

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE
HUMANIDADES.

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Trabajo Profesional.

Docencia: Subjetividad en construcción permanente

*EL INGRESO A LA DOCENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ACADÉMICA
EN LOS DOCENTES DE LA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
DE LA UNMDP*

Identidad disciplinar. Identidad académica. Subjetividad. Profesionalización docente.

AUTORES: CARO, María Agustina
GAMERO, Daniel

DIRECTORA: WEISSMANN, Patricia
CO- DIRECTORA: YEDAIDE, María Marta

Marzo 2016

INDICE DE CONTENIDOS

INDICE DE CONTENIDOS

I.1.- Resumen y palabras clave.....	3
-------------------------------------	---

CAPITULO I: PROPÓSITO Y ENUNCIACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

I. 1. a) Propósito.....	3
I. 1. b) Enunciación del contexto de investigación.....	5
I.2.-Planteamiento del problema y las preguntas de investigación.....	7
I.3.- Formulación de los objetivos de investigación.....	8
I.3. a) Objetivo general.....	8
I.3. b) Objetivos específicos.....	8
I.4.- Relevancia del trabajo profesional.....	8

CAPÍTULO II – EXPOSICIÓN DE ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN DEL ESQUEMA CONCEPTUAL

II.1.- Conceptualización acerca de la identidad.....	11
II.2.- La pertenencia social: identidad académica.....	11
II.3.- Las disciplinas y la identidad de los académicos.....	14
II.4.- La identidad docente como construcción. Investigaciones recientes.....	17
II.5.- Del concepto de identidad a la construcción permanente: La subjetividad en proceso.....	19
II.6.- La profesión docente.....	20
II.7.- La Profesionalización de la Docencia. Antecedentes.....	23
II.8.- La tensión profesionalización disciplinar/profesionalización docente.....	25
II.9.- La práctica docente en la universidad.....	27
II.9.1.- Nociones acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica docente.....	27
II.9.2.- La Práctica Docente en la Universidad.....	32

CAPÍTULO III – ENFOQUE METODOLÓGICO

III.1.- El enfoque biográfico-narrativo.....	36
III.2.- El trabajo de campo y el contexto de la investigación.....	39

III.2.1.- Causas que reorientaron el objeto de estudio.....	39
III.2. 2.- Descripción del contexto de investigación.....	41
III.3- Técnicas de recolección de datos.....	41
III.3. 1.- La encuesta.....	41
III.3.1. a.- Limitaciones en la implementación de la encuesta que reorientaron el campo observable.....	41
III.3.2.- Las entrevistas.....	43
CAPÍTULO IV – HALLAZGOS	
IV.1.- De la encuesta a docentes.....	45
IV.1.1.- Análisis de los testimonios relevados.....	45
IV.2.- De las entrevistas.....	62
IV. 3.- Análisis de los testimonios aportados en la encuesta y las entrevistas.....	62
V – CONCLUSION	
VI.1.- Algunas Reflexiones.....	74
VI. 2.- Nuestra construcción subjetiva	78
VI. 3- Palabras finales.....	79
VI - BIBLIOGRAFÍA	80
VII- ANEXO	
VII. 1.- Instrumento de recolección de datos: Encuesta a docentes.....	84
VII. 2.- Entrevistas.....	86
VII. 2. 1.- Entrevista N° 1 Sra. Vicedecana de la FCEy S Dra. Miriam Berges.....	86
VII.2.2- Entrevista N° 2 Sra. Subsecretaria Asuntos Pedagógicos de la FCEyS Lic. Miriam Kap.....	90

RESUMEN

En el presente trabajo indagamos sobre las circunstancias en las que los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP ingresaron a la docencia, así como los imaginarios con los que iniciaron y continúan su experiencia como educadores. En esta exploración intentamos dar cuenta de cómo las condiciones en las que el docente emprende su actividad educativa, van constituyendo su identidad docente aún sin ser consciente de ellas. Cuando planteamos la constitución de una determinada identidad académica, lo hacemos en referencia a producciones de subjetividad, ya que no se trata de negar identidades ni totalizaciones, sino de pensar totalizaciones que no subsuman a las partes. En especial, observamos si dicha construcción se sostiene en tensión o en equilibrio entre la profesión disciplinar de base en la que se formó y su actividad de enseñar. La investigación implementa la entrevista biográfico-narrativa para acercarse a la construcción de estas subjetividades, a sabiendas que, este modo de investigar altera los modos habituales de lo que se concibe por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer, posibilitando que, entre otras cosas, el sujeto informante se convierta en co-investigador de su propia vida.

PALABRAS CLAVES

Identidad disciplinar. Identidad académica. Subjetividad. Profesionalización docente.

CAPÍTULO I: PROPÓSITO Y ENUNCIACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

I. 1. a) Propósito:

Observamos que desde lo instituido, en la Universidad Nacional de Mar del Plata la sola titulación de grado habilita a ejercer la docencia en cualquiera de las carreras que se dictan en ella, advirtiéndose que desde esta perspectiva, en la universidad local prevalece la docencia basada en la formación profesional disciplinar. No obstante, el reglamento de carrera docente de su personal incluye dentro de los sistemas de formación y perfeccionamiento la programación e implementación de los cursos correspondientes a la formación y perfeccionamiento en lo pedagógico, los que luego, según sus propias normas, serán tenidos en cuenta al momento de evaluar su desempeño. Esta aparente contradicción entre su sistema de admisión y su sistema de permanencia, no hace más que revelarnos a priori, tensiones entre la identidad académica y la identidad profesional de base subyacente y arraigado en el origen constitutivo de la institución educativa. En la práctica cotidiana esta situación se complejiza, al observarse que la comisión asesora en la evaluación de desempeño docente –reválidas y/o concursos de oposición y antecedentes- en ocasiones

prioriza, a la hora de resolver el orden de mérito, los antecedentes profesionales disciplinares por encima de los de formación docente. Más aún, desde nuestra experiencia, muchas veces desestima éstos últimos. Un ejemplo cabal en este sentido es el hecho que al momento de argumentar los criterios pedagógicos de la planificación docente, la expresión: *"...Para que tenés tanta formación pedagógica si vas a formar profesionales, no docentes"*, dada como respuesta por un miembro de la comisión asesora a uno de los autores del presente trabajo en un concurso de oposición y antecedentes, pone claramente de manifiesto la contradicción antes aludida.

A lo largo del desarrollo de nuestra actividad docente hemos atravesado experiencias similares a las descritas, no sólo a la hora de ser evaluados, sino en diversas ocasiones de su desarrollo, tales como reuniones de cátedras, en donde desde lo discursivo se sostiene la formación docente y al mismo tiempo, y en contraposición, se valora, se respeta y jerarquiza la formación disciplinar, denostándose a aquella. En otras oportunidades, por ejemplo, hemos observado que desde la propuesta académica del plan de trabajo –PTD- se esgrimen argumentos a favor de determinadas pautas evaluativas fundadas en la construcción del conocimiento, la alfabetización académica, la metacognición, etc y luego, al momento de la evaluación, estas cuestiones se resuelven optándose mediante una evaluación de respuestas múltiples (choice), decidida unilateralmente una semana previa al parcial, vulnerando, el contrato pedagógico plasmado en el plan de trabajo docente.

Nuestra experiencia, recurrente en este sentido, nos revela la complejidad del entramado de funciones. Advertimos que la tensión deviene al enfrentarnos ante las primeras prácticas, en donde el sólo conocimiento técnico profesional no lo convierte en constructo que pueda ser objeto de apropiación para el alumno. Observamos, más allá de las vicisitudes descritas, que se requiere sumar a la formación disciplinar, una formación diferente y específica que la complemente y nos permita avanzar en la construcción de un imaginario complementario de la práctica educativa. Para definir o describir su actividad, el docente se ve en la necesidad de recurrir a una construcción subjetiva, ya que, según nuestra hipótesis, el enseñante de nivel superior realiza un esfuerzo sostenido por conjugar la profesión de base y las exigencias de la actividad docente.

I. 1. b) Enunciación del contexto de investigación

Trabajar en cómo se construyen las representaciones sobre la identidad profesional y la académica de los docentes universitarios, implica plantearse la pregunta de cuál es la utilidad teórica y empírica del concepto de identidad. Algunos autores le atribuyen una función meramente descriptiva, útil para definir un nuevo objeto de investigación sobre el fondo de la diversidad fluctuante de la propia experiencia. Otros, una función explicativa que torna más inteligible dicho objeto, permitiendo formular hipótesis acerca de los problemas que se plantean a propósito del mismo. La profesionalización docente según Pierre Bourdieu (2000), "constituye un campo de producción de bienes simbólicos". Se trata de reconstruir la identidad del docente a través de su propia historia de vida.

La construcción de la identidad se encuentra indisolublemente ligada a los procesos biográficos y a las trayectorias individuales. En ese sentido, las formas y los contenidos por los cuales los profesores adquieren, mantienen y desenvuelven su identidad a lo largo de la carrera se revelan de capital importancia para la comprensión de sus prácticas. Comprender las formas de pensar, los valores y los conceptos que subyacen en la buena enseñanza, como afirma Bain (2007) implica individualizar las actitudes y tendencias del buen hacer del docente. En este sentido, la narrativa como enfoque de investigación es una forma de reconstruir la experiencia, puesto que supone la construcción de sentido, pasando del plano de la acción al plano sintagmático del lenguaje (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001: 20).

La construcción de la identidad académica comienza a definirse en el transcurso del proceso de formación inicial, en la construcción de un cuerpo de saberes y de saber-hacer y de la interiorización de esos saberes en "saber ser", que identifican al profesor como persona construida por una multiplicidad de experiencias de vida (Giddens, 1995). Los docentes se expresan en sus acciones, se muestran como sujetos y en función de esas mismas acciones van constituyendo su rol como educadores. La implicación personal en la acción educativa es una característica de la práctica docente. Desde esta perspectiva es importante entender la acción educativa interrogando sobre los motivos y los sentidos a los sujetos que participan en ella, evitando la simplificación que supone plantear la actividad educativa como objeto separado de las condiciones personales en la que desarrollan sus acciones.

Sin embargo consideramos que no hay lugar para los universales antropológicos, ni tampoco para ocultar su carácter constitutivo. El sujeto no existe en un sentido meramente factual, atado a ciertas necesidades y deseos, pegado a ciertos modos de vida, sino que puede adoptar una relación cognoscitiva y práctica con su propia existencia, de manera que tiene una determinada interpretación de quién es y de lo que puede o debe hacer consigo mismo. Lo contingente en la auto-interpretación es el sujeto mismo y no sólo las ideas que se tienen a propósito de lo que es una persona. No se trata de ideas o de comportamientos, sino de algo que puede separarse analíticamente de ambos y que, al mismo tiempo, los hace posibles: la experiencia de sí.

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo cuando planteamos la construcción de una determinada identidad académica, lo hacemos en referencia a producciones de subjetividad. No se trata de negar identidades ni totalizaciones, sino de pensar totalizaciones que no subsuman a las partes. Las iniciativas de los sujetos, sus creencias y sus motivaciones inciden en el momento de decidir ser docente. Por ello, indagar sobre el sentido de la elección individual se convierte en una cuestión compleja, ya que allí aparecen conectados múltiples aspectos: propósitos, intenciones, intereses, necesidades y pasiones que gravitaron en la decisión. El motivo es el componente dinámico que impulsa la acción; se trata de un elemento ligado a las prácticas que se realizan. Según plantea Bourdieu (1994) los significados dan sentido a las acciones, por ende los motivos permiten explicar las acciones aunque no se trate de acciones racionales, y esos motivos pueden ser referidos por el sujeto a través de una reflexión sobre su propia acción.

La dicotomía entre la visión esencialista (identitaria) y la subjetiva, vista esta última como un complejo entramado de producciones de sentido, nos atravesó a nosotros mismos y a la investigación. La propia formación de base de cada uno: psicóloga y contador, y la evolución misma del concepto a lo largo del tiempo en la bibliografía consultada, determinaron que ambos conceptos fueran recogidos en el avance de la investigación. En este sentido, al momento de diseñar el cuestionario administrado a los docentes de Ciencias Económicas por la vía virtual, se nos planteó la dificultad de plasmar las preguntas de un modo en que se pudieran comprender y responder, dadas las limitaciones del propio

soporte, salvándose la dicotomía en el imaginario del encuestado entre la visión esencialista (identitaria) y la subjetiva, en un docente más consustanciado con el concepto de "identidad" y de "actores", en virtud de su propia formación disciplinar y no con el concepto de subjetividad en el modo en que aquí nos referimos.

En el presente trabajo pretendemos indagar sobre cómo las circunstancias en las que ingresa el docente de nivel superior se van re-significando en un continuo encuentro y desencuentro entre la profesión de base y la profesión docente, formando ambas parte de su subjetividad docente. En función de lo expuesto, se enuncia el objeto de estudio como: Docencia: Subjetividad en construcción permanente.

I.2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El problema se expuso a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo configuran la identidad académica los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP? Una de las formas de acceder a las concepciones de identidad docente es indagando sobre el porqué de la elección o, si no hubo una decisión clara inicial, cómo finalmente llegaron a asumirla como propia. En función de ello, las razones que impulsan a los profesionales a ingresar a la docencia en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, ¿Constituyen una identidad "académica" distinta a la de su identidad disciplinar? De ésta pregunta, surgen otros interrogantes: ¿Cuáles son esas razones que fundan las decisiones a ingresar a la docencia universitaria y a continuar en ella? Esas razones ¿Constituyen identidad? Si existe una identidad académica ¿Cómo se la construye? ¿Dar clase, implica ser un profesional de la enseñanza? ¿El concepto de identidad académica, supone construir una subjetividad distinta que la que surge de la identidad disciplinar? ¿Existen tensiones entre ambas?

I.3.- FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se persiguen con esta investigación son:

I.3. a) Objetivo general:

- Comprender los procesos de configuración de la identidad académica de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP.

I.3. b) Objetivo específicos:

1. Conocer las motivaciones que refieren los docentes a ingresar a la docencia.
2. Explorar aquellas representaciones disciplinares que tensionan con la construcción de la identidad docente.
3. Aportar experiencias y conocimiento mediante el uso de la metodología biográfico-narrativa como práctica de intervención formativa.
4. Recabar información cualitativa que permita continuar investigando cómo los docentes configuran narrativamente la identidad profesional y académica coadyuvando a futuras prácticas de investigación- intervención que faciliten la mejora de la enseñanza y tiendan a la profesionalización docente.
5. Comprender las razones que fundan las decisiones de ingresar a la docencia en la construcción de la identidad docente.

I.4.- RELEVANCIA DEL TRABAJO PROFESIONAL.

En el presente trabajo profesional ponemos en cuestión nuestra propia práctica, nuestras concepciones y los procesos que se generan, de los cuales ambos somos partícipes. En palabras de Yuni, J. (2013) la problematización de los saberes de la experiencia práctica instala a sujetos e instituciones en dimensiones espacio-temporales en la que puede pensarse a sí mismo, sus realizaciones y los efectos del propio accionar. En la situación de enseñanza como acción humana hay una materialidad compuesta y compleja que es co-constitutiva de las prácticas: la de las conductas, la de las intenciones que orientan a las mismas, la de los modos de representación -como sistema de ideas y como lenguajes- y la de la conciencia acerca de todas ellas. Cada una posee a su vez una dimensión objetivable, representable, accesible a la conciencia y a la observación, a través de los comportamientos,

las decisiones y los lenguajes; y una dimensión latente, tácita, implícita que debe ser inferida indirectamente y de la cual los sujetos no siempre son conscientes.

Para observar este proceso, hemos elegido a los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata como escenario de la investigación, pretendiendo explorar la subjetividad docente e intentando comprender la construcción de la identidad profesional de sus miembros, con un enfoque y en un contexto en el que no se ha trabajado antes específicamente en la institución. Además, la información recabada contribuirá a profundizar en futuras investigaciones en las razones, los sentidos y los fundamentos –conscientes y no conscientes- de una identidad que se construye y tensiona los procesos constitutivos de las prácticas de enseñanza, útiles para la reflexión interna y la toma de decisiones.

CAPÍTULO II -EXPOSICIÓN DE ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN DEL ESQUEMA CONCEPTUAL

Presentamos en forma sintética los antecedentes hallados referidos a la temática abordada en el trabajo de investigación, basado en estudios e investigaciones realizados en el mismo y en otros niveles educativos, siguiendo el recorrido conceptual e identificando los enfoques dominantes en el tratamiento del tema. El modelo conceptual que se adoptará en este trabajo se construye con los recursos conceptuales que ofrecen las teorías de diferentes disciplinas, ya que el campo de la subjetividad es complejo, aludiendo no a las dificultades que presenta, sino a la episteme con que se piensa, lo cual exige un abordaje transdisciplinario. Exige enfrentar los impensables de cada saber disciplinario que juegan en este campo, de modo que se incluyen herramientas conceptuales de la psicología, el psicoanálisis, la teoría de las organizaciones, la sociología y la psicología social, entre otras. La episteme de la complejidad, ha sido postulada entre otros, por Ilya Prigoginne y Edgar Morín, para aquellos fenómenos que no pueden ser pensados solamente desde un cuerpo de saber, por constituir lo que ambos autores, aún con sus diferencias conceptuales, denominan sistemas abiertos. El esquema conceptual, como todo "cuerpo vivo", se fue modificando a medida que avanzábamos en la elaboración del trabajo, a la luz de las primeras revelaciones de la información obtenida como resultado del trabajo de campo, y nuestro propio proceso de transformación a partir de la realidad investigada, en el marco de una investigación cualitativa. La conexión necesaria entre la teoría y la práctica que se requiere para la construcción y generación de conocimiento en un campo delimitado en particular, como es el educativo, exige previamente como en todo conocimiento, la enunciación del estado del arte actual, a sabiendas de las limitaciones a la que se está expuesto en la búsqueda de la totalidad del universo producido sobre la temática. Conscientes de ello, la tarea consistió en la búsqueda de material bibliográfico escrito en soporte papel y en soporte virtual a través de la búsqueda en internet, seleccionado, fichado y organizado por conceptos, y luego por autor, recortado en el sentido enunciado en el propósito del presente trabajo.

II.1.- Conceptualizaciones acerca de la Identidad

La propuesta inicial del trabajo es situar la problemática de la identidad en la intersección de una teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales. La identidad consiste en la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Sin embargo, esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos (Larrain 2003). En una institución, el orden simbólico, la cultura y el sistema de creencias se apoyan en decisiones y, subyacente a ellas, algún tipo de ethos oculto tiene injerencia preponderante en el accionar de los sujetos. En este sentido en la universidad existe un mundo simbólico, en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano “encuentra” orientación para entender y decodificar la realidad universitaria. La afectación subjetiva que implica es tan importante que determina el “cómo estar” en una institución. En función de ello, se trata de develar una especie de pedagogía invisible estrechamente relacionada con la ejecución de rutinas, las cuales legitiman la acción intersubjetiva (Vallaey F 2003 citado por Caro, A. y Gamero, D 2007). Se concibe la identidad como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como *habitus* (Bourdieu, P. 1979: 3-6) o como “representaciones sociales” (Abric, J. C. 1994: 16). De este modo, la identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva. Por otro lado, la identidad tiene que ver con la imagen ideal, y por lo tanto con elecciones y con la producción de sentido (Remedi, E.1989 en Gómez Gómez; y Bonano Bozzolo y L`Hoste1998).

II.2.- La pertenencia social: Identidad académica

La identidad colectiva debe concebirse como una zona de la identidad personal. Ésta se define en primer lugar por las relaciones de pertenencia a múltiples colectivos ya dotados de identidad propia en virtud de un núcleo distintivo de representaciones sociales (Giménez, G. 2008). La tradición sociológica ha establecido la tesis de que la identidad del individuo se define principalmente -aunque no exclusivamente- por la pluralidad de sus pertenencias sociales. Ésta implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la

cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada; pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que erige como emblema de la colectividad en cuestión (Pollini, G. 1990 en Giménez. G. 2008). Por consiguiente, el status de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales. En las últimas décadas, la problemática de la identidad, se tornó un tema recurrente en distintos ámbitos académicos, provocando tanto indagaciones teóricas como análisis de casos particulares desde las más diversas disciplinas (Psicología, Sociología, Antropología, Historia, Política, entre otras).

Desde un abordaje Psicológico, Ada Abraham (1998, en Noriega 2007) señala que la identidad profesional no está determinada por la “personalidad” del docente, y no está condicionada por el Yo privado sino por el Yo profesional. En tanto que el sí mismo profesional es una instancia psíquica, un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo hacia sí mismo y hacia los otros significativos en su campo profesional. Imágenes y actitudes, valores y emociones, motivaciones, deseos y prohibiciones, construyen el sí mismo profesional a nivel consciente, pero también a nivel inconsciente.

Esta breve introducción al concepto de identidad profesional, sus implicancias y características desde un punto de vista psicológico, quedaría incompleta si no se le incorporara una mirada sociológica que nos permitiera reconocer la complejidad de esta construcción a partir de la multiplicidad de elementos sociales y culturales que se ponen en juego. En este sentido, se parte de la base de que la docencia es un trabajo que tiene como objetivo la formación de un otro, el cual será construido a partir de la interacción contextualizada. Esta manera de entender, de reconocer, de visualizar al estudiante, en tanto habitus – en el sentido bourdesiano- no se aprende en la carrera docente sino que se incorpora en este contacto e interacción con el estudiante. El docente se ve implicado y de algún modo se siente compelido a completar su propio modelo de enseñanza y aprendizaje que sobrepasan ampliamente al modelo, porque ese otro tiene que ver con la propia historia

de vida del docente, con la construcción de su propia narrativa como sujeto, atravesado por el devenir educativo. En palabras de Penac D. (2014) lo académico nos sigue diciendo, se nos inscribe en nuestra biografía (bio-grafía académica) cómo nos hacemos, cómo nos definimos. Aquella condición de un “estar siendo” distinto a lo que he sido, cede ante un sujeto que sigue siendo él mismo. Además, el docente va conformando y construyendo su identidad profesional a través de complejos procesos que implican reacomodamientos internos, pero asimismo tiene que ver con las condiciones en las que desarrolla su práctica, el impacto que las tradiciones de formación han tenido y tienen en su propia formación profesional y las prescripciones que le impone la sociedad a su trabajo. Cárdenas González (2004) plantea que la identidad es el resultado de la capacidad de reflexividad, de la persona de ser objeto de sí misma. Esta construcción supone unidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que permite dar sentido a la experiencia, permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que se cree ser y lo que se quisiera ser; entre el pasado y presente. En este sentido, podrá afirmarse que la identidad no es algo dado, no es una estructura preformada. Se trata más bien de un concepto relacional, de un constructo que permite referirse a la continuidad de la experiencia de uno mismo, construyéndose a lo largo de la vida. Los roles y / o espacios que se desempeñan, las experiencias vividas, las imágenes que se reciben de los demás e incluso de uno mismo son múltiples y complejas. La identidad es aquello que las organiza y las integra. En ese sentido, se habla de la identidad como núcleo. Raúl Díaz (2001) destaca que entre los múltiples problemas en torno a la identidad hay uno que es particularmente relevante para la discusión sobre la identidad docente. El mismo tiene que ver con la solidez o, por contraste, la pérdida de la identidad. La pérdida de la identidad supone la ausencia del núcleo que permite integración y coherencia en las propias acciones, en las decisiones, en la valoración de la experiencia.

