en otras experiencias de formación.

VIII. ANEXO

Taller de reflexión con estudiantes avanzados en Ciencias de la Educación. Tema: “Teoría y práctica en la formación en Ciencias de la Educación

1. Ente organizador: cátedra “Organización y Administración de la Educación”, departamento de Ciencias de la Educación.

2. Fundamentación de la propuesta

El taller se plantea como un espacio de retroalimentación de los datos que arroja una investigación en curso, denominada “Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza desarrolladas por sus profesores”, estudio que vengo desarrollando bajo la dirección de la Mgter Rosario Badano (UNER) para presentarlo como tesis de la Maestría en Docencia Universitaria (UNNE).

Esta investigación pretende generar conocimiento sobre las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores de las carreras desde la perspectiva de los alumnos, a través de instrumentos que les permitan reflexionar sobre su trayecto de formación en la Universidad.

El tema del taller - el lugar de la teoría y la práctica profesional en el trayecto de formación - emerge de la primer etapa del trabajo en terreno, en la que se realizaron entrevistas en profundidad a un grupo de 12 (doce) estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación. Esta actividad de formación se plantea como un espacio colectivo de construcción de conocimiento. Tiene por objetivo socializar y debatir los resultados parciales de la investigación con quienes se ha trabajado, y favorecer la capacidad de los participantes para reflexionar sobre sus representaciones en torno a cuestiones como el perfil y el campo profesional del graduado, la formación necesaria, la articulación teoría-práctica, entre otras.

3. Destinatarios

Participarán en esta actividad un grupo de 12 (doce) estudiantes avanzados de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, que constituyen la muestra del estudio.

4. Objetivos del taller

- Intercambiar opiniones acerca de las modalidades de trabajo que se desarrollan en las cátedras, evaluando aspectos positivos y negativos de la formación.
- Reflexionar acerca de los distintos sentidos asignados a las nociones “teoría” y “práctica” y sus interrelaciones, desde las expresiones de los mismos estudiantes.

5. Contenidos

Se trabajará en torno a uno de los ejes temáticos de la investigación: el espacio de la teoría y la práctica profesional en el trayecto de formación, en relación con el campo y el perfil profesional de los graduados.

6. Metodología

Se trabajará con la modalidad de taller, incluyendo una instancia de reflexión individual sobre la base de un material proporcionado por la profesora dictante, y luego un espacio de intercambio y debate.

7. Modalidad: presencial

8. Duración: 4 hs didácticas, 3 hs reloj

9. Fecha de realización: 12 de mayo

10. Número de plazas: 12 (doce)

11. Certificación: de asistencia

12. Profesora dictante responsable: Lic. Patricia M. Delgado

13. Carácter: gratuito

14. Presupuesto: la actividad se realizará en un aula de Facultad y la profesora dictante proveerá el material necesario para el taller.

Estructura del taller

1. Introducción: explicar los objetivos del taller y de qué manera vamos a trabajar.
2. Organización del grupo
3. Distribución de la ficha de trabajo:

Consigna N° 1

A continuación, presentamos algunas imágenes para describir a los profesores de Ciencias de la Educación. Nos interesa que el grupo:

- a) reflexione sobre el sentido que tienen esas expresiones: qué querrán decir, por qué, etc.
- b) exponga si acuerda o no con ellas

Los profesores de Ciencias de la Educación son:

- “muy teóricos”
- “como camaleones”
- “únicos en su especie”
- “complejos, con muchas facetas”
- “accesibles”
- “dan libertad”
- “grandes oradores”
- “me viene la imagen de un libro”
- “los abogados de las ciencias pedagógicas”
- “grandes analistas, pero a la vez con gran capacidad de generar propuestas”

Consigna N° 2:

- e) Leer la siguiente frase:

“A mí me parece que se da mucha teoría y poca práctica en el contexto real educativo”

- f) ¿Acuerdan o no con esta opinión? Fundamenten la respuesta.
- g) ¿Qué es teoría y qué es práctica? ¿pueden definir estos términos?
- h) ¿De qué maneras pueden articularse?