II.3.- Las disciplinas y la identidad de los académicos

Indagar sobre aquellas representaciones disciplinares que subyacen en las prácticas educativas remite a explorar la temática poniendo el énfasis en las características, tanto en las epistemológicas de campos específicos, como las culturales de los académicos asociados con dichos campos. En los estudios sobre grupos profesionales, las problemáticas son más controvertidas ya que el debate está centrado en si los profesores universitarios pueden considerarse como miembros de una sola profesión o si están fragmentados y comprenden una multiplicidad de diferentes grupos profesionales. Desde los estudios de Becher, T. (1987) en adelante, se puso en juego dilucidar si las profesiones tienen realmente características en común; si la profesión académica puede examinarse posiblemente como un todo; o si las disciplinas individuales constituyen la única forma legítima de agrupación ocupacional, dependiendo del grado de especificidad –de la selección de un marco de referencia-.

Dentro de una misma disciplina podría reducirse el campo al segmento de cada especialidad. Sin embargo, al observarse una especialidad de cerca se diluye su unidad revelándose que también las especialidades contienen segmentos que, si bien tuvieron definiciones identitarias profesionales comunes en su origen, las han ido perdiendo con el tiempo. Esta misma tendencia hacia la segmentación puede establecerse fácilmente en relación a las disciplinas académicas (Becher, T. 1987). Basado en los estudios previos de Biglan, Lodhal y Gordon y Kolb, Becher presenta su propuesta de taxonomía con base en las disciplinas académicas “centrales” o predominantes haciendo hincapié en las culturas disciplinarias y las categorías de conocimiento, ilustrando las formas en que las disciplinas contribuyen a la formación de la profesión académica. La conclusión a la que arriba es que, mientras más se representen los componentes del mundo académico como fragmentados y particularizados y, a su vez, más fácilmente se pueda demostrar que estos componentes se encuentran en un estado constante de cambio, más inclinado se estará a percibir a ese mundo como un todo. Es decir, para Becher, las diferentes especialidades y sub-especialidades disciplinarias contribuyen a formar la profesión.

Desde otra mirada, Esquivel y Nader (1987, en Krotsch 1990) sostienen que una categoría alternativa es considerar la profesionalización de la docencia. La noción elaborada

originalmente a partir de las tareas del Centro de Didáctica del CESU¹ resultó materia de debate y abrazó cierta polisemia respecto de su sentido y alcances. Sin embargo, posee algunos significados distinguibles. Entre ellos, apunta al rebasamiento de la improvisación docente y, por ende, de un ejercicio profesional empírico y reproductor de una pedagogía tradicional. Por otro lado, se ensancha el espectro de funciones de los profesores más allá del aula, hacia la institución y la sociedad, a una dedicación más amplia y a una mayor conciencia y responsabilidad social. La categoría pues, tiende a recuperar la complejidad del hecho educativo y de la docencia irreductible a la didáctica e, incluso, se articula con un esfuerzo de sistematización teórica alternativa al paradigma tecnológico dominante. Las condiciones sociales que sustentaron el surgimiento de esta categoría se asocian a cambios sustantivos en la estructura ocupacional y en la identidad profesional de la docencia universitaria. En Argentina, en la década del 70' emerge la universidad de masas y, por ende, se produce un proceso correlativo de masificación de la docencia, tendencia que se acentuó y consolidó en los 80'. Surge una profesión emergente, la del profesional docente, asalariado. Kent Serna, R. (1986) plantea que no puede haber duda de que uno de los hechos más relevantes del proceso reciente de la educación superior en el país es la constitución de un mercado académico, el cual tiene repercusiones importantes no sólo para el propio funcionamiento de las universidades sino también para las relaciones prevalecientes en el conjunto de las profesiones en virtud, sobre todo, del *poder certificador* que los académicos tienen sobre éstas. En este contexto surgió el ideal de la profesionalización de la docencia. Este concepto, al igual que otras nociones de las ciencias sociales, en particular, del campo educativo, es una construcción condicionada socialmente, e históricamente situada (Sacristán, G. 1988). El ideal de "profesionalidad" o de calidad de la educación respondía, en esa década, a severos cambios en la estructura ocupacional y, a la vez, al influjo de vigorosas revueltas educativas de corte anti-tradicional. No obstante, los diseños de formación correspondientes a aquel ideal tuvieron poco en cuenta las formas concretas que asumía el

¹ Profesionalización de la docencia Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM México 1987. Esquivel Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar Nader.

ejercicio docente en la nueva situación de masificación. “El desempeño del rol no constituyó un foco de interés ni un eje estructurante de las ofertas de formación” (P. Krotzsch; Ecurra A. M. De Lella, C. 1994: 17). Al respecto, Aguirre Lora, M. E. (1982) en su artículo “La identidad profesional de los docentes universitarios en México”, considera que en la década de los 80’ aparece un docente que se profesionaliza en la docencia y se des-profesionaliza en su específico campo disciplinario, persistiendo en las prácticas educativas propias de la universidad tradicional, desfasadas de la actual universidad masificada. Es importante tener en cuenta que en tanto política cultural estas narrativas tendían a justificar al “sujeto pedagógico moderno” a través de un discurso que se estructuraba negando los conflictos y esencializando las identidades, y fue asumido y apropiado desde distintas perspectivas que conformaron como resultado algunas tensiones propias de la identidad del trabajo docente (Avalos 2012).

Por otro lado, E. Zanatta, T. Yurén, J. Faz Govea (2010) plantean la “ideología” de las comunidades científicas, observando que el tipo de comunidad de que se trate repercute directamente en la identidad disciplinar y en el modo de ejercer la profesión. A su vez, estas identidades condicionan los sistemas de formación y los referentes de la identidad institucional. Vale aclarar que cuando nos referimos a la ideología, no hablamos de los enunciados científicos sino al sistema de representaciones, que incluyen conceptos, imágenes, mitos, ideas que, según Louis Althusser (1969), poseen una lógica y un rigor propios y desempeñan un papel histórico en el seno de una comunidad dada. Para Serge Moscovici y Miles Hewstone (1986), las representaciones constituyen ideología. Mediante la representación los objetos de conocimiento de una determinada ciencia sufren una constante transformación y reinterpretación, producto de las concepciones, atribuciones y apreciaciones de una comunidad, originadas en un proceso social. Atender a este aspecto representacional significa aceptar que una disciplina o una ciencia no sólo se construye mediante un proceso racional, sino que está condicionada por un proceso social que se lleva a cabo en un grupo o comunidad, en este caso, una comunidad científica que legitima dicha representación del cuerpo de conocimientos.

En síntesis, el devenir de una disciplina o ciencia no sólo se ve condicionado por la comunidad científica que –en tanto comunidad epistémica– construye y legitima el cuerpo de conocimientos, sino que se ve influida por la ideología y dispositivos del sistema social (Zanatta, E. y otros 2010) . Dicha ideología, que legitima cierto ejercicio de poder de un grupo, no siempre resulta clara y explícita; por ello, una manera de inferirla consiste en identificar los paradigmas científicos y corrientes intelectuales predominantes en un momento histórico y remitirnos al modo de actuar de la comunidad que los sostiene y a su radio de influencia.

II. 4.- La identidad docente como construcción. Investigaciones recientes

La forma como el profesional define y asume las tareas que le son propias y el modo en que entiende sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas, refieren a la identidad profesional (Ávalos, B; Sotomayor, C. 2012). Desde una perspectiva sociológica la identidad profesional se define como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997, citado por Ávalos 2012).

Abraham, A.1998 en la Tesis de Noriega, J. “La Identidad Profesional Docente” (2007) afirma que la propia identidad se debe al hecho de que un individuo se dice y se siente él mismo en el curso de su existencia. Esta identidad recubre la idea de “mismidad”, especie de reflejo complejo y sistemático por el cual la personalidad se especifica, se singulariza y permanece al mismo tiempo diferente del otro. Para comprender la identidad de los docentes, enfatiza la autora, no es suficiente con ubicarlos simplemente en relación con su tarea.

En el mismo sentido, Rodgers & Scott como se citó en Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan, Van Den Berg, (2010) plantean que el conjunto de significaciones que constituyen la identidad docente comprende creencias, emociones y actitudes. Las creencias, en gran medida, coinciden con el modo en que los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a éste, como también a las relaciones educativas con sus

alumnos y otros referentes. Incluyen también el grado en que se sienten capaces o efectivos respecto a las tareas de las que son responsables. Las emociones, a las que se les asigna crecientemente un rol crucial en la construcción de identidad (Hargreaves, 2001; Zemblyas, 2003 en Ávalos 2012), aportan el componente afectivo que acompaña en forma positiva o negativa la ejecución de las tareas docentes y las relaciones educativas involucradas. En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de vocación y compromiso. Finalmente, las actitudes, que incluyen componentes cognitivos y emotivos, son posiciones que se adoptan respecto a las demandas del trabajo, incluyendo los cambios de política educacional o de énfasis en los encargos sociales dirigidos a la profesión docente.

La construcción identitaria de los docentes ocurre en una diversidad de contextos, los que a su vez, pueden afirmar o producir conflictos respecto a la identidad asumida. En este sentido, la identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. Por lo tanto, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad necesitamos acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad disciplinar e identidad académica (Ávalos 2012).

La identidad docente en su definición general, y en sus definiciones específicas, se modifica a lo largo de la vida profesional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Esto ocurre como efecto de las experiencias vividas en las aulas, como efecto de los cambios en las atribuciones de significado diseminadas en los espacios públicos y que son recogidas personalmente, y sobre la base de la interacción con una diversidad de otros significativos

tales como los colegas, alumnos, autoridades y la sociedad en general. De ahí la relevancia de estudiar la configuración identitaria de los docentes, tal como ellos la describen, en contextos y momentos históricos específicos, como también en las distintas etapas de su carrera profesional.

Sarason, en Porta y otros (2013: 184) se apoya en Dewey para recordar cómo el pensamiento, el sentimiento y el deseo-pasión aparecen entrelazados en la experiencia; cómo la recuperación del vínculo de los conocimientos a la vida de las personas genera el aprendizaje más auténtico y natural, aquel que redundará en modificar radicalmente la comprensión de la realidad. *“Los buenos profesores no pueden disociar la enseñanza de la vida, ni olvidan situar la disciplina que enseñan en un contexto vital que le confiere su legitimidad “es asombrosa la ausencia de fronteras entre su teoría, su práctica y él mismo”*

II. 5.- Del concepto de identidad a la construcción permanente: La subjetividad en proceso

Cuando se plantea la construcción de una determinada identidad académica se hace referencia aquí a producciones de subjetividad. No se trata de negar identidades ni totalizaciones, sino de pensar totalizaciones que no subsuman las partes (Fernandez, A. M.1999). En este sentido podría decirse que no hay lugar para los universales antropológicos, ni tampoco para ocultar el carácter constitutivo, y no meramente mediador, de la pedagogía. Lo que sea el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Esto es, los mecanismos en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellos en los que aprende o transforma determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse (Larrosa, J 1995).

El término subjetividad aquí se emplea entonces, como producción de subjetividad, refiriéndose con el término producción a la instancia de pensar lo subjetivo básicamente como proceso, como devenir y por tanto, no necesariamente enmarcado en el paradigma de la representación. En este sentido, el término subjetividad presenta el desafío de pensar la articulación entre los modos sociales de sujeción y su resto o excedente no sujetado,

tratando de mantener un modo de categoría de sujeto que no parta de un origen indiviso “interior” que luego habría que relacionar con “el afuera”. Se trata de pensar una dimensión subjetiva que se produce en acto, que produce sus potencias en su accionar, es decir pensar básicamente en un campo de inmanencia y no trascendental, singular y no universal (Fernández, A.M.,1999). Tomando el aporte de la mencionada autora no se trata de definir qué es la subjetividad, sino de pensar cómo se instituyen las dimensiones subjetivas en la tarea docente. En este sentido, el trabajo de investigación intenta pensar la dimensión subjetiva en situaciones del aquí y ahora, en las múltiples producciones que se generan en un dispositivo –clase- en acción. Sin embargo, una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que la investigación lo deje o lo haga posible. Se trata de una línea de fuga, escapa a las líneas anteriores. Se entiende así que el sí mismo no es ni un saber ni un poder. Se trata de un proceso de individuación que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos (Fernández, A.M., Borakevich, S., Ojam, E., Imaz, X., 2003).

II. 6.- La profesión docente

Desde un punto de vista etimológico, el concepto de profesión proviene del latín *professio* y *onis* que significan acción y efecto de profesar. Luego, el uso común le otorgó diferentes acepciones, entre ellas, empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente; confesión pública de algo –la profesión de fe, de un ideario, etc-(Fernandez Perez, J. 2001, en Noriega 2007). En este sentido, la profesión podría definirse como una actividad permanente que se ejerce como un medio de vida y que posibilita la inclusión y pertenencia a un grupo profesional determinado. En la actualidad, las profesiones están estructuradas con base en una segmentación de la producción de conocimientos y de su propio ejercicio. Constituyen estructuras sociales autónomas, en virtud de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas, no sólo por el conjunto de normas que regulan y reglamentan su ejercicio, sino por sus sistemas de organización social, históricamente constituidos.

Este concepto de profesión, sostiene el citado autor, ha estado ligado a la evolución y desarrollo de las sociedades por lo que resulta difícil definir la profesión, en especial, cuando este concepto está aplicado al ámbito educativo. Sin embargo, existe acuerdo respecto a identificar algunos elementos, tales como la formación educativa de nivel, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el status, la actualización continua y la búsqueda de autonomía como factores que inciden en la calificación de una actividad determinada como una profesión.

Para arribar al concepto de profesión aplicado a la actividad docente y luego poder observar su impacto en la conformación de la identidad profesional docente, existen múltiples aproximaciones para describir esta función: perspectivas históricas, psicopedagógicas, sociológicas y otras, que definen características de su desempeño. Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) sostienen que debemos adentrarnos en su historia, que nos muestra que ella ha sido denominada de distintas maneras, según la perspectiva teórica y los intereses de turno: maestro, profesor, tutor, enseñante o docente, lo cual demuestra la vigencia de los debates y el constante interés por analizar esta antigua práctica. La actividad docente se conformó según se fue estructurando el sistema educativo. Las didácticas reformistas discutieron sobre la función docente, por entonces vinculada a una ética religiosa como orientación global de esa práctica. La conformación de los sistemas educativos, como resultado de la integración de los estados nacionales, sostienen los autores, creó las condiciones para la estructura de la actividad docente, tal como se la conoce en la actualidad. En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros, es decir, que se trata de un trabajo con afectación intelectual, con reglas claras de funcionamiento, con mecanismos de admisión e ingreso y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propio. Desde la sociología de las profesiones se establecen otros elementos característicos de un quehacer, con un cierto status, con la existencia de una agremiación profesional preocupada por el avance del corpus de conocimiento profesional y la presencia de mecanismos regulatorios para ejercerla. Desde esta perspectiva, la profesión docente ha sido, como en otras profesiones, diseccionada en otras categorías, donde se pueden identificar elementos míticos; ciertos aspectos míticos; la visión artesanal de la docencia;

todas contrarias a la defensa a nivel discursivo, tanto de funcionarios vinculados con el sistema educativo como a los representantes gremiales, quienes pugnan por asignarle la característica de profesión a lo docente. Aparece entonces otra de las tensiones que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional por un lado y la del trabajador asalariado de la docencia por otro.

Por otra parte, la actividad docente se consideró como de naturaleza instrumental dirigida a la aplicación rigurosa y mecánica de una serie de normas de procedimiento y actuación. Lo que debía hacer el docente estaba prefijado y respondía a un modelo cientificista que garantizaba el logro de los resultados esperados (Di Tullio, E. 2005). Según la autora, dos cuestiones marcan las tensiones y contradicciones por las que atraviesa actualmente la profesión docente, que permiten entender por qué están aún tan arraigadas en la conciencia social. En primer lugar, se le asigna el papel de transmisor de saberes históricamente acumulados y legitimados. En segundo lugar, es la concepción de la enseñanza como un problema de técnicos, poseedores de conocimientos disciplinares específicos. Este último rasgo caracterizó a la docencia, en especial a la universitaria, que en períodos de inestabilidad laboral o falta de inserción en puestos para los que estaba capacitado conllevó a que muchos profesionales o técnicos ingresaran a la docencia sin formación complementaria y específica en lo académico. Estos docentes con fuerte formación disciplinar, han optado por la enseñanza en muchos casos impuesta por una exigencia laboral. Según la citada autora, ellos se sienten identificados como profesionales de su especialidad antes que profesores e incluso, en muchos casos, nunca logran identificarse como docentes.

Los aportes realizados por María Cristina Davini y Alejandra Birgin (1998), enriquecen el debate al mencionar que cuando desde los discursos oficiales se alienta a la “profesionalización” docente se lo hace desde un imaginario asociado a la idea de “profesión libre, autónoma o liberal”, que ha caracterizado a contadores, médicos, abogados, etc. quienes han gozado en el pasado de cierto status simbólico y material. En la actualidad la movilidad en el campo de lo laboral ha reducido al profesional, salvo excepciones, a un

especialista asalariado en relación de dependencia en organizaciones complejas con menor autonomía y status.

Las exigencias de la actividad docente del nivel superior requieren, según nuestra hipótesis, la realización de un esfuerzo sostenido por fusionar la profesión de base disciplinar con una formación diferente y específica en lo que la complementa. Esto significa la construcción subjetiva y complementaria de la práctica educativa.

II. 7.- La Profesionalización de la Docencia. Antecedentes

En el nivel superior, al que nos referimos, la revalorización de la docencia, así como la formación pedagógica del personal académico, se asocian a vigorosas estrategias estatales de innovación que buscaban, una vez más, modernizar la vieja universidad “napoleónica”, “continental” o “liberal” (Ezcurra A.M., De Lella, C. y Krotsch, P. 1994). Este impulso innovador influenciado por corrientes anglosajonas, en especial de los Estados Unidos de América, estimulaban la departamentalización, el planeamiento, la inter-disciplina, la sistematización curricular, la investigación –y su articulación con la docencia- y la profesionalización docente. Sin embargo tal empeño no fue logrado, sostienen los autores, en virtud que las innovaciones se yuxtapusieron a las estructuras preexistentes, aunque sí consiguieron cambiarle el rostro al nivel superior. Fue notable la penetración e incidencia de la tecnología educativa en lo que se denominó el modelo “tecnocrático didactista” que realizaba el valor de los saberes técnicos e instrumentales que, sumado a la corriente en ascenso del conductismo, permeó los proyectos de formación pedagógica que aún persisten en algunos programas. Este paradigma diluyó la complejidad del objeto –educativo- y se subordinó al papel de la teoría. Privilegió el “saber hacer” por sobre el “saber pensar” y redujo la práctica al binomio tecnocrático de la “práctica-medios”.

La reacción provino de la práctica cotidiana que, reducida a una racionalidad de medios, al cómo enseñar, se constreñía a nuevas modalidades de transmisión informativa, y abrió las posibilidades de un movimiento de debate y reflexión que permitió expandir, dinamizar y renovar el pensamiento pedagógico (Diaz Barriga, A. 1987). Estos enfoques anti-traditionalistas alternativos, por lo general conciben lo educativo como una práctica social y

compleja, que requiere abordajes interdisciplinarios no reductibles a la didáctica. Se fundan en el papel determinante de la teoría en los diseños metodológicos y técnicos y hacen hincapié en las ciencias sociales y en el logro de la mirada macrosocial y explicativa.

No obstante, estos empeños tuvieron dificultades para generar una concepción alternativa de la práctica que, a la vez, la situara como eje estructurante de la formación pedagógica de los profesores. El “saber pensar” tendió a desarticularse sólo parcialmente del “saber hacer” y de la capacidad de desestructurar las prácticas sociales –docentes-reproductoras de lo instituido. Pero sin embargo tuvieron el mérito de estimular la investigación educativa y la apertura de nuevos objetos, temas y metodologías de investigación educativa –con fuerte acento cualitativo- recogiendo nuevas vertientes etnográficas y de la tradición psicoanalítica.

El concepto de profesionalización de la docencia –al igual que otras nociones de las ciencias sociales y, en particular, del campo educativo- es una construcción condicionada socialmente, e históricamente situada (Sacristán, J. G. 1988). Para el autor, no existen perfiles ideales y universales de “profesionalidad” o de calidad de la educación, cuyos ideales respondían a los diversos cambios en la estructura ocupacional y, a la vez, a revueltas educativas de corte anti-tradicional. Las vertientes provinieron, por un lado, de la difusión por parte de los sindicatos que insistían que el docente es un trabajador asalariado, con todos los derechos que como tal le corresponden y que la profesionalización equivale a la estabilidad en el empleo para profesores de tiempo completo. Por otro lado, también tuvo peso la vertiente pedagógica de reflexión y debate, más preocupada por la preparación técnico-pedagógica surgida de múltiples centros de didáctica, revistas y actividades pedagógicas.

Esta vertiente “técnico-pedagógica” se preocupó por el tránsito desde una “semiprofesión” hacia una profesión. La función del profesor vista por los sociólogos como semiprofesión, argumenta Sacristán, no dispone de un “corpus” delimitado de conocimientos básicos que legitimen una actuación profesional determinada. Ella se define, entre otras notas, porque se apoya en un amalgama de conocimientos técnicos y

administrativos, muchos de ellos transmitidos como “sabiduría artesanal” entre profesionales, más que a través de conocimientos formalizados.

No obstante, los diseños de formación no tuvieron en cuenta las formas concretas que asumía el ejercicio docente dentro de la nueva situación de masificación. El rol del docente en una universidad de masas cambió principalmente por la rutinización, las tendencias a la burocratización, la devaluación de la imagen pública del profesor, la auto-desvalorización y la precariedad en la formación disciplinaria, entre otras (Sacristán J. G. 1998). Ocurre que nos encontramos frente a un docente que se profesionaliza en la docencia y se des-profesionaliza en su específico campo disciplinario, enfrentándose a la persistencia de las prácticas educativas propias de la universidad tradicional, totalmente desfasadas de la universidad masificada (Aguirre Lora M.E. 1988).

El comienzo de los procesos de evaluación de los programas de formación de personal académico contribuyó a amenguar el impulso de los enfoques anti-traditionalistas alternativos, algunos sosteniendo que hubo una sobrevaloración de la formación pedagógica en sus alcances innovadores y otros, que la incidencia en la práctica profesional concreta resultó más débil de lo esperado. La formación, según la opinión de Ezcurra A. M., De Lella C y Krotsch, P (1994), guardó poca relación con los problemas universitarios primordiales y con la problemática del ejercicio docente, en virtud de que los programas no alcanzaron a impactar la práctica del profesor en su cotidianidad. De allí que piensan, sustentados en la opinión de José Bañuelos Rodríguez, que se detecta una deficiencia medular en la concepción y diseño de las experiencias y que *la práctica* debe ser el eje estructurante y central para repensar la cuestión de la formación. Muchos empiezan a señalar que la indagación de la propia práctica docente podría constituirse en el núcleo organizador (Chehaibar Nader L. M. 1987 en Ezcurra A. M., De Lella C y Krotsch, P 1994)

II. 8.- La tensión profesionalización disciplinar / profesionalización docente

Indagar sobre las tensiones entre la profesionalización disciplinar y la profesionalización docente, implica primeramente adentrarnos en el concepto profesionalización, en virtud de que puede resultar una expresión ambigua (Perrenoud, P.

2001) Señala el autor que en una primera época, la formación se centraba básicamente en el dominio de los saberes que había que transmitir, para que la actividad de la enseñanza adquiriera el estatus de oficio. No hace mucho tiempo que se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional. En este sentido, la profesionalización del oficio de enseñante consistiría en incidir en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir. Para el autor resulta importante la distinción entre profesión y oficio. Afirma que todas las profesiones son oficios, pero no todos los oficios son profesiones. La actividad de un profesional está gobernada por objetivos –generalmente determinados por su patrón profesional y una ética codificada. A priori, se concibe que un profesional reúna las competencias de quien crea y ejecuta una actividad.

Tenti Fanfani (2005), señala que desde que se comenzaron a formar los sistemas educativos, una de las grandes discusiones giró en torno a dilucidar si la característica más importante del docente era la vocación o la profesionalidad.

Los defensores de la primera opción, asentaban su postura en la idea de que:

... la vocación, al igual que el sacerdocio, era una cualidad innata, una especie de predisposición natural que los sujetos tienen o no en mayor o menor medida. La vocación implica un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad. Desde esta perspectiva, la docencia era una especie de “don” y por eso se la asociaba con un “deber” y una “obligación”, más que con un trabajo en sentido estricto. Tenti Fanfani (2005: 263)

No obstante, un segundo grupo prefiere “...asimilar la docencia a otros trabajos modernos, cuyo ejercicio requería la posesión de un título oficial...”. Tenti Fanfani (2005: 264)

La tensión entre ambas posturas en la actualidad está vigente. El autor repara en que ambas posturas, desde el punto de vista puramente teórico, son antagónicas, en el sentido de que desde un punto de vista teórico la vocación se opone a la profesión.

La primera no se elige. El que hace algo por vocación no hace más que obedecer a un llamado que actúa como una predisposición natural, en cambio, una actividad profesional es el resultado de una elección racional que requiere

la puesta en marcha de una serie de competencias técnicas de las que es preciso apropiarse mediante un proceso especializado de formación. La actividad vocacional tiende a presentarse como desinteresada y, en su forma más pura, es tanto más valorada socialmente cuando el que la ejerce se entrega a ella sin exigir nada a cambio (y menos todavía recompensas materiales)... Tenti Fanfani (2005: 265)

Sin embargo, en la práctica estas posturas conviven en el pensamiento de los docentes, argumentando que lo que para el analista constructor de tipologías aparece como separado y opuesto (vocación y profesión) no lo es tanto cuando se mira qué sucede en el mundo de las representaciones y de las autodefiniciones de los docentes. En este plano, lo que antes aparecía como opuesto y contradictorio ahora se presenta en forma más compleja e interrelacionada. Considera que los elementos lógicamente opuestos conviven más o menos “pacíficamente” en la práctica de los agentes sociales.

II. 9.- La Práctica Docente

II.9.1.- Nociones acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica docente

Al analizar las condiciones reales en que se desenvuelven las prácticas, resulta de vital importancia observarlas en el devenir histórico de los paradigmas pedagógicos de formación docente, ya que la epistemología de la formación docente se nutre, entre otros, de elementos constitutivos de la construcción del “habitus docente” que define su quehacer concreto en la institución educativa. En este sentido, las tradiciones imperantes en la formación docente están presentes en las imágenes sociales, en la dinámica de las decisiones políticas, en los imaginarios imbricados de la organización educativa y en la propia conciencia de los docentes.

Diker y Terigi (1997) plantean que la complejidad del acto pedagógico hace necesario pensar la educación como una función de múltiples variables, entre las que cabe considerar la sociedad y sus características, el sistema educativo en su conjunto, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas en uso, la estructuración del espacio, el sistema de reclutamiento y formación de docentes, la institución universitaria, etc. Por su parte Edelstein G. y Coria A. (1995) sostienen que la complejidad se define, entre otras cosas, a raíz de la multiplicidad de dimensiones que hacen eco en ella. Con la particularidad de que estas múltiples dimensiones se dan en un mismo espacio y tiempo, es decir,

simultáneamente, lo que agrega complejidad al análisis y reflexión de las mismas. Las prácticas de los docentes transcurren en escenarios singulares, que son únicos en tanto están determinados por su contexto de producción, donde se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres y de conjuntos de perfiles nítidos a borrosos, por tanto imprevisibles.

Las concepciones educativas de cada paradigma pedagógico definen un determinado sujeto pedagógico, producto de la compleja relación entre educador y educando (Puiggrós, A. 1990). Pero no sólo es un reflejo de las estructuras o un resultado de la evolución de la tecnología, la complejidad deviene en el marco de condiciones de producción como procesos de reproducción y/o transformación y otras luchas políticas, sociales, culturales, étnicas, genéricas, etc. Esas condiciones de producción son internas y no externas al proceso educativo; son producto y productoras de sujetos.

Para Puiggrós toda pedagogía define la noción de sujeto pedagógico, ya que cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto significativo. Apoyándose en la noción de "habitus" propuesta por Bourdieu, la autora sostiene que se trata de un sistema de disposiciones duraderas, de estructuras estructurantes, de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación, de acción, de producción de prácticas y principio de su organización. Las concepciones educativas de cada paradigma definen a un determinado sujeto pedagógico, entendido éste como la relación compleja entre el educador y el educando, producto de la vinculación entre ambos actores.

Fernstermacher (1989) afirma que la enseñanza es una actividad en la que una persona que posee cierto contenido intenta transmitirlo o impartirlo a otra que carece de él, lo que implica una relación de compromiso donde el primero se compromete a que el segundo adquiera ese contenido. Este concepto permitió distinguir a la enseñanza y al aprendizaje como dos procesos distintos aunque íntimamente relacionados, rompiendo con esquemas de pensamiento tradicionales que planteaban relaciones de causalidad entre ambos. Esta conceptualización genérica renovó la discusión acerca de los bordes de la actividad, sus implicancias y la especificidad de sus propósitos e intencionalidades y además posibilitó la identificación de las dimensiones que componen la enseñanza en tanto práctica.

Otro aporte significativo es el de Eisner E. (2002) quien propone para el estudio de la práctica un modelo constituido por cinco dimensiones: la intencional que refiere a los propósitos implícitos y explícitos; la estructural, relacionada con la organización del tiempo y el espacio en las instituciones; la curricular, referente a las decisiones de contenidos; la pedagógica, ligada al manejo personal que los docentes hacen en clase de las estrategias y métodos; y la evaluativa, que focaliza en las prácticas de evaluación y exámenes.

Los principales aportes respecto al papel de la experiencia en el aprendizaje del oficio docente provienen de las teorías llamadas del “pensamiento del profesor”, respecto a ello se rescata como una cuestión muy importante las teorías implícitas que poseen los profesores, sus creencias, sus pensamientos, puesto que ellos operan al momento en que el docente toma decisiones en tanto proceso reflexivo de observación, comprensión, análisis e interpretación. A partir de este enfoque, se sostiene que la toma de decisiones y la conducta de los profesores está directamente influida por la forma en que concibe su propio mundo profesional. Cada sujeto estructura la realidad de una forma personal, particular, a través de la creación de constructos. Los constructos son características que se le atribuyen a los sucesos, personas o cosas. El pensamiento del profesor es un concepto relativamente nuevo en la literatura, no se refiere a los conocimientos teóricos o conceptuales, sino que es el cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia. Es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales (Noriega 2007). Se trata de un conocimiento dirigido a la acción, que establece cómo hacer las cosas. Este conocimiento se va obteniendo como consecuencia de la experiencia del docente a través de su práctica y muchas veces, de la transmisión oral de otros profesores.

Schön (1998) plantea que el pensamiento práctico de un profesional solo puede comprenderse a la luz de: a) conocimiento en la acción, b) reflexión en la acción, c) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El conocimiento en la acción, referido al conocimiento técnico para la solución de problemas se manifiesta en el saber hacer. El mencionado autor denominó reflexión en la acción, no separando nítidamente los componentes racionales de los motivos o pasiones que condicionan la actuación y su reflexión. Con sus dificultades y limitaciones, se trata de un proceso extraordinariamente

rico en la formación de profesionales prácticos. Estas posturas reflexivas, aunque movilicen los saberes teóricos y metodológicos, no se ciñen a ello, ya que pertenecen, citando a Perronoud (2007), al ámbito de las disposiciones interiorizadas, entre las que se encuentran las competencias, pero al mismo tiempo una relación reflexiva con el mundo del saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender. En este sentido, desarrollar la práctica reflexiva significa

...formar el habitus, como sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción como "gramática generadora" de nuestras prácticas" . Nuestras acciones poseen una "memoria" que no existe hoy bajo la forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar una familia de objetos, de situaciones o de problemas (Perrenoud, 2007:266)

El habitus indica lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales. Es una subjetividad socializada, entendida como conjunto de disposiciones vinculadas a una posición objetiva en el campo, por lo tanto, como un saber casi automático, no necesariamente reflexionado, desde el que puede o no puede hacerse desde cierta posición. El "habitus" –la práctica y la visión del mundo de los actores- no es ni del todo subjetivo, ni totalmente el reflejo de las condiciones externas, expresando más bien esta síntesis de lo subjetivo y lo social, inextricablemente articulados (Giglia, 2003). Las prácticas de los profesionales constituyen un trabajo multirreferenciado, permeado por un capital cultural y social, por lo que analizar las prácticas laborales de los sujetos requiere de otros elementos que permitan explicarlas de manera amplia (Bourdieu, 2001 en Giglia, A 2003). En este sentido, la recuperación de la experiencia posibilita analizar la propia práctica educativa, resolver problemas y generar estrategias, a partir de un enfoque de acción-saber-problema, dando lugar a la metacognición. Si bien resulta indudable la clasificación de los saberes, lo importante no es oponer unos a otros –saberes teóricos de saberes prácticos, experimentales y de la experiencia, etc.- sino preguntarse acerca de la utilidad de los saberes en la acción. *"No se trata de saberes que aseguran esta mediación sino los esquemas, formando en conjunto, un habitus y admitir que dicho habitus permite actuar sin saberes que no es lo mismo que sin información"* (Perrenoud, 2005:275).

Sin embargo, Tardif (2005) advierte sobre los peligros de abordar los saberes del docente desde los excesos del psicologismo, y propone vincular la idea de saber con la exigencias de la racionalidad *“ya que nos permite restringir nuestro campo de estudio a los discursos y a las acciones cuyos locutores y actores son capaces de presentar sus razones en un orden cualquiera para justificarlos. De ahora en adelante llamaremos saber únicamente a los pensamientos, las ideas, los juicios, discursos y argumentos que responden a ciertas exigencias de racionalidad”* (Tardif, 2005:328). Esto pone de relieve la importancia de reconocer la intencionalidad de las acciones en los docentes, el porqué de sus razones y motivaciones y el cómo logran sus metas. En este sentido, el docente en el aula ejerce un juicio profesional, toma decisiones, piensa y actúa en función de determinadas exigencias de racionalidad guiado por una razón práctica, en este caso pedagógica (Tardif, 2005). Según plantea Barón Tirado (2015), el reto será entonces identificar las habilidades y los conocimientos que entran en juego en la práctica profesional desarrollada.

Otra mirada ligada a la práctica docente es aquella que, apartándose de la racionalidad tecnocrática, considera relevante los aspectos emotivos y afectivos de la enseñanza. Los aportes de Bain (2007) y Day (2006) citados en Porta y Flores (2012) revelan que la buena enseñanza, no sólo se refiere a la experticia en cuanto al conocimiento del objeto de estudio, ni pueden reducirse a la técnica o la competencia. La racionalidad tecnocrática no permite comprender las cualidades internas de la enseñanza al excluir, entre otras, las cuestiones afectivas, en especial, en su concepción de la pasión como fuerza moral. La pasión, el afecto y lo emocional son significantes culturales inscriptos en las relaciones sociales que permiten ubicarse en el centro de la relación pedagógica del docente y el estudiante. No obstante, para Litwin (2008) la buena enseñanza abarca los sentidos epistemológicos y éticos, esto es, si lo que se enseña es racionalmente justificable y si es digno que el alumno lo entienda, en este sentido sostenía que, en cuanto a la emocionalidad del docente, la buena intención no implica necesariamente buena enseñanza.

II.9.2.- La Práctica Docente en la Universidad

Ezcurra A.M., De Lella, C. y Krotsch, P. (1994) señalan que el profesor universitario puede ser pensado como un intelectual crítico, que necesita ser instrumentado para indagar su desempeño docente, su propia práctica y la de la universidad, para el diagnóstico de problemas prioritarios y el diseño de alternativas. La práctica docente se convierte entonces en una tarea abierta, colectiva y democrática que compromete a la base del sistema y tiene a los docentes como actores esenciales. Pero ello, requiere de un proceso de formación que les dé herramientas para la empresa de innovación, tanto en el aula como a nivel macro-educativo. De este modo, la formación docente puede volver a ensamblarse con la reforma, pero ya no se trata de una lógica de aplicación donde se intenta capacitar para la implantación de innovaciones “ajenas”, diseñadas exclusivamente en instancias de planeamiento y/o dirección, sino que se sigue una lógica de creación, apuntando a formar para la indagación y el desarrollo comprometiendo la cotidianidad del profesor. En definitiva, la temática de la práctica profesional, con sus configuraciones constitutivas específicas, reaparece como un eje estructurante crucial de un diseño alternativo –teórico y operativo- de formación.

En línea con lo que plantea Cruz Garcette, L. (2011) el interés reciente por el estudio de la enseñanza universitaria y de su profesorado ha conducido a analizar propuestas de autores como Grossman (1990); Turner-Bisset, (1999); Carro (2000); Shulman (2005) o Knight, (2005) en Cruz Garcette (2011). Estos autores esgrimen un conjunto de conocimientos que legitiman el trabajo profesional docente. En este sentido, las investigaciones de Lee Shulman (1986) sobre el “Desarrollo del conocimiento de la enseñanza” y su “Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica”, son precursoras en definir y conceptualizar el conocimiento “base” (base knowledge) que requieren los profesores para un ejercicio competente de la docencia. Este conocimiento no se refiere únicamente a la dimensión conceptual o cognitiva (el saber pedagógico y disciplinar) sino que incluye dimensiones procedimentales e interactivas (saber hacer, esquemas prácticos de enseñanza) que contienen, a su vez, las justificaciones de las acciones docentes (saber por qué). Este autor plantea siete categorías fundamentales: 1) Conocimiento pedagógico general, (2)

conocimiento de los alumnos, (3) conocimiento de los contextos educativos, (4) conocimiento del currículo, (5) conocimiento de los fines educativos, (6) conocimiento de la materia y (7) conocimiento didáctico del contenido. No obstante, trasladándose estas características al ámbito de la educación superior, se encuentra con la dificultad de que si bien el docente posee un dominio en un ámbito específico de la ciencia, no siempre lo posee en el contexto de la docencia. Algunas investigaciones sostienen que el acercamiento a la enseñanza depende del campo disciplinar de donde provenga; es decir que las formas de pensar las disciplinas tienen una fuerte influencia en la práctica docente; (Trigwell, 2002; Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne; Trigwell; Nevgi y Ashwin; 2006; Trigwell y Nevgi, 2006 en Cruz Garcette L., 2011). En este sentido, aquellos docentes de las ciencias duras sostendrían un acercamiento centrado en la materia, al tiempo que aquellos pertenecientes a las blandas, manifiestan un acercamiento centrado en el estudiantes (Lueddeke, 2003 en Cruz Garcette, L. 2011).

Quienes adhieren a esta línea de investigación, sostienen que la ausencia de una formación pedagógica sistemática no implica necesariamente que el docente intervenga en el aula sin un cuerpo de conocimientos pedagógicos de referencia, ya que, consciente o inconscientemente adapta, reconstruye, transforma y simplifica el contenido para hacerlo comprensible a los estudiantes; bajo esta concepción, hay quienes afirman que la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria sólo se adquiere ejerciendo alguna influencia en la base de la cultura de la propia disciplina (Ylijoki, 2000).

Esto significa que los docentes desarrollan un conocimiento específico que está relacionado con la forma de enseñar su materia, transformando el conocimiento disciplinar en formas didácticamente eficaces, además del conocimiento del contenido. Para algunos de ellos, esta capacidad del docente de encontrar nuevas representaciones del contenido que tengan aplicabilidad didáctica mejorando sus prácticas en el aula, es propio de los docentes expertos, es decir, plantean la distinción entre un profesor y un especialista en la materia Doyle (1990). La transformación a la que se alude, opera mediante el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) y para explicar el proceso de elaboración y utilización del conocimiento didáctico del contenido, Shulman (1987) propone su Modelo de Razonamiento

Pedagógico y Acción. Según este modelo, el profesorado, con mayor o menor grado de conciencia, transforma el contenido en algo enseñable y comprensible para los estudiantes. Una vez determinado el contenido a enseñar, los docentes lo transforman seleccionando los materiales a utilizar y los recursos argumentativos y explicativos que consideren a fin de adaptar el contenido a los alumnos teniendo en cuenta sus preconcepciones, edad, intereses, etc. Esta operación implica una comprensión que no es ni exclusivamente técnica, ni reflexiva. Se trata de una combinación de ambas orientada pedagógicamente (Shulman, 1987). En otras palabras, este conocimiento se construye mediante una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de los alumnos e influido por la biografía personal del profesor. Para Gudmundsdottir (1990 en Cruz Garcette, 2011), se traduce en una habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el profesorado pueda hacerla después comprensible al alumnado. No sólo incluiría la comprensión de la disciplina, en sus niveles sintáctico (los procesos de investigación propios de cada disciplina) y sustantivo (los hechos, fenómenos, conceptos, teorías, modelos y paradigmas de cada disciplina), sino también su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, elementos que potencian o dificultan su aprendizaje, preconcepciones del alumnado, etc. Dado que el CDC es, en esencia, un saber "práctico-personal" (Van Driel, Verloop, y de Voos, 1998 en Cruz Garcette, 2011) su estudio exige una aproximación metodológica fuertemente fenomenológica que permita acceder a las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de sus propios protagonistas.

A través de una aproximación desde la fenomenología hermenéutica (Creswell, 2007) se pretende comprender el fenómeno desde la perspectiva de los mismos protagonistas (los docentes), dentro del escenario natural de su desarrollo. Cabe resaltar que los resultados revelan un conocimiento práctico docente que se constituye en un entretrejado complejo entre lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico entre otras dimensiones que se ponen en juego.

El otro aspecto ya enunciado, ligado a la práctica docente es el de la "pasión por enseñar". Diversas investigaciones se han llevado a cabo en nuestra universidad en el marco

del Proyecto de Investigación del GIEEC, denominado “Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional”. Los primeros aportes del grupo a este proyecto, se centraron en la categoría “Pasión por la enseñanza” instalando el tratamiento de la pasión como un tema clave para entender la buena docencia y orientar la formación docente, a partir de los relatos de profesores memorables que develan que la pasión es una realidad evidente en la enseñanza (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012). En este marco, el tratamiento de la dimensión ética de esa pasión puede resultar una contribución para entender la buena docencia.

CAPÍTULO III - ENFOQUE METODOLÓGICO

III.1.- El enfoque biográfico-narrativo

Utilizamos este enfoque como metodología y, al mismo tiempo, la planteamos como práctica de intervención en virtud que nos permite acceder al discurso de los docentes y al universo de sus representaciones, pudiendo generarse un espacio donde éste pueda observar y observarse a través del relato de su propia biografía. Ricoeur (1987: 209) plantea que la narratividad es el modo privilegiado para dar cuenta de la identidad de un sujeto, en virtud que *"...la identidad se constituye por el sujeto al que el relato asigna una identidad narrativa"*.

Por otro lado, resaltamos el hecho de que pensar sobre las experiencias personales ayuda a tomar consciencia, a comprender y replantear la manera en que se va construyendo la subjetividad profesional y el modo de entender y practicar la enseñanza en el sentido de una espiral recursiva. Contar las propias vivencias y "leer", en el sentido de interpretar, dichos, hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. Como uso heurístico de la reflexividad, el sujeto informante se convierte en co-investigador de su propia vida.

La metodología elegida, donde el enfoque es interpretativo o hermenéutico, supone un proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados e implica una (re) lectura de los mismos, reconfigurando una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido. De este modo, la metodología asumida en nuestra investigación, contribuirá a comprender las razones que fundan las decisiones docentes al ingresar a la docencia universitaria. No obstante, no se trata de establecer relaciones causales lineales, sino que se pretende comprender las particularidades de los casos singulares (Erickson, 1997). En este sentido, el objeto de estudio de la investigación interpretativa es la acción, no la conducta, en virtud de que la acción, *"es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa"* (Erickson, 1997: 214-215).