4. Trabajo de los grupos con las fichas.
5. Plenario.
6. Devolución y cierre.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1983): Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid, Santillana.
- ALONSO, M.C., MARTINI, A. y ORMAECHEA, S. (2003): "La relación teoría-práctica: los obstáculos que la afectan". En: Revista Nordeste. Serie Investigaciones y Ensayos. Nº 15. Resistencia, Facultad de Humanidades, UNNE, pp. 1-18.
- BADANO, R. (2000): "Las representaciones sociales acerca de: el trabajo docente universitario y las trayectorias laborales esperadas de las jóvenes graduadas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Período 1990-1997". Tesis de Maestría en Investigación Científica. Directora: Dra María Teresa Sirvent. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- BATALLÁN, G. y GARCÍA, F. (1992): "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar". En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp.): Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Bs. As., Miño y Dávila Editores. pp.217-233.
- BEILLEROT, J. (1994): Seminario inaugural de la Carrera de Formación de Formadores. Mimeo. FFyL. UBA.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. y MOSCONI, N. (1998): Saber y relación con el saber. Bs.As. Paidós.
- BLANCHARD LAVILLE, C. (1996): Saber y relación pedagógica. Colección Formador de Formadores. Serie: Los documentos. Bs.As., FFyL, UBA - Ediciones Novedades Educativas.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (1993): Um discurso sobre as ciencias. Edicoes Afrontamiento.
- BOURDIEU, P (1991): El sentido práctico. Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. (2000): Los usos sociales de la ciencia. Bs.As. Ediciones Nueva Visión.
- CANDAU, V.M. (1990): "Hacia una nueva didáctica". R.Z. Vozes.
- CARLI, S. (2004): Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En: FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Bs.As CEM/Novedades Educativas.
- CELMAN, S. (1995): "La tensión teoría-práctica en la educación superior". En: Revista IICE, Año III, Nº 5. Bs.As., Miño y Dávila Editores, pp.56-62.
- CHARLES CREEL, M. (1983): "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación". En: Revista Perfiles Educativos, Nº 20. México, UNAM/CISE, pp.36-46.
- CABRAL, M.D. (2008): "Relato de la propuesta de formación en la cátedra de Pedagogía de la Formación". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Formación Docente: "La Formación Docente en el debate pedagógico actual" y Sexto Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, 30 y 31 de octubre de 2008

- CELMAN, S. (1998): ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: Camilloni, A.R. et al: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs.As. Paidós. pp.35-66
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994): Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid. Akal.
- CORRAL, N. (1994): Encuesta para ingresantes. Informe preliminar. Secretaría Gral de Planeamiento, UNNE. Corrientes.
- CORRAL, N. (1996): El primer año universitario. Variables académicas y extraacadémicas asociadas al abandono, la permanencia y el rendimiento académico. En: Revista Nordeste N°3, Serie Investigación y ensayos. pp.121. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- CORRAL, N. (2003): "Conductas y pensamientos de los estudiantes universitarios en torno al estudio y el aprendizaje". Conferencia inaugural de las Jornadas de comunicaciones de experiencias pedagógicas innovadoras. Programa de formación docente. UNNE.
- CORRAL, N. y DELGADO, P. (2007): Representaciones cognitivo-motivacionales en contextos académicos. En: Revista Contextos de Educación, Años VII y VIII, N° 8 y 9. Universidad Nacional de Río Cuarto – Facultad de Ciencias Humanas. pp.283-298.
- DA CUNHA, M.I. Y LEITE, D. (1986): Decisões pedagógicas e estruturas da poder. Campinas. Ed.Papirus
- DA CUNHA, M.I. (1989): O bom professor e sua prática. Campinas, Ed. Papirus.
- DA CUNHA, M.I. (1998): O professor universitario. Na transição de paradigmas. Araraquara, JM Editora.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs.As. Paidós.
- DIKER, G. (2004): Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En: FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Bs.As CEM/Novedades Educativas. pp.223-230
- DRI, R. (2008): Profesores y licenciados. La pérdida de identidad en la formación profesional. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Formación Docente: "La Formación Docente en el debate pedagógico actual" y Sexto Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, 30 y 31 de octubre de 2008
- DUSCHATZKY, L. (2008): Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices. Bs.As. Miño y Dávila.
- DUSSEL, I. (2004): Apuntes del curso "Lectura, escritura y educación". FLACSO, Bs.As.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995): Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs.As. Kapelusz.

- EDELSTEIN, G. (2005): Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En: FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.): Educar: ese acto político. Serie Seminarios del CEM. Bs.As. Del Estante Editorial. p.140
- EDWARDS, V. (1993): "La relación de los sujetos con el conocimiento". En: Revista Colombiana de Educación, N° 27. Bogotá.
- ENRIQUEZ, E. (2002): La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Bs.As. Ediciones Novedades Educativas.
- ENTEL, A. (1988): *Escuela y conocimiento*. Cuadernos FLACSO. Bs.As. Miño y Dávila Editores.
- FERNÁNDEZ, L. (1993): Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Bs.As. Paidós.
- FERNANDEZ, L. (1998): "Cambio curricular en la carrera de Ciencias de la Educación. Lineamientos para una propuesta curricular actualizada en el área disciplinar de la educación." Informe del trabajo de consultoría externa. Resistencia, p. 3 (mimeo)
- FERNANDEZ, L. (2004): "Espacio institucional, trama de socialización y formación" (mimeo).
- FREIRE, P. (1997): Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Bs.As. Siglo XXI Editores.
- FERRY, G. (1990): El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós.
- FERRY, G. (1997): Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas, Bs.As.
- FILLOUX, J. (1984): *Clínica y pedagogía*. En: Revista Mexicana de Sociología, enero-marzo 1984.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Ediciones Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): "Profesionalización docente y cambio educativo". En: ALLIAUD, A. Y DUSCHATZKY, L. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 113 – 144.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967): The discovery of Grounded Theory strategic for qualitative research. Aldine Publishing Company, New York.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D.(1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Ediciones Morata.
- HILLERT, F. (2003): Las Ciencias de la Educación y la revolución paradigmática. Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ILVENTO, M.C. (2003): Las representaciones sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación. La incidencia de las prácticas pre-profesionales. Tesis doctoral presentada en la

Universitat Rovira i Virgili. Dirección de tesis: Angel Pío Gonzalez Soto. Disponible en URL: <http://www.tesisenred.net/TDX-0602103-092117>.