El análisis sistemático del "significado subjetivo" es esencial en la investigación sobre la enseñanza, desde la perspectiva de los investigadores interpretativos; esto es así porque

no existe una naturaleza esencial de la docencia (McEwan, 2005). Este lineamiento se aleja de una concepción esencialista de la enseñanza. Para el autor, los investigadores tienen que contar historias acerca de lo que hacen los docentes; para hacer inteligibles sus actos, sus representaciones y significados, lo realizan en forma de relato. Los docentes tienen un conocimiento "tácito" de la enseñanza, además de teórico (Elliot Eisner, 2002), el cual se encuentra relacionado con sus propias prácticas. Por ende, es personal, intuitivo, de carácter experiencial y cualitativo, ya que suele adquirirse en el contexto de la acción. Esta constatación del conocimiento tácito ha llevado a los investigadores en educación a interesarse en el empleo de las narraciones, ya que los relatos alcanzan formas de comprensión no reductibles a la medición ni a la racionalidad positivista de la ciencia. Ello contribuirá a indagar en la presente investigación sobre las motivaciones que refieren los docentes al ingresar a la docencia y favorecerá la exploración de aquellas representaciones que tensionan la subjetividad docente en virtud que:

"Las narrativas vivenciales impactan en la (re) configuración de la subjetividad contemporánea. Se trata de una 'puesta en sentido de la historia personal' porque en la construcción narrativa de su biografía, el sujeto realiza una 'construcción narrativa de la identidad', donde la dimensión simbólico/narrativa es constituyente (Arfuch, en Porta, pg 181 Revista de Educación N°5).

Para el enfoque hermenéutico la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, ya que los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, y se prioriza un yo dialógico. La subjetividad como construcción social se conforma en el discurso.

Coincidimos con Arfuch en el valor trascendente que le asigna a la entrevista respecto del conocimiento de la persona, de su papel configurador de identidades y del énfasis puesto en los sentimientos, en tanto función reguladora de los mismos (Arfuch, 2010 en Porta y otros 2013). Asimismo, la elección de la metodología obedece a nuestro supuesto epistemológico de que la realidad es subjetiva e implica siempre a un otro.

La legitimidad del enfoque biográfico narrativo que hemos adoptado para nuestro caso, radica según sostiene Fernández Cruz (2010) en la consideración específica y contextualizada de los intereses concretos del docente que ofrece evidencias de su vida

profesional –y personal- como una primera fuente de autorización. La legitimidad total se alcanza, argumenta el autor, cuando el enfoque se asienta en el plano de conexión entre el interés profesional particular y el interés profesional común de la mejora de la enseñanza que si bien no son campos coincidentes, otorgan al investigador y al docente un espacio de intersección usando éste método para ofrecer conocimiento útil, tanto para el individuo, como para el colectivo.

El presente trabajo busca potenciar la profesionalización docente: incentivar la toma de conciencia, la reflexión y la investigación sobre la práctica, a partir de la construcción narrativa del propio proceso de subjetivación docente. El proyecto nos pone en cuestión sobre nuestras propias prácticas, sus concepciones y los procesos que generan, de los cuales somos partícipes. En palabras de Yuni, J. (2013) en la situación de enseñanza como acción humana hay una materialidad compuesta y compleja que es co-constitutiva de las prácticas: la de las conductas, la de las intenciones que orientan a las mismas, la de los modos de representación -como sistema de ideas y como lenguajes- y la de la conciencia acerca de todas ellas. Cada una posee a su vez una dimensión objetivable, representable, aprehensible sensible y empíricamente accesible a la conciencia y a la observación, a través de los comportamientos, las decisiones y los lenguajes; y una dimensión latente, tácita, implícita que debe ser inferida indirectamente y de las cuales los sujetos no siempre son conscientes.

La problematización de los saberes de la experiencia práctica nos instala, a sujetos e instituciones, en dimensiones espacio-temporales en las que podemos pensarnos a nosotros mismos, nuestras realizaciones y los efectos de nuestro accionar. En tal sentido, esta investigación pretende contribuir a bucear en la subjetividad docente e indagar las razones, los sentidos, las intencionalidades, las racionalidades, y los fundamentos conscientes y no conscientes de una identidad que se construye y tensiona los procesos constitutivos que configuran las prácticas de enseñanza.

Para realizar el trabajo necesitábamos contar con una institución que nos permitiera tener acceso a la información necesaria y poder trabajar con los docentes para conocer sus discursos. La elección de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, no tuvo otra

connotación que la de ser la institución a la que pertenece uno de los autores de este trabajo y a la posibilidad de contar con acceso a fuentes de información calificada.

III.2.- El trabajo de campo y el contexto de la investigación.

Para realizar el trabajo necesitábamos contar con una institución que nos permitiera tener acceso a la información necesaria y poder trabajar con los docentes para conocer sus discursos. La elección de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, no tuvo otra connotación que la de ser la unidad académica a la que pertenece uno de los autores de este trabajo y a la posibilidad de contar con acceso a fuentes de información calificada.

III.2 1.- Causas que reorientaron el objeto de estudio

Inicialmente el objeto de estudio de la investigación fueron los docentes de la carrera de Contador Público, una de las cinco carreras de grado que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, sin embargo varias causas incidieron en la modificación del objeto a analizar. Por un lado, problemas técnicos de relevamiento y procesamiento de datos de la encuesta implementada que no pudieron salvarse a tiempo, provocaron que la misma fuera realizada a todos los docentes de la facultad, independientemente de a qué carreras pertenecían.

Esta reorientación del objeto de estudio fue realizada al tiempo que la encuesta ya estaba implementada y enviada a los docentes, razón por la cual se observa una aparente diferenciación entre la información descriptiva del contenido de la misma y el análisis de los datos relevados, según se explica en el acápite III.3.1. a. Los fundamentos de la elección inicial y del cambio posterior son los siguientes: Para observar exclusivamente a los docentes de la carrera de Contador Público debió dirigirse la encuesta a los docentes de las áreas de conocimiento que aportan a la misma el cuerpo docente de cada disciplina. Al tiempo de ser ya enviada la encuesta a todos los docentes, observamos que la recibieron docentes del área de conocimiento de Turismo –área que contribuye con docentes a la carrera de Licenciatura en Turismo- pero no a la de Contador Público.

La riqueza de las respuestas que pudimos observar de estos docentes, gracias a la posibilidad que brinda el sistema de encuestas on line, nos decidió a considerarlas para el análisis por el valioso aporte que significaban para la investigación. Para ello, sólo se necesitaba ampliar el contexto de la investigación a todos los docentes de la facultad, a sabiendas que, lejos de ser una limitación, por el contrario, coadyuvaba a comprender los procesos de configuración de la identidad académica de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, objetivo general de este trabajo.

Por otra parte, el otro instrumento de recolección de datos –las entrevistas- fueron originalmente pensadas realizar a profesores de reconocida trayectoria en la unidad académica y en la universidad. Sin embargo dos cuestiones terminaron de moldear la orientación de la investigación: una de ellas fue el fallecimiento de dos personalidades a entrevistar; la segunda, estuvo ligada a la creación de una Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos, -la única facultad de la Universidad local que la posee-. Intuimos que la creación de esta nueva área respondía a la demanda institucional en relación a las dificultades en la práctica docente, en virtud de que la sola titulación de grado basada en la formación profesional disciplinar, habilitaría a ejercer la docencia según lo instituido, pero requiere, según nuestra hipótesis, de una formación y perfeccionamiento en lo pedagógico. Como se ha dicho antes, esta aparente contradicción entre el sistema de admisión y el sistema de permanencia del cuerpo docente, no hacen más que revelarnos a priori, las tensiones entre la identidad académica y la identidad profesional de base subyacente y arraigado en el propio origen de la institución educativa. Si bien, como sostienen Taylor y Bodgan (1990), los rasgos de una investigación cualitativa son, entre otros, el ser inductiva, priorizando el descubrimiento antes que la comprobación y, la de no imponer visiones previas suspendiendo temporalmente las propias creencias, presupuestos y perspectivas, encontramos elementos en nuestra propia experiencia como docentes, tal como lo advertimos en el propósito de este trabajo, que nos revelan la complejidad del entramado de funciones en el que observamos que el sólo conocimiento técnico profesional no lo convierte en constructo que pueda ser objeto de apropiación para el alumno, sino que

requiere, además, una formación diferente que coadyuve a transponer el conocimiento y permita construir un imaginario complementario de la práctica educativa.

III.2.2.- Descripción del contexto de investigación

En la Facultad de Ciencias Económicas se dictan cinco carreras de grado y tres de posgrado: Carreras de grado: Contador Público; Licenciatura en Administración, Profesor Universitario en Economía, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Turismo.

Carreras de Posgrado: Gestión Universitaria, Administración de Negocios y Desarrollo Turístico Sustentable.

Estructura por Áreas

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales está estructurada por siete áreas de conocimiento que aportan docentes a las distintas carreras de grado que se dictan. Ellas son: Administración, Ciencias Sociales, Contabilidad, Economía, Jurídica, Matemática y Turismo.

III.3.- Técnicas de recolección de datos.

La tarea investigativa del presente trabajo nos transformó a los propios investigadores en uno de los principales instrumentos de recolección de datos. Coadyuvando a ello, se utilizaron dos fuentes primarias de datos: entrevistas en profundidad y encuestas a docentes.

III.3.1.- La Encuesta:

Para lograr los objetivos propuestos, en primer lugar se realizó una encuesta vía mail a todo el universo docente con autorización de la Secretaría Académica. Se instrumentó a través del soporte virtual de correo electrónico, que es la vía habitual de comunicación institucional.

III.3.1. a.- Limitaciones en la implementación de la encuesta que reorientaron el campo observable

La misma, utilizada como método exploratorio, pretendió inicialmente recolectar datos e indagar sobre:

- 1.- Género
- 2.- Título profesional de grado y postgrado
- 3.- Área curricular a la que corresponde la materia por la que responde; ubicación de la asignatura
- 4.- Ubicación de la asignatura en el plan de estudios de la carrera de Contador Público: ciclo básico; ciclo profesional; ciclo de orientación; troncal; complementaria; opcional
- 5.- Antigüedad en la docencia
- 6.- Cargo y dedicación actual
- 7.- Otras actividades que participa, además de la docencia: gestión; extensión; investigación; profesional independiente; sólo docencia

Las limitaciones en el procesamiento de la encuesta provocaron que, además de la reorientación del campo observable, ya comentado, los puntos 4 y 5 no hayan podido ser relevados.

La encuesta contiene además cinco preguntas abiertas, que son de especial relevancia para esta investigación:

1) ¿Cuáles fueron las razones que lo llevaron a ingresar a la docencia universitaria?

Esta pregunta busca indagar sobre las motivaciones sociales, afectivas, económicas, históricas y contextuales que han determinado el ingreso a la docencia, que nos permitió establecer categorías que agrupan las distintas motivaciones

2) Para ser un buen docente, en su opinión ¿Qué condiciones o aptitudes cree que se necesitan reunir? Mencione las mismas en orden de prioridades.

El objetivo de esta pregunta encierra otro objetivo más profundo. En un primer nivel, indagamos sobre qué valoran los encuestados como prioritario para ser un buen docente, en un segundo nivel, se intenta dilucidar, a partir de la respuesta dada, si ha ponderado más los aspectos disciplinares o los aspectos pedagógicos, entre otros que pudieran aparecer en las respuestas.

3) Usted se considera principalmente:

a) Un profesional que dedica parte de su tiempo a la actividad docente.

b) Un académico que tiene como actividad complementaria la profesión disciplinar.

- c) La actividad docente y la profesional tienen igual peso en su vida laboral.*
- d) Un académico.*

Aquí intentamos indagar acerca de la representación que tiene el docente sobre sí mismo con relación a su vida laboral, permitiéndonos explorar sobre las representaciones disciplinares que tensionan con la construcción de la identidad docente.

4) Si participó en eventos de formación y capacitación, indique si mayoritariamente la temática fue relativa a aspectos pedagógicos – disciplinares:

- específicamente disciplinares*
- pedagógicos – disciplinares*
- específicamente pedagógicos*

Con esta pregunta pretendemos indagar en su historia docente, qué aspectos de formación y capacitación ha priorizado hasta ahora.

5) Si tiene la oportunidad de continuar capacitándose en algunos de los aspectos anteriores ¿En cuáles priorizaría y por qué?

Esta pregunta se complementa con la anterior y nos permite, en primer lugar, conocer en qué aspectos de formación y capacitación, disciplinares – pedagógicos priorizaría en el futuro y por qué, y en segundo lugar, nos permitiría observar el grado de correlación entre ambas respuestas.

III.3.2.- Las Entrevistas:

La reciente creación por parte de la facultad observada de una Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos contribuyó a direccionar las entrevistas considerando fundamentalmente los objetivos planteados en éste trabajo. En este sentido se administró la entrevista biográfico-narrativa a la Sra. Vicedecana de la facultad, la Dra. Miriam Berges, (entrevista Nro 1) activa participante política en la creación del área mencionada y a la Sra. Subsecretaria de Asuntos Pedagógicos, Mg. Miriam Kap, (entrevista Nro 2) quien tuvo la responsabilidad de conducirla. En cuanto a la primera entrevista se instrumentó mediante una solicitud por nota formal con la intención de entrevistar a la Sra. Decana, pero ella nos

derivó directamente con la Sra. Vicedecana, argumentando que por diversas razones, entre ellas, capacidad, experiencia docente y participación directa en la creación de la subsecretaría, era la persona indicada para este tipo de entrevista. En segundo término, y derivados por aquella, obtuvimos la entrevista a la responsable de la subsecretaría mencionada.

Sra. Vicedecana

Es Doctora en Economía. Directora del Área de Economía. Docente e investigadora en temas de microeconomía, comportamiento del consumidor y sistemas de demanda, con más de 35 años de experiencia profesional y docente.

Sra. Subsecretaria de Asuntos Pedagógicos

Es Magister en Ciencias de la Educación, responsable a cargo de esta subsecretaría cuyos objetivos institucionales -extractados de la página web de la Facultad- responden a las necesidades de convertirse en un espacio de apoyo y asesoramiento relacionados con la formación pedagógica propiciando buenas prácticas de enseñanzas.

CAPÍTULO IV - HALLAZGOS

A Continuación se presentan los hallazgos obtenidos en este trabajo. En primer lugar se describen los obtenidos de las encuestas y luego se realiza un análisis cruzado entre los testimonios de las entrevistadas y los argumentos extraídos en la encuesta. El énfasis está puesto en aquellas dimensiones abiertas y narrativas de las preguntas interpretado a la luz de las teorías planteadas en el marco teórico.

IV.1.- De la Encuesta a Docentes

IV.1.1.- Análisis de los testimonios relevados

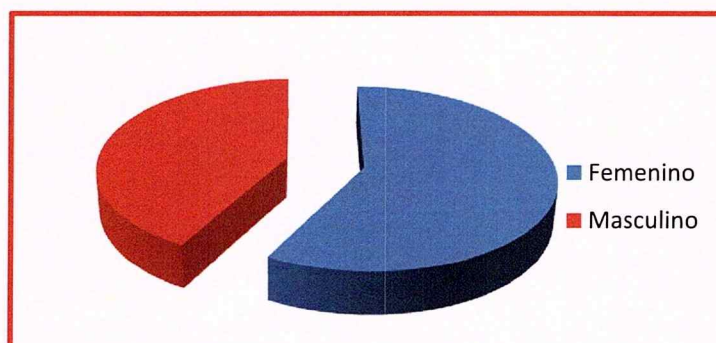
Algunos testimonios relevados son utilizados en el presente trabajo como se describirá seguidamente, otros, conforman información recabada que permitirá continuar investigando en la profundización de cómo los docentes configuran narrativamente la identidad profesional y académica u otros temas relacionados, que coadyuven a futuras prácticas de investigación-intervención.

Como resultado de la metodología seguida en la investigación y a partir del análisis exploratorio de la encuesta implementada a docentes, encontramos que, de una plantilla total de 498 docentes pertenecientes a todas las áreas de conocimiento que intervienen en las distintas carreras que se dictan en la Facultad de ciencias Económicas y Sociales de Mar del Plata, respondieron 83 docentes, de los cuales 63 de ellos completaron la misma, representando finalmente el 13 % del total de docentes consultados. Creemos que el grado de participación de los docentes en la encuesta ha sido bajo, a pesar que la misma fue reenviada en cuatro oportunidades con la confirmación de recepción por parte del sistema.

Los datos relevados fueron:

- *Género:*

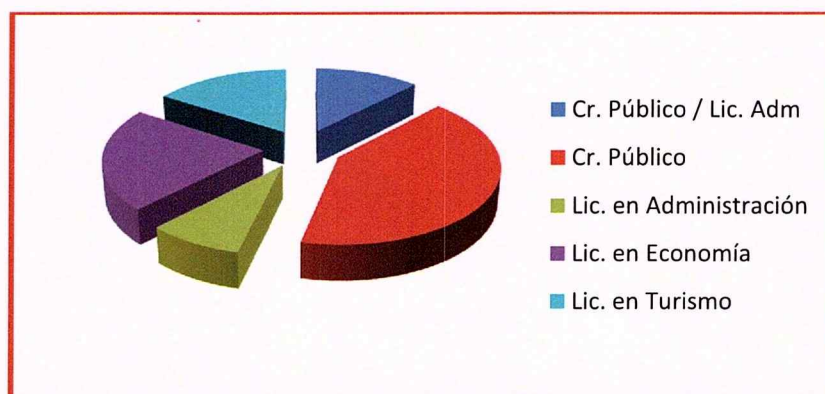
La conformación del género del grupo que respondió, la mayor parte (un 58 %) pertenece al género femenino.



- *Título de grado:*

El título de grado que poseen los consultados está conformado mayoritariamente por contadores públicos (el 34 %), el resto está distribuido de la siguiente forma:

Título de grado	Cantidad de docentes	Porcentaje
Cr. Público/Lic Administración	7	10%
Contador Público	23	34%
Lic en Administración	5	7%
Lic en Economía	12	18%
Lic. En Turismo	9	13%
Otras profesiones	11	16%
TOTAL	67	100%



- *Título de postgrado*

Del total que respondieron, 41 docentes (el 61%) manifiesta poseer algún título de posgrado. El resto no posee título de posgrado y el dato significativo es que sólo dos poseen título de formación docente: el de Especialista en Docencia Universitaria.

Tipo de Título	Formación disciplinar				Sub total	Formación en	Sin título	Total
	Especialista	Magister	Doctor	Docencia Univ		Especialista	de posgrado	
Cantidad	16	16	5	37	2	28	67	
Relación %	24%	24%	7%	55%	3%	42%	100%	

- *Composición del cargo y dedicación actual*

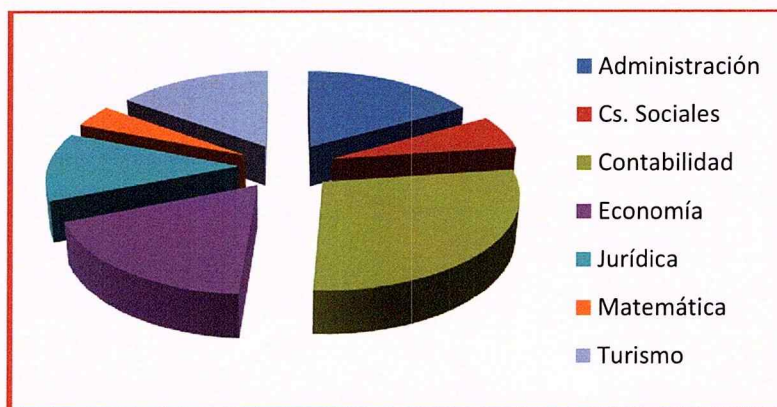
Mayoritariamente la encuesta es respondida por Ayudantes de Trabajos Prácticos y Adjuntos (79 %) y, la mayoría de ellos, de dedicación simple.

Cargo	ATP				JTP				ADJ				TIT				TOTALES
	S	P	E	Total	S	P	E	Total	S	P	E	Total	S	P	E	Total	
Cant. docentes	23	1	2	26	5	1	3	9	23	-	4	27	4	-	1	5	67
Porcentaje	39%				13%				40%				8%				100%

- *Área de conocimiento a la que pertenece*

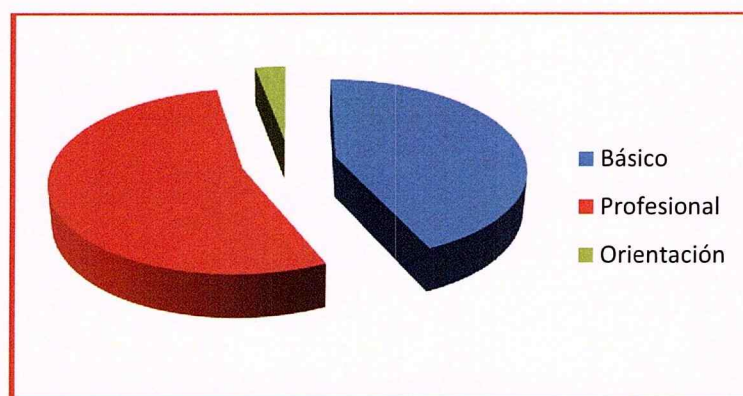
Las áreas que pertenecen a las carreras troncales contribuyen con más del 77 % de las respuestas, el resto pertenece a las Ciencias Sociales, Jurídica y Matemática.

ÁREA	administración	Cs. Sociales	Contabilidad	Economía	Jurídica	Matemática	Turismo	TOTAL
CANTIDAD	11	4	19	12	8	3	10	67
Participación	17%	6%	28%	18%	12%	4%	15%	100%



- *Ciclo de la carrera al que pertenece el docente*

Ciclo al que pertenece el docente	Básico	Profesional	Orientación	TOTAL
Cantidad	29	36	2	67
Participación %	43%	55%	2%	100%



- *Asignatura troncal, complementaria u opcional por la que responde*

TIPO DE ASIGNATURA	Troncal	Complementaria	Opcional	TOTAL
Cantidad de docentes	51	15	1	67
Participación %	76%	22%	2%	100%

- *Participación en otras actividades además de la docencia*

Actividades	Gestión	Extensión	Investigación	Sólo docencia	Total
Cantidad	17	18	25	7	67
Porcentaje	25%	27%	37%	11%	100%

De los 67 encuestados, 47 (el 70 %) manifestó que, además de las actividades de gestión, extensión e investigación, ejercen la actividad profesional independiente.

Conformación y características del grupo encuestado

Un dato importante a tener en cuenta en el grupo observado –los docentes que responden a la encuesta, es el grado de heterogeneidad de su conformación, en virtud que condiciona el sentido de esta investigación. Siendo la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales una facultad profesionalista se nutre, como ya se dijo, de distintas áreas de conocimiento. Algunas denominadas troncales –ya que responden a las licenciaturas profesionalista que se dictan como es el caso del área de Contabilidad, Economía y Administración y otras áreas no troncales que aportan conocimientos complementarios a la carrera, tales son los casos de Ciencias Sociales, Matemática y Jurídica, cuyo porcentaje de participación suman el 23%. Estas últimas consideradas “no profesionalistas” sus docentes provienen de otras facultades y tienen cualidades y formación distinta a aquellas.

El otro rasgo a destacar del grupo encuestado es el grado de participación en otras actividades además de la docencia. Al desagregarse los datos de modo de conocer cuántos docentes realizan actividad profesional disciplinar, ya sea de forma independiente o en relación de dependencia, pudiéndola compartir o no con alguna actividad de gestión, extensión y/o investigación, observamos que ejercen la actividad profesional disciplinar 53 docentes y sólo 7 la actividad docente solamente, de un total de sesenta que respondieron este punto. Se observa que, según esta encuesta, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMdP, el porcentaje de docentes que se dedica sólo a la docencia es bajo. Por ende, significaría que existe un alto porcentaje de docentes (casi un 80%) involucrados con la

actividad profesional disciplinar. Sin embargo, desconocemos cuántos de éstos 7 docentes provienen de carreras humanísticas.

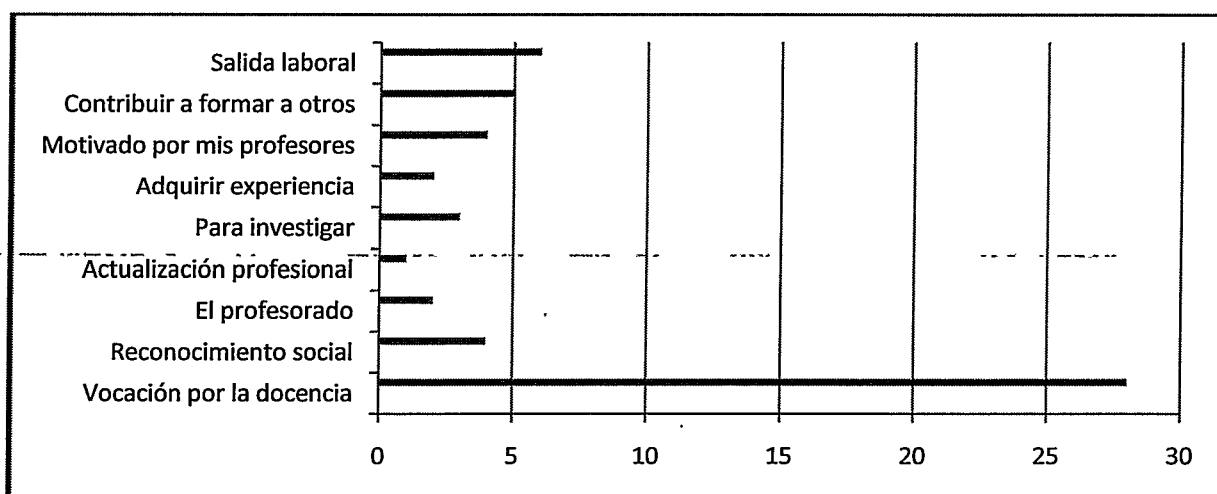
Cuestionario de preguntas:

Pregunta Nº 1 – Cuáles fueron las razones que lo llevaron a ingresar a la docencia universitaria.

Respondieron 55 docentes (el 82% del total encuestado).

Razones	Cantidad de docentes	Porcentajes
Vocación por la docencia	28	50,9 %
Motivación de mis profesores	4	7,2 %
Ser profesor como título previo	2	3,6 %
Por actualización profesional	1	1,8 %
Para investigar	3	5,6 %
Para experimentar	2	3,6 %
Reconocimiento social	4	7,2 %
Ayudar a formar a otros	5	9,1 %
Salida laboral	6	11 %
Total	55	100 %

Se observan en este punto algunas cuestiones que merecen destacarse, según se plasman en el gráfico que sigue: Casi el 51% ingresó a la docencia argumentando que fue por vocación; el 11% ingresó como salida laboral y sólo un docente respondió que ingresó a la docencia para actualizarse profesionalmente



Pregunta Nº 2: Para ser un buen docente, en su opinión ¿Qué condiciones o aptitudes cree que se necesitan reunir? Mencione las mismas en orden de prioridades.

Responden esta pregunta el 82% del total encuestado. De los resultados obtenidos por medio de la encuesta, algunos aspectos coinciden con las investigaciones sobre la temática. Basándonos en la tesis de Cruz Garcette, L. (2011), donde cita, según ella, a uno de los autores que más ha trabajado sobre la evaluación del profesor universitario –Centra (1987)- quien señala nueve características de todo buen docente de la enseñanza superior: Destrezas de comunicación; Actitudes favorables hacia los alumnos; Conocimientos de los contenidos; Buena organización del contenido y del curso; Entusiasmo con la materia; Justicia en los exámenes; Disposición a la innovación; Fomentar el pensamiento de los alumnos; Capacidad discursiva. Por su parte, Zabalza (2003) enumera doce características que tienen los profesores universitarios: Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas; No olvidan que sus metas son el aprendizaje de los estudiantes; Escuchan y aprenden de sus alumnos; Evalúan constantemente su actuación docente; Piensan que enseñar es hacer posible el aprendizaje; Enseñan con entusiasmo; Muestran preocupación y respeto por los alumnos; Tienen facilidad para hacerse entender por los estudiantes; Hacen del estudiante un aprendiz autónomo; Usan métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente; Dan feedback de alta calidad a sus estudiantes sobre sus trabajos; Enseñan los conceptos claves y evitan sobrecarga de trabajo.

Por otra parte, respecto a la eficacia docente Brown y Atkins (1991) señalan que una enseñanza universitaria debe basarse en: el conocimiento en profundidad de la asignatura,

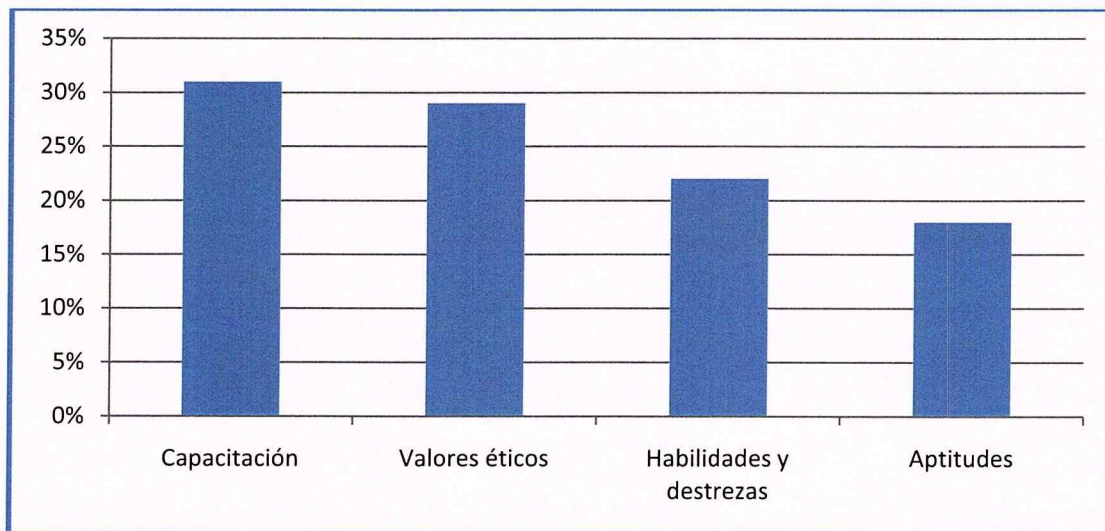
la comunicación fluida con los alumnos, el conocimiento de los estilos de aprendizaje del alumno, el conocimiento de la didáctica universitaria.

La revisión de la bibliografía más reciente, (De Vicente, 2002; Medina, 2006; Benedito, 2007; Imbernon, 2007; Zabalza, 2009; Potolea, 2008; Potolea, Toma, 2010), citados por Cruz Garcette (2011), nos remite al concepto de competencias: integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente, y capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar. Las competencias, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2002), tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de -o competente para- Ejecutar; El grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas; Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. De modo que, según optemos por una perspectiva u otra, la cuestión de la profesionalidad adquiere rasgos o matices del buen nivel de profesional de la educación superior.

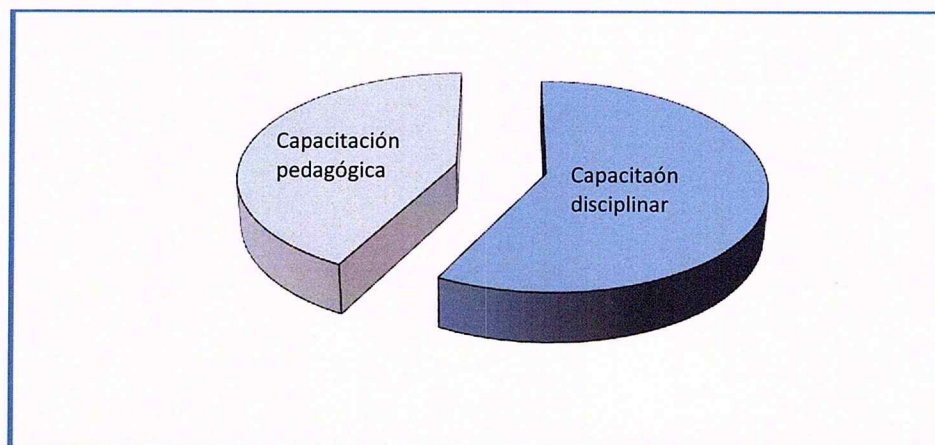
Tal como se planteó en el apartado Metodológico, esta pregunta encierra dos propósitos. En un primer nivel, la indagación se centró sobre qué valoran los encuestados como prioritario para ser un buen docente. En un segundo nivel de análisis, se intenta dilucidar a partir de las respuestas dadas, si han ponderado más los aspectos disciplinares o, los aspectos pedagógicos, entre todos los que pudieran aparecer en las respuestas. En este sentido, y para obtener el primer nivel de análisis, a partir de las respuestas emitidas elaboramos categorías que no estaban prefijadas, sino que han sido creadas a partir de agrupar las cualidades expresadas por los encuestados. En un segundo paso las agrupamos en cuatro dimensiones, una de ellas con subcategorías, según se muestra en el siguiente cuadro:

CATEGORIAS:			
VALORES			29%
Respeto	9		
Humildad	2		
Responsabilidad	6		
Compromiso. Dedicación	13	21%	
Tolerancia	6		
Generosidad	2		
Honestidad intelectual	2		
vocación	10	16%	
Pasión por la enseñanza	6		
Capacidad de entrega	2		
Amor por los estudiantes	4		
Subtotal:		62	
CAPACITACIÓN			31%
Capacitación disciplinar	38	58%	
- Capitación Profesional disciplinar	23		
- Ejercicio profesional para acercar conceptos teóricos a los prácticos	3		
- Interés y conocimiento por la materia	12		
Capacitación pedagógica	28	42%	
- Transposición didáctica	14		
- Capacitación pedagógica	14		
Subtotal:		66	
CUALIDADES			18%
Afán i investigativo	2		
Buen Humor	2		
Aptitud comunicacional	14	37%	
capacidad de escucha	7		
Carisma	2		
Empatía	11	29%	
Subtotal:		38	
HABILIDADES Y DESTREZAS			22%
Capacidad de manejar grupos	4		
capacidad para trabajar en equipo	3		
Despertar interés y motivación a los estudiantes	11	24%	
Flexibilidad y predisposición al cambio	11	24%	
Claridad expositiva	4		
Manejo de tecnologías de información	6	13%	
Histrionismo	2		
Creatividad	2		
Curiosidad	2		
Oratoria	1		
Subtotal:		46	
Total de respuestas		212	100%

En resumen, en esta pregunta se obtuvieron un total 212 respuestas, algunas redactadas de manera narrativa y otras enumerando las características o competencias. De la observación del cuadro que antecede tenemos que, en un primer nivel de análisis, aparece como aspecto prioritario para ser un buen docente: 1.- La Capacitación (31%). -esta categoría fue desagregada en capacitación disciplinar (58%) y capacitación pedagógica (42%)-; 2.- Los Valores (29%); 3.- Habilidades y Destrezas (22%) y 4.- Cualidades (18%).



Dentro de la categoría 1 (Capacitación), quienes creen que un buen docente debe capacitarse en la profesión disciplinar representan el 38% y opinan que deben capacitarse en aspectos pedagógicos representan el 28%.



Dentro de la categoría 2 (Valores) las respuestas elegidas mayoritariamente son compromiso y dedicación con un total de 13 (el 21%) y en segundo lugar la vocación 10 respuestas (16%)

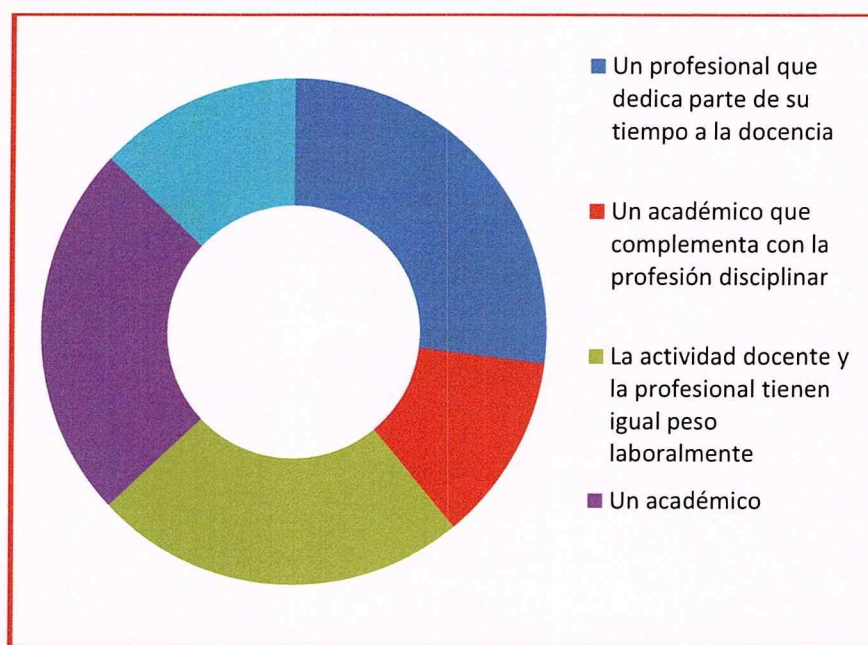
En la categoría 3 (Habilidades y Destrezas) las opciones Despertar interés y motivación en los estudiantes: 11 respuestas y Flexibilidad y predisposición al cambio – también con 11 respuestas, han sido las más valoradas por los encuestados.

Por último, en la categoría 4 (Cualidades) sobresalen la Aptitud comunicacional: 14 respuestas (37%) y la Empatía: 11 (29%)

Pregunta N° 3: Ud. se considera principalmente: (justifique su respuesta))

- 1) *Un profesional que dedica parte de su tiempo a la actividad docente*
- 2) *Un académico que tiene como actividad complementaria la profesión disciplinar*
- 3) *La actividad docente y la profesional tienen igual peso en su vida laboral*
- 4) *Un académico*

Afirmaciones	%
1) Un profesional que dedica parte de su tiempo a la actividad docente	27
2) Un académico que tiene como actividad complementaria la profesión disciplinar	12
3) La actividad docente y la profesional tienen igual peso en su vida laboral	24
4) Un académico	24
No respondieron	13
TOTALES	100



Según se dijo en el marco teórico del presente trabajo y siguiendo a Tostado Gutierrez, (2001), el sujeto que narra realiza una serie de valoraciones sobre sí mismo, sobre su historia y sobre sus prácticas, a partir de las cuales podemos conocer algunos de los principales rasgos constitutivos de su configuración identitaria. La identidad es considerada como un imaginario, como una representación que los sujetos elaboran sobre sí mismos, sobre sus prácticas, y sobre el papel que desempeñan en el contexto social en que se desenvuelven. “La identidad es un reconocerse en algo que tal vez sólo en parte coincide con lo que efectivamente uno es... No es lo que uno realmente es sino la imagen que cada quien da de sí mismo” (citado por Giménez, 1992:187)

En la justificación de las opciones, el mayor porcentaje de los encuestados (27%) responden que principalmente se consideran: un profesional que dedica parte de su tiempo a la docencia. Sin embargo si consideramos que un 13% no respondió, dicho porcentaje de eleva al 31%. A su vez, en una segunda lectura, podría observarse que existe casi un 69% de encuestados que no se considera un profesional que dedica parte de su tiempo a la docencia, disgregándose entre las opciones restantes. Finalmente, un 28% de los docentes que optaron por alguna de las cuatro opciones, se consideró un académico.

Entre las justificaciones los argumentos que merecen destacarse son:

- Para los que se consideraron en la opción 1 *“Mi actividad principal es el ejercicio profesional, la docencia es un trabajo que hago con mucho gusto, pero no genera ingresos como la profesión”*. Otra de las justificaciones fue: *“La profesional por una cuestión económica y placer”*. Otra: *“Lamentablemente, los salarios docentes no permiten una dedicación mayor a la docencia. O exigen contar con el ingreso derivado del ejercicio profesional, para poder seguir en la docencia”*.

Los que optaron por la opción 2 no justificaron su respuesta.

- Los que optaron por la opción 3, argumentaron: *“Dedico mi tiempo a ambas tareas pero me considero un académico porque he invertido mucho tiempo en incorporar conocimientos, herramientas para mejorar mi actividad docente, no es simplemente dictar clases”*. Otra respuesta: *“Ambas, por cuanto las desarrollo con la misma responsabilidad, no dudando en posponer actividades de mi vida profesional para realizar cursos de capacitación docente. Otra: “ambas facetas se complementan y se retroalimentan para mejorar tanto los conocimientos como la aplicación concreta a los casos de toda cuestión académica. Otra: “El tiempo que dedico a las dos actividades es relativamente el mismo, solo que el aspecto profesional alimenta al académico y este último es más placentero para mí”*.
- Los que optaron por la opción 4 justificaron: *“Todo lo que hago tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior”*. Otra respuesta: *“No ejerzo en la profesión, solamente me dedico a las actividades académicas”*. Otra: *“Soy investigador docente, no puedo separar ambas funciones por eso me considero un académico, que forma recursos no solo en el aula sino becarios e investigadores”*

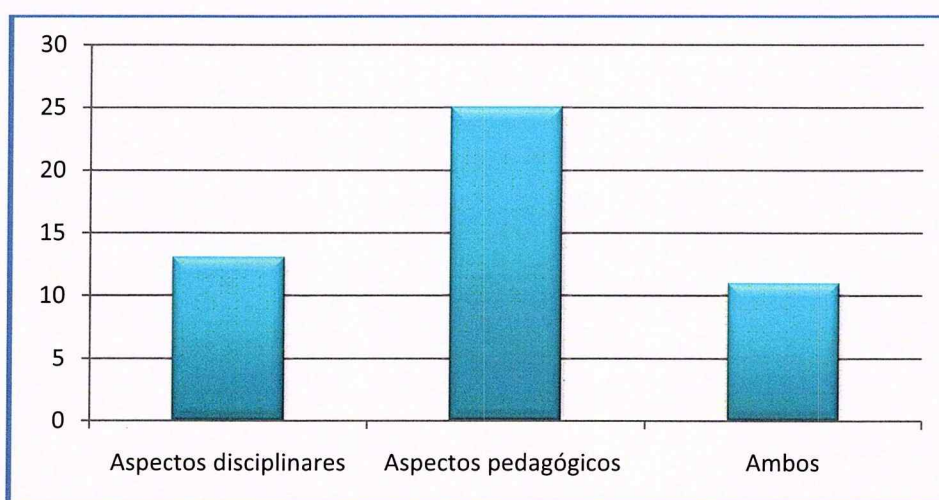
Pregunta Nº 4: Si participó en eventos de formación y capacitación, indique si mayoritariamente la temática fue relativa a aspectos (Pedagógicos o Disciplinarios)

Capacitación	
Específicamente disciplinaria	62%
Pedagógica - disciplinaria	22%
Específicamente pedagógica	16%

En esta pregunta el 13% no respondió, por lo tanto en el cuadro que antecede han sido consideradas las opiniones de los encuestados que sí lo hicieron. Se advierte claramente la preferencia de los docentes en cuanto a la participación en la formación y capacitación por los eventos de carácter disciplinario, por sobre los pedagógicos.

Pregunta N° 5: Si tiene la oportunidad de continuar capacitándose en algunos de los aspectos anteriores ¿En cuáles priorizaría priorizar y por qué?

Los aspectos a priorizar en la capacitación eran: disciplinares; pedagógicos; o ambos. Ingresan y participan de esta pregunta 53 docentes de los 67 encuestados, 49 de ellos responden por alguna opción y 4 no responden a ninguna. El resultado de las opciones se observan en el siguiente gráfico:



En el siguiente cuadro se exponen las justificaciones por las cuales priorizó su respuesta, en donde se evidencia una mayoría que priorizan capacitarse en el futuro en aspectos pedagógicos. Al relacionar esta pregunta con la anterior, se advierte en el grupo observado, que la mayoría había participado en la capacitación de aspectos disciplinares y en ésta pregunta la mayoría prioriza los aspectos pedagógicos en una capacitación futura, poniendo de manifiesto que se identifica la necesidad de capacitarse en los aspectos pedagógicos, ya que “La profesión no nos capacita para desarrollar buenas prácticas docentes”, tal como se manifestara en la encuesta.