- KAPLAN, C. (1992): Buenos y malos alumnos. Bs.As. Aique.
- LARROSA, J. (2003): Saber y educación. En: HOUSSAYE, J. (comp.): Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Bs.As. Eudeba.
- LEITE, A. (2000): "Representaciones sobre éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios". Informe final. Beca de postgrado, categoría perfeccionamiento. Secretaría Gral de Ciencia y Técnica de la UNNE.
- LEITE, A. (2003): "De qué se trata el aprendizaje en la Universidad. Una mirada desde los estudiantes". En: Revista Nordeste N°19, Serie Investigación y Ensayos, pp.93-100. Facultad de Humanidades, UNNE.
- LITWIN, E. (1998): La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni, A.R. et.al: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs.As. Paidós. pp.11-33
- LUCARELLI, E. (1994): *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de Investigación, N°10. FFyL. UBA.
- LUCARELLI, E. (1996): Programa de Cambio Curricular. Orientaciones metodológicas. Segundo documento base. Universidad Nacional del Nordeste, Secretaría General Académica.
- LUCARELLI, E. (1998): Proyecto de Investigación "Los espacios de formación en la práctica profesional, en cátedras que innovan: el eje teoría-práctica como dinamizador de la estructura didáctico curricular". Bs. As. IICE. FF y L. UBA.
- LUCARELLI, E. (1999): Conferencia de apertura del Curso de Posgrado: "Didáctica universitaria: Teoría y Práctica", dictada en la Universidad Nacional del Nordeste, en su sede de Resistencia, Chaco (disponible en www.unne.edu.ar)
- LUCARELLI, E. (2005): Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en el aula universitaria. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza. Montevideo.
- PARRILLA LATAS, A. (1992): "La entrevista en grupo en el contexto de los estudios sobre profesores". En: ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (comp.): Pensamiento del profesor y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas. Universidad de Sevilla.
- POGGI, M. (2002): Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Bs.As. Santillana.
- PORTO CURRAS, M. (2006): La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. En: Revista Educatio siglo XXI, 24. pp.167-188. Artículo disponible en

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/156/139>.

- POSTIC, M. (2000)(2da ed. actualizada): La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales. Madrid, Narcea.
- POZO, J.I. (1996): Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, Alianza Editorial.
- ROJAS SORIANO, R. (2000): Guía para realizar investigaciones sociales. México, Plaza y Valdés Editores. p.260
- SAUTU, R. (1999)(comp.) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Cap.1: Estilos y prácticas de la investigación biográfica. Bs.As. Editorial de Belgrano.
- SIRVENT, M.T (1999): Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos. Bs.As. Miño y Dávila Editores.
- SIRVENT, M.T. (2004): El proceso de investigación. Material de la cátedra Investigación y Estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- SIRVENT, M.T. (2005): Memoria del segundo presencial del “Seminario taller de Investigación”, dictado por la Dra Sirvent en la Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Documento elaborado por la Lic. Ana Clara Monteverde, a partir de los registros tomados en clase por los alumnos. Resistencia, 5 al 7 de mayo de 2005.
- SOUTO, M. y otros (1999): Grupos y dispositivos de formación. Colección Formador de Formadores. Serie: Los documentos. Bs.As., FFyL, UBA - Ediciones Novedades Educativas.
- SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid, Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1991): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. En: Lecturas de investigación cualitativa II. Ficha de cátedra “Investigación y Estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- TERIGI, F. (2004): La enseñanza como problema político. En: FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Bs.As CEM/Novedades Educativas.
- VAIN, P. (1998): La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Documento disponible en: www.coneau.gov.ar/archivos/1324.pdf
- VEIRAVÉ, D. y LEITE, A. (2001): “Estudiantes universitarios, desempeño académico y currículum. Líneas de abordaje para la comprensión de una problemática compleja.”

Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Deserción Universitaria: nuevas perspectivas para su medición. Bs.As. UNTREF.

- ZABALZA, M.A. (1993): Diseño y desarrollo curricular. Madrid, Narcea.

Normativas y Documentos

- Segundo Informe de Autoevaluación Institucional de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, agosto de 2006.

- Segundo Informe de Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste. Corrientes, abril de 2008.

- Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades (Res. 9075/81, 11.207/85 y 929/91 CD)

- Planes de Estudio del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación

- Resolución 2785/85 Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, sobre incumbencias de los títulos de profesor y licenciado en Ciencias de la Educación.