CODIGO RESPUESTA	DISCIPLINARIO	PEDAGÓGICO	AMBOS	JUSTIFICACIÓN
72		X		Cursa la especialización en docencia universitaria
73	X			Hay que mantenerse actualizado
77				NO RESPONDE
80				NO RESPONDE
83	X			No justifica porqué
85	X			No justifica porqué
86	X			Para profundizar la investigación
88		X		La profesión no nos capacita para desarrollar buenas prácticas docentes
91			X	No justifica porqué
93		X		Contribuye a mejorar mi actividad docente
94	X			Para desarrollarme
96	X			No justifica porqué
98		X		Me interesa más
100		X		Por el perfil del estudiante del siglo XXI
101		X		No justifica porqué
102			X	Me beneficio con ambas capacitaciones
103			X	Los considero importantes a ambos
104			X	Para desarrollar trabajos interdisciplinarios y redes de conocimiento
105		X		Por los nuevos métodos de enseñanzas para las carreras de ciencias económicas
106		X		No justifica porqué
107		X		Porque la específica disciplinaria es de actualización permanente con mi profesión
108		X		No justifica porqué
109		x		Contribuye a mejorar la enseñanza disciplinar
110		X		Porque la "transmisión de información" estará disponible ilimitadamente
111		X		Para trasladarlas a mi campo laboral
118		X		Por los cambios en la pedagogía que exceden a la impronta personal
120		X		Como prioridad en la tecnología de educación virtual como herramienta complementaria
126			X	Para mejorar la calidad de la enseñanza en ambos aspectos
127				NO RESPONDE
128			X	No justifica porqué
129		X		Por la educación a distancia
130			X	No justifica porqué
131	X			Porque por mi trabajo profesional ya estoy actualizada en lo pedagógico
132		X		Me complementa lo que la profesión disciplinar no me brinda
135	X			Ya tengo formación superior en educación
137			X	Para estar actualizado permanentemente
138		X		No justifica porqué
140		X		No justifica porqué
141				NO RESPONDE
142		X		No justifica porqué
143		X		No justifica porqué
144			X	No justifica porqué
145		X		Porque estoy actualizada por mi profesión en lo disciplinar
146	X			Me he capacitado en lo pedagógico y no hay oferta en MDP referida a mi asignatura
147			X	No justifica porqué
148	X			Porque la capacitación disciplinar se derrama en la docencia
149	X			Es necesaria la actualización en mi asignatura
151		X		No justifica porqué
152		X		No justifica porqué
155		X		Para avanzar en carrera docente
156			X	No justifica porqué
157	X			Porque tengo un cargo simple
158	X			Los pedagógicos han sido de poco provecho para mi
Total	13	25	11	4 No responden

Haciendo un análisis comparativo de las respuestas obtenidas, observamos que, por un lado, el mayor porcentaje de los encuestados eligió ingresar a la docencia por vocación; por otro lado, cuando le preguntamos qué condiciones debe reunir un buen docente, la mayor prioridad se la asignan a la capacitación y, dentro de ella, priorizan a la formación disciplinar. En tercer lugar, cuando se los consulta respecto como se consideran ellos a sí mismos, el mayor porcentaje se considera primariamente un profesional, que luego dedica parte de su tiempo a la actividad docente. En cuarto lugar, al preguntarles si participó en eventos de formación y capacitación, el 62% responde que lo hizo en eventos específicamente disciplinares; y finalmente, al consultarles sobre qué aspectos se capacitaría en el futuro, el mayor porcentaje responde que lo haría sobre aspectos pedagógicos.

En función de la información que antecede tenemos:

1.- El mayor porcentaje de docentes encuestados han elegido ingresar a la docencia por vocación, cuestión que está más ligada a la afectividad, esto es, una mirada artesanal en contraposición con la mirada profesionalista de la misma.

2.- Sin embargo respecto a cómo se consideran ellos a sí mismos, el mayor porcentaje se considera un profesional disciplinar que ejerce la docencia.

3.- Mayoritariamente los encuestados le atribuyen a la capacitación disciplinar, como la condición que se debe reunir para ser un buen docente. Esta respuesta iría en línea con la respuesta anterior, es decir, se verían como profesionales de la disciplina y por tanto se capacitan en el mismo sentido

4.- Al preguntarles si participó en eventos de formación y capacitación, una significativa mayoría lo hizo en eventos específicamente disciplinares. De esta información se podría conjeturar que, quienes se ven a sí mismos preponderantemente como profesionales de la disciplina, le atribuyen importancia a la capacitación en ella para ser buen docente, luego decidieron formarse y capacitarse en ése sentido.

5.- Al consultarles sobre qué aspectos se capacitaría en el futuro, el mayor porcentaje responde que lo haría sobre aspectos pedagógicos. En el terreno de las conjeturas, ¿Existiría en los docentes encuestados alguna tendencia en el futuro hacia la profesionalización o, al menos, a una mayor formación pedagógica? Las preguntas que conformaron la encuesta

¿Habrán incidido de alguna manera hacia una actitud más reflexiva sobre la propia historia de los docentes?

Las reflexiones que anteceden están basadas en un dispositivo de recolección de datos –la encuesta- en la que tiene como limitación, entre otras, que no ha podido cruzarse los datos de manera de poder establecer individualmente cada respuesta, sino que se la ha procesado y ponderado por el conjunto de la muestra. Sin embargo esta limitación, creemos, no debilitaría el análisis al que arribamos en las conclusiones en virtud que nuestro trabajo no radica en un estudio de caso, sino en explorar aquellas representaciones disciplinares que tensionan con la construcción de la identidad docente. Ciertamente que los múltiples hallazgos que surgen del presente trabajo nos motivan a futuras y más profundas investigaciones. .

IV.2. De las Entrevistas

Como ya se dijo, la creación por parte de la facultad de una Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos, determinó que pensáramos indagar las razones –y necesidades- que motivaron su creación y que debíamos bucear la respuesta que buscábamos a través de una entrevista a los funcionarios de la gestión académica, en especial, a aquellos que habían participado directamente en la decisión política y las necesidades a satisfacer a través de un área pedagógica específica. Las entrevistas, en este sentido, han resultado un valioso aporte para el trabajo investigativo, en virtud que, los testimonios de éstas, reflejan la “ideología” y el capital simbólico de la comunidad académica de pertenencia, ya que si bien ocupan un cargo de gestión, son al mismo tiempo profesionales y docentes.

Deseábamos profundizar en la complejidad del entramado de las funciones docentes e intentar develar si para la representación de la mayoría de los profesores –y de la gestión de la facultad, como parte de ese cuerpo docente-, el sólo conocimiento técnico profesional se puede convertir en constructo que pueda ser de apropiación para el estudiante. En este sentido, acercarnos a indagar si la aparente contradicción aludida en el propósito y enunciación del objeto de estudio entre el sistema de admisión del docente en la universidad local –la sola titulación de grado-, y su sistema de permanencia -la reglamentación de la carrera docente- con sus exigencias relativas a la formación y perfeccionamiento en lo pedagógico, son meritados a la hora de evaluarse su desempeño en reválidas y concursos. Las dos entrevistas realizadas, trasversalizadas con las respuestas de los docentes en la encuesta, coadyuvan a develar, en parte, la incertidumbre en este sentido.

IV.3.- Análisis de los testimonios aportados en la encuesta y las entrevistas

Al consultarle a la entrevistada Vicedecana Dra. Miriam Berges² (en adelante Vd.M.B) por las razones que impulsaron a la FCEyS a crear una subsecretaría de asuntos pedagógicos, argumenta que advirtieron una demanda de los docentes en aspectos relativos a, la

² Entrevista Nro 1

evaluación; los que tienen que ver con la didáctica; la motivación del alumno, entre otros. La facultad encontró en el área pedagógica creada, según nos relata, un espacio de mediación en *"... aquellas cátedras denominadas conflictivas (...) obligándonos a nosotros a plantearnos objetivos..."* En este punto advertimos que la entrevistada se sorprende por los resultados obtenidos en la convocatoria de la subsecretaría. Entonces nos preguntamos ¿Existía también en la gestión una idea preconcebida acerca de la voluntad de los docentes a acercarse a las cuestiones pedagógicas? Al plantearnos esta pregunta, nuestra curiosidad e interés estaba centrado en conocer las razones que impulsaron a la facultad a crear un área pertinente. Queríamos conocer si existía un cierto correlato entre los objetivos de la subsecretaría y las necesidades que nosotros habíamos puntualizado al inicio de este trabajo. En este sentido volvimos a preguntarnos ¿La sola titulación profesional basta para la buena enseñanza universitaria? ¿El conocimiento técnico profesional alcanza o requiere de otra formación que la complemente? ¿Existen tensiones entre la identidad académica y la identidad profesional? ¿Cómo se manifiestan éstas en la práctica?

Por su parte la segunda entrevistada, Subsecretaria Lic. Mirian Kap3 (en adelante S. M.K.), nos devela parte de éstos interrogantes al tiempo que responde también con sorpresa cuando le ofrecen la propuesta del área pedagógica *"... me estaban convocando para una propuesta innovadora en una facultad que, además de profesionalista, es fuertemente resistente a la pedagogía, no es una facultad que esté pensando en la pedagogía..."* Se advertiría a partir de lo expuesto, un cierto correlato entre nuestras ideas previas con respecto a la investigación y la respuesta otorgada, en virtud de la fuerte impronta disciplinar de la facultad. En el mismo sentido, observamos que en los argumentos a la pregunta *"¿Qué condiciones o aptitudes cree que debiera poseer un buen docente universitario?"* Uno de los encuestados responde: *"Pasión por la disciplina que se enseña"*. Otro manifiesta *"Yo priorizaría los aspectos disciplinares por una cuestión de preferencia y por considerar que se derraman en la docencia y en la investigación, la formación pedagógica no siempre me resulta interesante."* En la misma línea de pensamiento otro docente manifiesta: *"Profundizaría prioritariamente en la formación disciplinaria. En primer*

³ Entrevista N° 2

lugar, porque considero que el conocimiento específico de los contenidos de la disciplina es una cualidad excluyente de un buen docente. En segundo lugar, los cursos de formación disciplinaria que he hecho han sido, por lejos, los más enriquecedores desde el punto de vista académico, profesional y humano. En tercer lugar, porque considero que los cursos de formación específicamente pedagógica que he hecho han sido, en general, de poco provecho". Este categórico argumento en favor de la formación disciplinar por sobre la formación pedagógica el cual se reitera en otras respuestas, pareciera indicar la existencia de una fuerte impronta disciplinar en la construcción identitaria de los docentes de la facultad por sobre la necesidad de profesionalizar la docencia. En este sentido Ylijoki (2000) plantea que existen quienes piensan que la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria sólo se adquiere ejerciendo alguna influencia en la base de la cultura de la propia disciplina. No obstante, en términos de la identidad, tal como lo plantea Cárdenas González (2004) si la misma es el resultado de la capacidad de reflexión de la persona de ser objeto de sí misma, nos preguntamos si en la práctica que sustenta, considera la transposición del conocimiento que asegure el aprendizaje de los alumnos. Autores como Van Driel, Verloop y De Vos (1998. En Cruz Garcette, 2011) nos dirían que la transformación de lo disciplinar –abstracto- a lo concreto y simple para ser comprendido por los estudiantes, es un elemento del conocimiento integrado que representa el conocimiento sabio del profesor. En este sentido, un encuestado plantea: *"La aspiración de transferir el aprendizaje profesional y de investigación, al campo docente, lo pude alcanzar en los últimos años de la carrera docente"*.

Seguramente aquellos que construyeron su identidad docente disciplinar cuentan con experiencia en el ámbito de la enseñanza; por tanto desarrollan ciertas rutinas para enseñar, sin embargo, esta visión artesanal de la docencia, con las consecuencias que impactan en el aprendizaje, es lo que se pretendería modificar desde la subsecretaría de asuntos pedagógicos de la facultad, según sus propios objetivos de creación y los dichos de las entrevistadas. Si bien expresan que la problemática de la deserción y el desgranamiento de la facultad obedecen a una multiplicidad de causas, asignan importancia a la escasa formación pedagógica de su cuerpo docente cuando afirma *"...nosotros decidimos asumir*

que parte del fracaso tenía que ver con nuestras clases, más allá que no es la única causa” (extracto de la de la entrevista a la Sra. Vicedecana). Luego la misma señala: *“... la mayoría de ellos tienen muchísima vocación pero falta formación docente...”*

No obstante la respuesta de otros docentes frente a la misma pregunta, pondría en cuestión los argumentos anteriormente expuestos con respecto a *“...una facultad que, además de profesionalista, es fuertemente resistente a la pedagogía, no es una facultad que esté pensando en la pedagogía...”* (Argumento vertido por S.M.K). En efecto, otras voces contrastan con esta representación profesionalista disciplinar de los docentes de la facultad, en virtud que, una cuarta parte de los encuestados responden en favor de la formación pedagógica: *“Priorizaría el campo pedagógico, porque creo que nuestra profesión no nos capacita para desarrollar buenas prácticas docentes”*; otro docente manifiesta *“Priorizaría en aspectos pedagógicos porque creo que en el futuro será más importante enseñar a aprender que a transmitir información ya que ésta estará disponible ilimitadamente”* Otro encuestado expresa *“Con los cursos en materia pedagógica complemento lo que la profesión no me brinda”*. Y otro agrega *“Es necesario conocer cómo son los estudiantes del siglo XXI para enfocar la enseñanza”*. Encontramos en el análisis de los testimonios obtenidos que, al mismo tiempo que se sostienen representaciones identitarias que a priori parecieran polarizadas, se visibiliza un conocimiento práctico docente donde confluyen ambas, constituyendo un entretejido complejo entre lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico, entre otras dimensiones que se ponen en juego.

Por otro lado, frente a la pregunta de por qué habían elegido la docencia, más de la mitad lo hicieron por vocación. Algunos plantearon su ingreso por invitación de la gestión o de colegas, y otros esbozaron que fue *“por casualidad”*. El 11% afirma que ingresó como salida laboral y sólo un docente respondió que ingresó a la docencia para actualizarse profesionalmente. Articulando con otra pregunta de la encuesta encontramos que el mayor porcentaje se considera un profesional –disciplinar- que dedica parte de su tiempo a la actividad docente. Seguramente multiplicidad de factores han incidido en la decisión de ejercer la docencia, no obstante podríamos advertir que en su mayoría se aproximan más a la mirada *“artesanal”* y del sentido común que aquella otra que busca profesionalizarla. Sin

embargo considerando la multiplicidad de respuestas, un docente manifiesta que *“Después de haber cursado, y ver como se enseñaba, noté que tenía algo para aportar, para mejorar”*. Nos dio la impresión de que este docente *“se sigue viendo”* en sus estudiantes cuando enseña, en tanto entiende que viene a enseñar desde *“otro lugar”*, quizá ligado a sus propias necesidades como estudiante y seguramente influido por sus observaciones sobre quién le enseñaba a él. Respecto a esto, García Galindo (1995:21 en Sánchez Gómez 2002) plantea que el profesor universitario aprende su práctica mediante un proceso de socialización que se encuentra lejos de ser racional y consciente, el cual va imponiendo un prototipo de actitudes y prácticas docentes intencionadas. Este proceso se asienta sobre: a) la experiencia que el profesor ha tenido como alumno; b) el modelo presentado por sus profesores; c) la presión que ejerce el sistema o estructura organizativa; d) las expectativas de los alumnos en el ejercicio profesional. Esta complejidad constitutiva de la subjetividad docente nos habla de nuestra bio-grafía académica, es decir, de la manera en que nos hacemos a nosotros mismos y cómo nos definimos en este proceso de co-construcción narrativa.

Por otra parte, la S.M.K. había expresado algunas dificultades con respecto a la comunicación del docente con sus estudiantes, tales como la escasa *“... empatía... el primer gran obstáculo de favorecer los aprendizajes es la distancia que ponen los docentes con los estudiantes...”*, aunque aclara *“...no todos los docentes de la facultad ponen distancia con sus alumnos, algunas disciplinas más que otras y creo que son esas disciplinas denominadas ‘más duras’(...) se privilegia el conocimiento científico, la asepsia, la neutralidad en el discurso, por sobre la posibilidad de hacer accesible el conocimiento por parte del joven estudiante (...) esa es la distancia que encuentro, que son docentes anclados más en una perspectiva cientificista”*. Las demás razones que advierte la entrevistada refieren al temor, por parte del docente, a perder el control de la situación, lo que supone a su vez la pérdida de legitimidad o de reconocimiento. Ese temor a veces se liga a la idea preconcebida del docente de que el estudiante pueda aprender sólo prescindiendo de él, por lo tanto, perdería sentido su presencia temiendo convertirse en un par. En este punto, la entrevistada hace referencia al reconocimiento que el docente espera recibir de los demás, como parte de su proceso de construcción de identidad. Estos dichos son acompañados por algunas

respuestas de los docentes encuestados, quienes se manifiestan en favor de esa necesidad de reconocimiento social: *"...creo, que con el paso de los años, también existe una búsqueda de 'reconocimiento' personal en el sentido de ser valorado por los otros, además de cumplir una función social"*.

La S.M.K. agrega *"... el que tiene que revisar las prácticas es el docente, (...) no es enseñar en el sentido de exponer, sino garantizar que ese alumno aprenda..."*. Al consultarle puntualmente cuáles son las falencias y necesidades de los docentes y en qué áreas, responde que los docentes que le consultan encuentran dificultades para organizar sus clases, elegir el material bibliográfico adecuado, evaluar acorde a sus estrategias de enseñanza, construir un plan de actividad docente –PTD- con objetivos claros para los estudiantes, etc. Al momento de construir el cuerpo del marco teórico en la búsqueda bibliográfica, no encontramos demasiadas referencias respecto a la construcción y desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en profesores universitarios, siendo el ámbito en donde la amalgama entre el conocimiento de la disciplina y el conocimiento pedagógico-didáctico se presenta con mayor complejidad. En nuestro trabajo, tal como se percibe en la encuesta, los docentes han tenido que hacer frente a una variedad incesante de desafíos, ya que deben promover una enseñanza que propicie el desarrollo de competencias profesionales y transversales, que se sirva de ciertas tecnologías de la información y la comunicación y que, por ejemplo, potencie la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Bolívar y Caballero, (2008) y Lucarelli, (2006) -citados en Garcette, L.C. 2011- argumentan que durante mucho tiempo la investigación y la especialización en el área del conocimiento, subordinaron el ejercicio de la docencia. Esto no significa que la docencia no tuviese un rol importante dentro de las funciones claves de la universidad, sino que la misma se asumía, y aún se sigue asumiendo, como la mera transmisión del conocimiento experto. Sin embargo, emerge la dimensión ontológica y atraviesa la amalgama constituida por el conocimiento práctico docente. A través de ésta se manifiesta la preocupación del profesor por el aprendizaje de los estudiantes. En las encuestas la misma se expresa como necesidad de poder transferir, a modo de trasponer didácticamente, ese conocimiento a los estudiantes; de ser capaces de poder generar un

buen vínculo con ellos; de construir relaciones empáticas donde circule la *“buena comunicación y el sentido del humor”*; de poder motivarlos para que aprendan y sigan estudiando, de *“despertar la pasión por el conocimiento”*; incluso aparecen testimonios que plantean la necesidad de *“amar a los estudiantes”*, entre otras respuestas vertidas. En el grupo encuestado, aparecen polarizadas las representaciones del docente con respecto a la *“distancia óptima”* del mismo en relación al estudiante, donde algunas ponen como eje central el acercamiento y otras en la distancia. La interrelación de conocimientos que se pone en juego cuando el docente toma una decisión pedagógico–didáctica también está atravesada por una dimensión ontológica. Una mirada ontológica en la práctica de la enseñanza se desprende de la concepción del otro, en este caso del estudiante, de su aprendizaje. Es decir que la mirada sobre el estudiante que asuma el profesor se refleja en su práctica de enseñanza (Heiddeger, 1968 citado por Dall’Alba y Barnacle, 2007). Biggs (2006) argumenta que las buenas prácticas de enseñanza en Educación Superior son aquellas que fomentan el aprendizaje profundo; añade que, en la medida que el enfoque de enseñanza promueva este tipo de aprendizaje e involucre activamente a los estudiantes permitiéndoles construir conocimientos básicos, significativos y con sentido, su motivación surgirá de manera espontánea. En otras palabras, este autor señala que no es necesario que el docente se focalice en el fomento de la motivación sino que más bien ésta surgirá como consecuencia de un enfoque de enseñanza activo que promueva el aprendizaje profundo.

Observamos en los testimonios recogidos que, en cuanto a la profesionalización docente, algunos la desestiman y otros expresan que llegan a ella más por su esfuerzo o impronta personal al final de su carrera, que por una formación docente formal o profesionalizada. En línea con ello, es pertinente señalar que las encuestas revelan que, del total de los docentes consultados, sólo dos de ellos, poseen el título de postgrado de formación docente: el de Especialista en Docencia Universitaria. Con respecto a ello, le consultamos a la Vd.M.B. cuál sería para ella la combinación óptima de profesionalización disciplinar y profesionalización docente y ella reflexiona *“Es una realidad que trasciende la universidad, la frontera de la capacitación o formación se va corriendo continuamente... En realidad sería deseable, que en los primeros años haya gente que tenga relativamente más*

en su mezcla de formación pedagógica y a media que vas avanzando en la carrera cercano a recibirte es deseable que estés muy actualizado profesionalmente porque posiblemente los alumnos vayan a demandar esto... En realidad puede ser que no sea tan buen docente, pero se le puede perdonar porque se necesita lo disciplinar... porque en realidad es una persona 'especialista en'.... depende de los intereses de cada uno... Ese esfuerzo implica que vas a tener que hacer un par de cursos sobre temas que vos ya sabés, pero tenés que hacerlo... eso es deseable...". En la respuesta dada por la Sra. vicedecana se vislumbra una determinada representación simbólica de la tensión entre ambas profesionalizaciones, la cual pareciera jugar a favor de la formación docente sólo en los primeros años de la carrera, bastando la formación disciplinar para los últimos. ¿Queda entonces la creación de la subsecretaría ligada a este propósito? Las respuestas obtenidas por los docentes que se acercaron a buscar recursos didácticos, desde la instauración de la misma, parecieran evidenciar que quizá exista una representación distinta, sorpresivamente no esperada, a la conceptualización institucional, lo cual hablaría de docentes que son capaces de reflexionar sobre sus propias limitaciones en la práctica educativa.

Por otro lado, retomamos la inquietud incluida en el propósito de este trabajo, de saber si la formación y capacitación que se le brinda al docente a través del área, luego es considerada y evaluada en las reválidas y concursos de la propia institución que las auspicia y fomenta. La primera respuesta al respecto nos la da la Vd.M.B. *"En realidad si y no... depende de la Comisión Asesora, depende de los evaluadores. ... Desde la gestión sigue estando todavía el mismo esquema donde se evalúa la modalidad tradicional... Nosotros no hemos bajado ninguna línea... Hemos invitado a los docentes a leer documentos y hemos hecho reuniones con Miriam... pero no es que nosotros dijimos que el docente que tome cursos va a tener dos puntos más, tres puntos más, no, nada de eso... Hay una tendencia importante, que se refleje o no, depende de la comisión asesora."*

Seguros de la relevancia de este tema para nuestro trabajo, le trasladamos similar pregunta a la S.M.K. en virtud que por lo manifestado hasta aquí, sumado a los objetivos de las autoridades de la facultad al crear un área específica, quedaría evidenciado el propósito de profundizar en la formación pedagógica de los docentes. Ahora bien, según nuestra

experiencia docente, a la hora de revalidar o concursar cargos, las comisiones de evaluación constituidas a esos efectos, parecieran no tener en cuenta del mismo modo esas prioridades. Entonces le consultamos *“¿Cómo tienen pensado conjugar ambos objetivos?”* *“¿Es tomada en cuenta y evaluada la formación pedagógica en un concurso de oposición o reválida?”* a lo que la entrevistada responde: *“... yo no tengo nada que ver porque es claramente una dimensión política, pero con total transparencia es una dimensión política (...) quien decide cómo se conforma la comisión evaluadora está decidiendo al mismo tiempo, qué perspectiva le a dar a esa evaluación. Entonces por más voluntad que la gestión tenga, o yo desde mi área quiera, hay un algo o alguien que no sabemos qué o quién es, que decide finalmente”*.

Lo expresado permite visibilizar la complejidad del entramado académico, al mismo tiempo que pondría en cuestión la correspondencia entre lo que exige el reglamento de carrera docente al momento de evaluar el desempeño de éstos y las políticas de la facultad. Nos preguntamos entonces, si ese “deseo” de formación pedagógica en los primeros años que expresa la Vd.M.B. se condice con los criterios y resultados de los concursos docentes. En el mismo sentido, la Unidad Académica ¿Podría afirmar que actualmente la mayoría de los docentes de los primeros años posee formación en docencia o que esto es lo deseable?

Por su parte la S.M.K. plantea que observa en la facultad tres tipos de perfiles docentes, aquellos interesados por sus prácticas con deseos de mejorarla; otros que vienen para cumplir cierto mandato institucional, pero siguen haciendo exactamente lo mismo; y aquellos que nunca se acercaron ni se acercarán jamás, creídos que sólo basta conocer su disciplina para enseñar bien. Las encuestas reflejan en gran medida esta visión dicotómica, con respuestas como estas *“Para ser un buen docente se necesita ejercer la profesión en el área de incumbencia de la asignatura”* o *“El ejercicio laboral ayuda en este sentido, un docente puramente académico a mi gusto tiene poco que entregar”*. Otra respuesta hace referencia a que la docencia no es una profesión, sino una pasión. Por otra parte, algunos ponen el acento en la capacitación pedagógica, tal como ya se ha planteado, y otros afirman que *“ambas facetas se complementan y se retroalimentan para mejorar tanto los conocimientos”*.

Ante la necesidad de conocer su respuesta respecto de la representación de los profesores respecto a la docencia S.M.K asegura que las identidades fluctúan, son procesos cognitivos distintos, son dos posicionamientos subjetivos diferentes y enfatiza *“...la identidad no es monolítica, sin embargo, más allá del rasgo narcisista, hay algo de generosidad en el proceso (...) yo decido ser profesor y transmitirte lo que sé (...) la distancia profesional disciplinar es una distancia que no puede poner el profesor”* . En cuanto a la *“generosidad del docente”* aludida por la entrevistada- es reconocida y subrayada por muchos de los encuestados cuando describen las cualidades que debe poseer un buen docente, entre ellas se encuentran: la generosidad, el amor al estudiante, la empatía, la comunicación cercana, entre otras (ver cuadro de la pregunta 5. Pg.59) en contraposición con la distancia profesional disciplinar que instalan aquellos profesores *“contenidistas”* o *“cientificistas”*, al que ya nos hemos referido. Una encuestada plantea *“amar al alumno, se trata de un amor de entrega, de no buscar compensación y de brindar lo mejor para el desarrollo de personas en la rama de conocimiento en la que esté involucrado”*. Otro docente considera *“... que un buen profesor tendría que ser una persona capaz de transmitir claramente las ideas, con un vocabulario adecuado, ameno, relacionando lo teórico y lo práctico; saber crear un clima de trabajo relajado y conectarse con los alumnos, saber escucharlos y motivarlos para que se expresen y den a conocer sus ideas (...), porque en definitiva, lo que un docente debe enseñar a los alumnos, según mi humilde criterio, es a pensar por sí mismos”*. Un tercer docente manifiesta: *“Las condiciones no creo que sean naturales sino que se aprende siempre. Y sí hay estilos personales más interesantes pero el docente que aprende junto a sus alumnos es el mejor a la larga”*.

Por otra parte, y para finalizar, surge una última cuestión vinculado a lo que denominamos *“subjetividad de época”*, concepto que la psicología utiliza para dar cuenta del entramado subjetivo en la cultura social. Hemos planteado ya que la construcción identitaria es un complejo sistema de significaciones y sentidos producidos culturalmente y entrelazados en la bio-grafía de los sujetos, en este caso, de los sujetos docentes. En la encuesta, algunos docentes dan cuenta de las transformaciones acaecidas en el siglo XXI y plantean la necesidad de *“aggiornarse”* en cuanto a lo tecnológico, además de perfeccionar sus recursos

áulicos. Uno de ellos expresa que para ser un buen docente *“Primeramente es necesario contar con la formación y los conocimientos necesarios para la materia que se dicta (...) También es necesario contar con estrategias y herramientas pedagógicas que acompañen la tarea de enseñar, pero también vemos que la tecnología crece a pasos agigantados y que hoy la manera de enseñar se va modificando y se agregan nuevas tecnologías que también acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje como usos de plataforma, prezi, mindomo, power point, excel y varias herramientas que mejoran considerablemente nuestra tarea”*.

La construcción de ésta subjetividad en la sociedad del conocimiento obliga a mirar hoy nuestras prácticas con otros ojos, ya no podemos ser los mismos que necesitaba la universidad de ayer. Entonces nos preguntamos ¿Que transformaciones están implicadas en ella? En principio, solo para delimitar la respuesta, podríamos decir que se trata de una transformación sociotecnológica, puesto que todas las sociedades son "del conocimiento". Y en todas las sociedades la información y el conocimiento han sido absolutamente decisivos. La inclusión de las nuevas tecnologías, por citar sólo una, nos convoca a pensar sobre el encuadre y la incidencia de las mismas en el campo educativo. ¿Cuáles serían los efectos y dilemas a resolver a partir de la inclusión de las TIC en este contexto? La entrada a la sociedad del conocimiento nos enfrenta a una necesaria reconceptualización e innovación de las teorías de diseño instruccional prevalentes, modeladas en su mayoría en contextos de educación formal, presencial y escolarizada a la vez que fuertemente centrados en el aprendizaje de contenidos disciplinares.

No obstante, como sostiene Diaz Barriga (2005) las TIC no deben quedarse sólo en el nivel de “herramientas de enseñanza eficaz”, en el sentido de dispositivos físicos que ayudan a los alumnos a adquirir y practicar contenidos curriculares de manera más eficiente, sobre todo si el entorno de enseñanza-aprendizaje en su conjunto queda inalterado y no se ha transformado hacia una visión de construcción significativa del conocimiento.

La evolución de la ciencia, caracterizada por la movilización cada vez más extensa del saber, nos muestra una tendencia hacia la especialización, donde la labor profesional en todos los ámbitos ha ido especializándose como resultado del progreso y organización de ella. Aparecen entonces, de la mano de esta especialización, la profesionalización de muchos

sectores. En este sentido nos preguntamos si no ha llegado el momento también de profesionalizar la docencia universitaria. La misma es entendida como un *“intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión docente”* (Sánchez Gómez 2002 : 161)

La profesionalización del docente universitario es el resultado de un proceso de formación continua que exige no solo una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas que imparte, sino también en las cuestiones de la Didáctica de la Educación Superior, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar mejores decisiones sobre los cambios que debe introducir en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario. Esta gestión del conocimiento y de la práctica educativa debiera provocar la reflexión crítica del docente, quien deberá cuestionarse lo que hace en el aula, lo que enseña, cómo lo enseña y cómo los estudiantes aprenden. Un profesional crítico, reflexivo de su propia práctica, con capacidad para trabajar interdisciplinariamente, tiene necesariamente que investigar su práctica universitaria en aras de provocar una reflexión crítica dirigida a su propio perfeccionamiento. En función de lo todo lo antedicho nos preguntamos ¿las exigencias actuales de la Educación Superior terminarán de conferirle a la docencia universitaria un papel preponderante en cuanto a la profesionalización de la misma?

VI – CONCLUSION

VI.1.- Algunas Reflexiones

Abordar este punto implica tener una mirada retrospectiva y reflexiva sobre el proceso desarrollado a la luz de los interrogantes y objetivos que guiaron nuestra investigación. En esta, intentamos dar cuenta de cómo las condiciones en las que el docente emprende su actividad educativa, van construyendo su identidad, aún sin ser consciente de ellas. Cuando planteamos la construcción de una determinada identidad académica, lo hicimos en referencia a producciones de subjetividad, observando especialmente si dicha construcción se sostiene en tensión o en equilibrio, entre la profesión disciplinar de base en la que se formó y su actividad de enseñar. En este sentido, hemos señalado la complejidad del entramado que subyace en cada construcción identitaria. Las dilucidaciones a las que arribamos, nos señalan que:

1) La interrelación entre la profesionalización disciplinar y la profesionalización docente implica ir más allá de una relación lineal o jerárquica, en virtud que aquella es condición de ésta.

2) No se pueden señalar generalizaciones a partir del estudio de la “subjetividad docente”, ya que ésta no existe en sí misma, sino que lo que se instala son “las” subjetividades docentes, con lo cual no podríamos plantear un resultado esencialista general, evitando la simplificación que supone plantear la actividad educativa como objeto separado de las condiciones personales en que la desarrollan sus acciones.

En efecto, en el proceso de investigación existió permanentemente una “imantación” a indagar sobre cada caso en particular, esto es, examinar acerca de las transformaciones individuales tanto de los encuestados como de los sujetos entrevistados en pos de “comprender” la lógica identitaria de cada uno, sin embargo, el objeto de investigación nos condicionaba a volver sobre nuestros pasos y realizar lecturas que se correspondieran con la metodología de investigación planteada. Es que la construcción de la identidad se encuentra indisolublemente ligada a los procesos biográficos y a las trayectorias individuales. En ese sentido, las formas y los contenidos por los cuales los profesores adquieren, mantienen, y desenvuelven su identidad a lo largo de la carrera se revelan de capital importancia para la

comprensión de sus prácticas. Seguramente estas inquietudes serán materia de otras investigaciones.

A partir de ello, advertimos sobre la necesaria cautela con la que debemos entender los hallazgos en esta investigación. Se trata más bien de resultados flexibles, dinámicos, provisorios, ya que se modifican al ir transitando la experiencia docente y al ser hilados en los relatos de sus actores, como historias vivas que se modifican y tejen en función de las variables de la vida. Se trata de una subjetividad que se construye cotidianamente, una sobre la otra, a veces yuxtapuestas, otras, entrelazadas.

Por otro lado, pero en el mismo sentido, observamos desde el inicio de la investigación que la *subjetividad docente* es un entramado complejo que se construye necesariamente en la interacción y construcción con los estudiantes, pero también con el contexto político, organizacional, y curricular dentro de la cual se enmarca, entre otras variables intervinientes.

3) La ausencia de una formación pedagógica sistemática, no implica necesariamente que el docente intervenga en el aula sin un cuerpo de conocimientos pedagógicos de referencia, ya que, consciente o inconscientemente adapta, reconstruye, transforma y simplifica el contenido para hacerlo comprensible a los estudiantes. Lo que aquí se resalta es cómo la mirada epistemológica disciplinar y no la disciplina en sí misma es la que interactúa en un entretejido con las decisiones que toma el docente. Al respecto Feixas (2004 en Cruz Garcette L., 2011) plantea que una enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes no significa quedarse en el cambio de estrategias, sino que implica indagar de manera reflexiva en los fundamentos, en las concepciones y sentidos que subyacen detrás de las acciones que se despliegan en el aula. Por tanto, ciertas pautas que el docente trae consigo y que pone en juego en sus prácticas diarias respecto a la concepción de la docencia y de lo pedagógico-didáctico, desempeñan un papel importante en la configuración de su propia identidad docente.

4) La decisión política de crear un área pedagógica en la facultad, generó una determinada impronta en la conformación de la identidad docente. Al respecto, distintos autores (Feixas, 2004; Gibbs, 2003 en Cruz Garcette 2011) reflejan que la calidad de las

prácticas de enseñanza no sólo puede depender de la iniciativa interna de los profesores sino que también dependen de las políticas institucionales que promuevan las mismas. Estas políticas de apoyo a la docencia influyen sobre el conocimiento docente y su puesta en práctica en el proceso de enseñanza. Este conocimiento práctico no se manifiesta como un resultado, sino como un proceso enlazado con el disciplinar, el cual posee características distintas y obedece a necesidades de otra naturaleza. Resulta evidente la trascendencia del conocimiento disciplinar, sin embargo, en la universidad adquiere características de “contexto” en el cual están insertas y se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Cruz Garcette, L. 2011). Podría afirmarse entonces, y siguiendo el planteo de Dall Alba (2005 en Cruz Garcette, L. 2011) que en la práctica de la enseñanza lo epistemológico disciplinar está al servicio de lo ontológico. El conocimiento, la acción y el ser del docente están implicados en la enseñanza. Las entrevistas realizadas reflejan la ideología y el capital simbólico de la facultad que, sumado al lugar que la misma le asigna, permiten aseverar, que si bien no determina, condiciona esta subjetividad y, por otro lado, incrementan nuestra percepción de la necesidad creciente de profesionalizar la enseñanza.

5) Una meta-lectura del trabajo de investigación con respecto a la visión del rol docente frente a la enseñanza y el aprendizaje, a la que hacemos referencia en los puntos anteriores, nos permite vislumbrar una dimensión ética de la misma, ya que el docente no existe en un sentido meramente factual, atado a ciertas necesidades y deseos, y pegado a ciertos modos de vida, sino que existe de manera que puede adoptar una relación cognoscitiva y práctica con su propia existencia, de manera que tiene una determinada interpretación de quién es y de lo que puede o debe hacer consigo mismo. Lo contingente en la auto-interpretación es el sujeto mismo y no sólo las ideas que se tienen a propósito de lo que es un docente. Esa noción de “experiencia” es la que nos interesa resaltar. Larrosa (1995) plantea que la experiencia es *“lo que nos pasa”*, no lo que pasa. Esa noción de experiencia es local y subjetiva, por ende el desafío que se nos presenta como docentes es buscar ese espacio donde nos pase algo con nuestras prácticas. No se trata de la emoción fugaz de una imagen o la admiración intelectual frente a un análisis incisivo. Se trata más bien de un proceso de apropiación de la experiencia, lo cual implica una dimensión ética de

lo académico-educativo que no se limita a un dominio de la temática, sino que sea un proceso recíproco de implicación, donde nuestro acercamiento a esas realidades produzca modificaciones en ella y nos transforme también a nosotros mismos (Caro, A 2014). Al plantear la dimensión ética de las acciones comunicativas, Maliandi, R (2004) nos reafirma que la ética es práctica, no porque indique lo que hay que hacer, sino porque hace madurar la capacidad práctica del hombre, ayudándolo a cobrar conciencia de su responsabilidad en las acciones que realiza.

La práctica reflexiva, en el oficio de enseñar, es una postura del docente que crea espacios para el análisis de esa práctica, desarrollando una capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. Sin embargo, tal como lo plantea Perrenoud, la postura y las prácticas reflexivas no conforman necesariamente el núcleo de la identidad docente. Esto significa que, la reflexión es el reto que no solo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino que va más allá, es decir, que le permite al docente convertirse en un otro distinto.

6) De la revisión y análisis de las encuestas surgen como un hallazgo las respuestas de algunos docentes –las cuales representan el 18% del total encuestado-. Al ser consultados sobre qué condiciones o aptitudes creen que se necesita reunir para ser un buen docente, responden que consideran relevante los aspectos emotivos y afectivos de la enseñanza, tales como el amor por los estudiantes, la capacidad de entrega y la pasión por la enseñanza, esta última con la mayor participación en aquel porcentaje. La identidad docente comprende creencias, emociones y actitudes. Las creencias, en gran medida, coinciden en el modo en que los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a este, como también a las relaciones educativas con sus alumnos y otros referentes. En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, lo que se expresa en términos de vocación y compromiso (Hamman y Otros, 2010). Este resultado no constituyó inicialmente el foco de nuestro análisis, pero el hallazgo instala el tratamiento de la pasión y la emotividad como temas clave para comprender la buena práctica en el aula, orientando la formación docente y compeliéndonos a profundizar en futuras investigaciones.

7) En cuanto a la necesidad de seguir investigando, aunque hayamos escrito el último punto del trabajo, lo académico nos sigue diciendo, como expresa Penac (2014) “...se nos inscribe en nuestra bio-grafía académica”. Se trata de esa condición de “estar siendo” distinto a lo que se ha sido. Sin embargo ese “nuevo estar” cede ante un sujeto que sigue siendo él mismo. Esta construcción subjetiva de la docencia por momentos nos impelió a atraparla. Su impulso rebelde sin embargo se impuso, escapándose una y otra vez ubicándose en múltiples líneas de fuga. La subjetividad docente es un proceso de individuación que se sustrae a la relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos. Se trata entonces, de pensar una dimensión subjetiva que se produce en acto, que se construye en el acto pedagógico de cada docente en el aula con sus estudiantes, no de identidades estancas. Podríamos decir que “finalizamos” el trabajo con más inquietudes que respuestas, pero con la sensación de haber podido salir, aunque sea solo por momentos, de una posición esencialista y limitada del fenómeno abordado.

VI. 2.- Nuestra construcción subjetiva

La experiencia recogida a lo largo del proceso de realización de este trabajo nos permite pensar que la impronta inicial hoy es decididamente otra, menos contundente, seguramente más “real”. Las preguntas de investigación iniciales no significan lo mismo para nosotros hoy que ayer, ni tenemos las mismas inquietudes. Quizá se trate de que nos hemos despojados de algunos prejuicios. Luego de atravesar momentos de crisis y transitando el re-encuentro con la investigación a partir de la reflexión, observamos las limitaciones de nuestra propia visión. Este último momento, el cual coincide con el análisis de los testimonios y la realización de las conclusiones, podríamos llamarlo de re-significación de la experiencia.

A pesar de las limitaciones encontradas en el trabajo y lo sucinto que pudieran parecer los resultados que obtuvimos, Eisner nos alienta a pensar que comprender solo un fragmento de la realidad no significa reducirla, sino observarla en su complejidad y aceptar que desde el propio investigador existe una limitación: su capacidad de conocer el mundo.

VI. 3- Palabras finales:

Este trabajo de investigación surge como requisito para acceder al título de Especialista en Docencia Universitaria, por ende, la valoración de este recorrido nos resulta un pasaje ineludible.

En el transcurso del posgrado nos fuimos acercando desde la teoría al análisis de la realidad educativa universitaria y a la reflexión sobre aspectos que hacen a la docencia en el Nivel Superior, permitiéndonos extrapolar estos conocimientos en la práctica educativa desde una mirada metacognitiva. Sin embargo, el posgrado no sólo ha ofrecido herramientas teóricas, ya que lo importante no es sólo que se aprenda algo "exterior", un cuerpo de conocimientos, sino que estas herramientas posibiliten transformar con ellas la praxis docente, y al mismo tiempo, transformarnos a nosotros mismos. El abordaje formativo del curso se enriquece entonces con la experiencia, además de con la teoría. Se ha tratado así, de un dispositivo pedagógico que construyó y medió la relación de nosotros con nosotros mismos, como si fuera una gramática susceptible de múltiples realizaciones. En este sentido afirmamos, hemos crecido.

VII - BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán. México.
- ABRIC, J. C. (1994). Pratiques sociales, représentations sociales, In J.C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*, Paris: PUF
- AGUIRRE LORA M.E. (1988) Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México", en *Revista de Educación Superior*, XVII (N° 2-66).
- ALTHUSSER, L. (1969) Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/e_books/althusser/
- ANIUVICH, R.; CAPELLETTI, G.; MORAS, y SABELLI M.J. (2007) Formar docentes reflexivos Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Revista sobre enseñanza del Derecho* Año 5, N° 9 ISSN 1667-4154, pp 235-249
- ÁVALOS, B; SOTOMAYOR C. (2012) Identidad Profesional Docente. Perspectiva Educativa. Vol 51 N° 1. Pontificia Universidad Católica del Valparaíso, Chile.
- ARBIZU, F. (1994). La función docente del profesor universitario. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BALLANTINE, J. (1989). University teaching around the world. *Teaching Sociology*, 17, 291-296.
- BARON TIRADO, C. (2015) Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia universitaria* Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 35-56 ISSN: 1887-4592
- BAIN, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona, Universidad de Valencia.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P., & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, En: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813008719>
- BETCHER, T. (1992) Artículo tomado de la Universidad Futura, vol. 4, N° 10, México. Version original en BURTON CLARK (ed) *The academic Profession: National Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, 1987 en *Pensamiento Universitario*
- BEILLEROT, J.; BLANCHARD LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (1998): *Saber y relación con el saber*, Ed. Paidós. Buenos Aires.
- BIGGS, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- BONANO, BOZZOLO, y L'HOSTE (1998) La crisis de las Significaciones en las Prácticas Profesionales. Art. de circulación interna UBA. Bs.. As.
- BOURDIEU, P. (1997) *Capital Cultural, escuela y espacio Social*. Siglo XXI Ed.
- BOURDIEU, P. (1994) *Razones Prácticas Sobre la Teoría de la Acción*. Traducido por Thomas Kauf Editorial Anagrama, Barcelona, 1997 Título original: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* Éditions du Seuil, París.
- BOURDIEU, P. (2000), *Cuestiones de Sociología*, Madrid, Istmo.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinción*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BROWN Y ATKINS (1991) *Effective teaching in higher education*, Routledge, Londres
- CAMILLONI, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós. Bs. As.
- CÁRDENAS GONZÁLEZ, V: "Construcción de la identidad docente". Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapala. <http://WWW.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm> 26/07/04
- CARO, A. (2014) *Docencia universitaria: Exigencia profesional y compromiso ético*. VI Congreso Marplatense de Psicología.
- CARO, A. (2010) *El pensamiento reflexivo en la universidad*. Presentación al Congreso de Psicología UNMDP.
- CARO, A. GAMERO, D. (2013) *La intervención pedagógica. Propuesta de formación pedagógica a docentes profesionales*. Material inédito presentado en el trabajo final del seminario 7. En *Especialización en Docencia Universitaria* Facultad de Humanidades. UNMDP
- CARO, A. GAMERO, D. (2007) *La Universidad Que Subyace*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Mesa 8 - La institución y los actores. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Humanas
- CASTAÑEDA MAYO, J. *Desarrollo de la Identidad de la Mujer Académica Mexicana, una Investigación Aplicada en la Educación*. Marzo 2009. *Revista Perspectivas Docentes* N° 40. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. ISSN 0188-3313
- CASTORIADIS, C. (1983): *La institución imaginaria de la sociedad* 1. Ed. Tusquets. Barcelona.
- CENTRA, J.A. (1987). *Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox?* En L.M. ALEAMONI (Ed.), *Techniques for Evaluating and Improving Instruction*, New Direction for Teaching and Learning (n° 31, pp. 47-55). San Francisco: Jossey-Bass.
- CLARK, S.M. (1986). *The academia profesion and career: perspectivas and problems*. *Teaching Sociology*, 14, 24-34.
- CRUZ GARCETTE, L. (2011) *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. En http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31894/LCG_TESIS.pdf?sequence=1
- DALL'ALVA y BARNACLE (2007) *An ontological turn for higher education* *Studies in Higher Education*.
- DAVINI, M. C.; BIRGIN, A (1998) *Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones* En: *Políticas y sistema de formación*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- DAY, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.

- DÍAZ BARRIGA, A. (1987) Problemas en el campo de la evaluación educativa. En *Perfiles educativos* N° 37 pp 3-15
- DÍAZ BARRIGA A., INCLÁN ESPINOSA C (2001) *Revista Ibero – Americana* N° 25. Rio de Janeiro Abril 2001. "El docente en las reformas educativas"
- DIAZ BARRIGA, F. (2005) Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas* No. 41.
- DÍAZ, R. (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Bs As, Argentina. Miño y Dávila.
- DIKER y TERIGI (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- DI TULLIO, E (2005): "Formación y profesionalización docente". Argentina. Edit. Siglo XXI.
- DONATO, M.E. (2005) La complejidad de la Profesionalización Docente. *Educación*, Vol. XXVIII, N° 57, sept-diciembre 2005, pp 437-460 Pontificia Universidad Católica de Rio Grande Do Sul. Brasil. REDALYC. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805704>
- DOYLE, W. (1990). Themes in teacher education research. En W.R. HOUSTON (Ed.), *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan.
- EDELSTEIN G. Y CORIA A. (1995) *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...* En <http://rieoei.org/rie33a04.PDF>
- EISNER, E. (2002) *La Escuela Que Necesitamos*. Ed. Amorrortu.
- ERICKSON, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- EZCURRA, A.M., DE LELLA, C. y KROTSCH, P. (1994) *Formación docente e innovación educativa*, Ed. Rei Argentina, Buenos Aires
- FARR, R. (1986). *Las Representaciones sociales*. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 495-505). Ed. Paidós. Barcelona
- FERNSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/investigacion_ense%F1anza.pdf
- FERNÁNDEZ, ANA M. (1999): "NOTAS PARA LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO DE PROBLEMAS DE LA SUBJETIVIDAD" en Fernández y Cols. *Instituciones Estalladas*, Bs. As, Eudeba, 1999.
- FERNANDEZ, A. M.; BORAKIEVICH, S.; OJAM, E.; IMAZ, X. (2003) "DIVERSIDADES Y CAMPO GRUPAL: PUNTUACIONES DE UN DISPOSITIVO PEDAGÓGICO" *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 51, Buenos Aires.
- FERNANDEZ, A. M. (2005) "LAS LÓGICAS COLECTIVAS EN EL CAMPO DE PROBLEMAS DE LA SUBJETIVIDAD" *Revista de las Configuraciones vinculares (AAPPG)*
- FOUCAULT, M. (1983) "EL DISCURSO DEL PODER". Folios Ediciones, Bs. As.
- FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación*. Ed. Paidós. México.
- FERNANDEZ CRUZ M. (2012) Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación. *Revista de Educación* Año 3 N° 4 PP. 11-36
- GIMENEZ, G (1992) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. En <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- GIMENEZ, G (2008) *Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM http://docentes2.uaq.mx/museodigital/cursos_2008/mar/teoria_identidad_gimenez.pdf
- GIDDENS, A. (1995) *La constitución de la Sociedad: Bases para la Teoría de la Estructuración*. Ed. Amorrortu. Bs As
- GIGLIA, A. (2003) Pierre Bourdieu y la perspectiva reflexiva en las ciencias sociales En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-92742003000100010&script=sci_arttext
- GÓMEZ GÓMEZ, B. (2002) *El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad* http://www.ucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/pdf/no_2/002_Red_Gomez.pdf
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1991). Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5), 409-421.
- GUZMÁN VALENZUELA, C. *Construyendo el conocimiento profesional docente universitario: el caso de la universidad de Barcelona*. Universidad de Valparaíso. Chile pp 1007 en http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf
- HAMMAN, D., GOSSELIN, K., ROMANO, J. & BONUAN, R. (2010). "Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers". *Teaching and Teacher Education*, 1-13. Extraído el 22 de julio de 2010 en www.elsevier.com/locate/tate.
- HEVIA, M. I.; DONATO, M. (2004) *Datos presentados en la Ponencia. Logros y dificultades de la formación docente universitaria*. Tucumán.
- HEWSTONE, M. y MOSCOVICI, S. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 679-710. España: Paidós.
- HILDEBRAND, M. (1973). The character and skills of the effective professor. *Journal of Higher Education*, 44, 41-50.
- JACKSON, P. *La vida en las aulas*, Ed. Morata, 2ª ed. 1991. Madrid.
- JODELET, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. MOSCOVICI (Comp.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Ed. Paidós. Barcelona.

- KENT SERNA, R. (1986) *Las Vicisitudes de una azarosa profesionalización*. Crítica, N° 28
- KROTSCH, P.; ESCURRA, A.M.; DE LELLA, C. (1990) *Formación Docente e Innovación Educativa*. Rei Argentina - IDEAS - Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- LARRAIN, J. (agosto 2003) *El Concepto de Identidad*. Revista FAMECOS. Porto Alegre nº 21 agosto 2003 cuatrimestral. Alberto Hurtado/Chile <http://www.revistas.universidad.org/index.php/famecos/artide/viewFile/348/279>
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La Piqueta
- LEE SHULMAN (1986) *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma* Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005) En <https://www.ugr.es/~redpro/rev92ART1.pdf>
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos* Editorial Paidós, Buenos Aires.
- LUCARELLI, Elisa. (1996) *La carrera docente en las universidades nacionales. Un caso de profesionalización docente*. Filosofía y Letras, Cuadernos de investigación, n. 13, Bs. As.
- MAJANDI, R. (2004) *Ética: conceptos y problemas*. 3° Ed. Editorial Biblos
- MAZZITELLI, C.; AGUILAR, S.; GUIRAO, A. M.; OLIVERA, A. (Diciembre 2009) *Representaciones Sociales de los Profesores Sobre la Docencia: Contenido y Estructura*. Universidad Nacional de San Juan. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol.VI N°6
- MCEWAN, H. (2005). "Las narrativas en el estudio de la docencia" en MCEWAN, H. y EGAN, K. (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Ed. Amorrortu. Bs. As.
- NORIEGA, J. (2007) *Tesis La identidad profesional docente. Informe final para el grado de Magister en Educación Superior* Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis
- NUSSBAUM, M. (2001) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Andrés Bello.
- OCDE 2002 En https://www.wto.org/spanish/thewto_s/coher_s/wto_oecd_s.htm
- PENAC, D. (2014) *Notas de la Especialización en Docencia Universitaria*.
- PERRENOUD, P., (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, 3ª. Ed. Barcelona: Editorial Graó.
- PORTA, L.; YEDAIDE M.M. Y FLORES G. (2013) *Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria*. Revista de Educación. Facultad de Humanidades Nº 5 2013- Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1326 (Versión en línea) http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- PORTA, L., ALVAREZ, Z. y YEDAIDE, M. M. (2012). "Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables" en *Revista Científica Alternativas. Espacio Pedagógico. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis* (en prensa).
- PORTA L.G.; FLORES; (2012) *La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior* en <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/artide/viewFile/532/519>
- PORTA L.G.; VAZQUEZ G.; FLORES; YEDAIDE M.M. (2013) *Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria*. Revista de Educación Ed. EUDEM-CIMED Mar del Plata; Año: 2013 vol. 4 ISSN: 1853-1318
- PUIGGROS A. (1990) *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galema
- RICOEUR, P. (1987) *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987.
- RICOEUR, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. (1994) *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*. Perfiles Educativos, núm. 63, enero-marzo, 1994 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. ISSN (Versión impresa): 0185-2698 REDALYC
- SACRISTÁN, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9ª Ed.) Morata
- SACRISTÁN, G. (1991) *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. Madrid.
- SANCHEZ GÓMEZ, C. (2002) *Formación y profesionalización docente del profesorado universitario*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 20 N° 1, pg. 153-171
- SACRISTÁN, G. (1988) *Profesionalización docente y cambio educativo*, Ed. Mimeo. Universidad de Valencia. España.
- SANCHEZ NUÑEZ, J.A. (2001). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- SANTOS, M.A. (1990). *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza / aprendizaje en la universidad*. Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades.
- SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de la representación*. Ed. Amorrortu. Bs. As.
- SCHÖN. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- SOUTO, M. (1996.) *La Formación del Docente Universitario*. Pedagogía Universitaria, Cátedra UNESCO, U. de la República, Montevideo, Uruguay.

- TARDIF, M. Y GAUTHIER, C. (2005). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México: FCE.
- TARDIF, M., (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Argentina.
- TENTI FANFANI, E. (2005) Cap II: El trabajo docente En *La condición docente*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.
- TOSTADO GIMÉNEZ, M.G. (2001) *Identidad y Discurso Narrativo*. Anuario 2000 UAM-X México 2001. PP. 239-258
- VAILLANT, D. (2007). La identidad docente. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (GTD-PREAL-ORT): Barcelona, España: <http://161.116.7.34/congresformacio/conferenciasvi.htm>
- VAN DRIEL VAN DRIEL, J.H., VERLOOP, N., & DE VOS, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*
- YEDAIDE, M. M.; FLORES, G; PORTA, L. (2015) La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXVI, núm. 51, noviembre, 2015, pp. 305-325 Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Arg.
- YLUOKI, Olli-Helena (2000) "Disciplinary cultures and the moral order of studying: a case-study of four Finnish university departments" en *Higher Education*, 39
- YUNI, j.; URBANO, C. (1999) *Investigación Etnográfica e Investigación-Acción*. Editorial Brujas. Córdoba.
- YUNI, J. (2013) *La investigación en el campo de la educación*. Notas de Seminario
- ZABALZA, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. *Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. — (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-71.
- ZANATTA E, YURÉN, T, FAZ GOVEA J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. Dossier: *Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad*. *Argumentos (Méx.)* vol.23 no.62 México ene./abr. 2010. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100004&script=sci_arttext#notas
- III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2011. Profesionalización docente: Conocimiento Profesional de los docentes, en: <http://www.ub.edu/congresice/castellano/presentacion.html>

ANEXO

VII. 1.- INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Encuesta a docentes

~~Este cuestionario tiene por objeto recabar información para el Trabajo Profesional~~
"Docencia: Subjetividad en construcción permanente" El Ingreso a la Docencia y la Construcción de la Identidad Académica en los Docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP.

Género: Femenino Masculino

Título Profesional de grado.....

Título de Postgrado.....

Área curricular a la que pertenece la asignatura por la que responde

Ubicación de la asignatura en el Plan de Estudios de la carrera de Contador Público:

Ciclo Básico..... Ciclo Profesional..... Ciclo de Orientación.....

Troncal..... Complementaria..... Opcional.....

Antigüedad en la docencia.....

Cargo y dedicación actual.....

Además de la docencia, participa en otras actividades de:

Gestión Extensión Investigación Profesional independiente

Sólo docencia:

1) ¿Cuáles fueron las razones que lo llevaron a ingresar a la docencia universitaria?

2) Para ser un buen docente, en su opinión ¿Qué condiciones o aptitudes cree que se necesitan reunir? Mencione las mismas en orden de prioridades.

3) Ud. se considera principalmente?:

a) Un profesional que dedica parte de su tiempo a la actividad docente.

b) Un académico que tiene como actividad complementaria la profesión disciplinar.

c) La actividad docente y la profesional tienen igual peso en su vida laboral.

d) Un académico

Justifique su respuesta

4) Si participó en eventos de formación y capacitación, indique si mayoritariamente la temática fue relativa a aspectos: (Pedagógica – Disciplinaria) *marque con una (x) la opción que corresponda*

Capacitación

Específicamente disciplinaria

Pedagógica - disciplinaria

Específicamente pedagógica

5) Si tiene la oportunidad de continuar capacitándose en algunos de los aspectos anteriores ¿En cuáles priorizaría profundizar y por qué?

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

Si desea obtener información sobre los resultados de la investigación escriba a

aqustinacaro@yahoo.com - dcqamero2@yahoo.com.ar

VII. 2.- ENTREVISTAS

VII.2.1.- Entrevista Nº 1 a la Sra. Vicedecana de la FCEy S Dra. Miriam Berges

Pregunta: ¿Por qué pensaron en crear una Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos?

Esta facultad dentro del programa PACENI posee un fondo donde estaba previsto realizar cursos. Había una demanda importante de nuestros docentes, sobre todo en algunos temas, por ejemplo un tema que preocupa es la evaluación, los que tienen que ver con la didáctica, motivación al alumno. Esos cursos contaron con muchos profesores inscriptos.

La verdad es que cuando pensamos esta gestión con la decana una de las cosas era generar una apoyatura en las cátedras. Partió de la necesidad de la decana de elaborar una propuesta pedagógica (para el concurso de su cátedra). Teníamos muchos problemas con la redacción de los PTD y cómo insertar en él, las actividades que se hacían, el lenguaje, la formulación de objetivos...etc. Por eso se hizo un curso específico y la verdad que fue creciendo, la secretaria pedagógica tomo otra dimensión. Con la decana estamos pensando la diagramación del ingreso 2015, Miriam desde lo pedagógico. Una vez que la tuvimos empezamos a encontrarle veinticinco millones de aplicaciones. La secretaria empezó a formar parte de todas las actividades que realizamos... nos ayudó a planificar los desayunos de trabajo con los profesores y personal universitario, nosotros aportamos lo disciplinar, ella nos aporta la formación pedagógica y funcionamos en equipo bastante bien. La verdad es que funcionamos muy bien, no sé si será por la persona que es o por la función que cumple...lo cierto es que fantásticamente hemos diseñado las actividades, ella desde la forma y nosotros desde lo disciplinar.

Sobre todos en aquellas cátedras denominadas "conflictivas" ella comenzó a actuar como mediadora. Nos obliga a plantearnos objetivos, funciona muy bien, tal es así que decidimos llamar a un registro de adscriptos y se sumaron dos personas más a la secretaria. No tenemos presupuesto, pero en un futuro sí. De este modo hemos programado actividades, apoyatura pedagógica a las cátedras, asistencia a reuniones de cátedra, diseños de cursos, no todos a cargo de Miriam dictándolos, por supuesto, porque sería un cuello de botella, sino que habrá un par de especialistas. Los cursos siempre que los publicitamos tienen muchísima presencia y algunos de ellos debimos replicarlos. Colabora con la gestión en casi todas las actividades, tales como el diseño de materiales para el curso de ingreso. Como armar equipos de trabajo es algo que nos interesa, se la ha incorporado en la mayoría de las actividades de la facultad.

Pregunta: Desde la estructura ¿de quién depende, donde está inserta en el organigrama?

Está inserta dependiendo de la Secretaría Académica. Los recursos se conformaron con los puntos de autoridades, de allí que sea una subsecretaría, quedaron los puntos del cargo parcial de la Decana que poseía con anterioridad y los de dedicación exclusiva de Daniel Pérez (anterior decano) armamos así una subsecretaría de planeamiento estratégico dependiendo del decanato y la subsecretaria pedagógica que la hicimos depender de la secretaria académica.

Pregunta: ¿Los objetivos iniciales cambiaron con las necesidades que fueron surgiendo a posteriori?

En realidad lo que fuimos haciendo es encontrándole la utilidad al tener la subsecretaria y va interactuando con nosotros en muchas más actividades de las que pensábamos originalmente, los objetivos siguen siendo los mismos, básicamente crear un ÁREA PEDAGÓGICA que sirva de apoyatura a las cátedras y al dictado de clases de nuestra facultad. Esos son nuestros objetivos, pero Miriam encontró otros y así una vez creado el espacio se fue llenando con un montón de otras actividades que no habíamos previsto.

Pregunta: Ud. había planteado al inicio que se habían detectado con la decana algunas necesidades y que en función de ello se había creado la subsecretaría. ¿Cuáles son esas falencias y en qué áreas se presentan?

Bueno, esta es una facultad básicamente, salvo las áreas de matemáticas, integrada por profesionales... la mayoría de ellos tienen muchísima vocación pero faltaba formación docente... en el área de matemáticas no se detecta esta necesidad, pero sí en las otras... tal es así que los profesores de esta área no se inscriben en estos cursos, ellos consideran que lo saben.

Pregunta: ¿Qué resultados esperaban obtener al crear la secretaría?

En realidad lo que quisimos, y seguimos queriendo es que el funcionamiento de las clases sean más atractivas, disminuir la deserción y el desgranamiento, que los alumnos efectivamente concurran a clases y aumentar el índice de aprobación de los exámenes. En realidad nuestro primer año, y por eso está el programa PACENI, tiene un desgranamiento muy fuerte. De los 700 ingresantes, el fracaso se da sobre todo en el primer año y es bastante importante. Nosotros decidimos asumir que parte del fracaso tenía que ver con nuestras clases, más allá que no es la única.

Pregunta: ¿Tiene información acerca si los docentes recurren a la subsecretaria, utilizando ese espacio?

Sí. El dato específico te lo va a dar Miriam (Kap), pero desde el inicio de su gestión ha tenido reuniones con cátedras "célebres" como Auditoría. Pero en realidad... nosotros tenemos cátedras con problemas... (de muchos alumnos desaprobados) pero ha tenido varias reuniones con esas cátedras. Muchos docentes utilizan el espacio, hay dos tipos de, las cátedras grandes para mejorar y las otras son individuales a cargo de un integrante de determinada cátedra.

Pregunta: ¿Cómo se observa esta inquietud de la creación de este espacio en los concursos por ejemplo? ¿Se evalúa esta formación?

Coincide con la edad de la gente... se ha jubilado muchísima gente, tuvimos que reponer cargos Para los concursos la demanda es importante...sobre todo para los cargos de titular o adjunto que tienen que armar un plan.

Pregunta: Sí, pero ¿esta formación es evaluada en los concursos?

En realidad si y no... depende de la Comisión Asesora, depende de los evaluadores. Hay comisiones asesoras que han hecho hincapié en el plan de trabajos, la bibliografía, eso depende de la prioridad de los evaluadores ... Desde la gestión sigue estando todavía el mismo esquema donde se evalúa la modalidad tradicional... Nosotros no hemos bajado ninguna línea... Hemos invitado a los docentes a leer documentos y hemos hecho reuniones con Miriam... pero no es que nosotros dijimos que el docente que tome cursos va a tener dos puntos más, tres puntos más, no, nada de eso... Hay una tendencia importante, que se refleje o no, depende de la Comisión Asesora.

Por ejemplo en la reválida se pondera todo junto, es esto el curso de formación pedagógica contaba y también contaba la formación disciplinar, era un combo. Si tenés mucho de uno sin lo otro... se observaban igual... Te observan las dos, ambas por igual. Te observaban lo que no tenías.

Pregunta: Pero ahora teniendo un área específica pedagógica es deseable para las autoridades que se tienda a que los docentes realicen por lo menos un curso pedagógico?

Estamos comunicando... solamente a nivel de comunicación... en las áreas y las reuniones de cátedra la importancia de la formación en docencia. El que quiera entenderlo que lo entienda digamos... la verdad es que le damos un lugar a la subsecretaría pedagógica... invitamos a los docentes... estamos dando señales claras de que eso es deseable..."

Pregunta: Pensaba... a medida que Ud. exponía sobre qué difícil es sostener ambas profesionalizaciones...

Esto es una realidad que trasciende la universidad... el esfuerzo es muy grande y la remuneración no es acorde. La frontera de la capacitación o formación se va corriendo continuamente... en realidad sería deseable creo yo que en los primeros años que haya gente que tenga relativamente más en su mezcla de formación pedagógica y a media que vas avanzando en la carrera cercano a recibirte es deseable que estés muy actualizado profesionalmente porque posiblemente los alumnos vayan a demandar esto... En realidad puede ser que no sea tan buen docente, pero se le puede perdonar porque se necesita lo disciplinar...porque en realidad es una persona "especialista en"....

Depende de los intereses de cada uno. Ese esfuerzo implica que vas a tener que hacer un par de cursos sobre temas que vos ya sabés, pero tenés que hacerlo... eso es deseable... He hecho de esto parte de mi profesión, le he puesto muchas horas de mi vida a esto.es coherente con el estilo de vida que vos elegís. Es una carrera sumamente exigente...muy exigente y el ritmo te lo marca la gente más joven... y que puedas seguir siendo la jefa con algún criterio.

Pregunta: Cuando Ud dice "he hecho de esto parte de mi profesión" a qué se está refiriendo exactamente?

A la vida en la Facultad, tanto a la docencia como a la investigación y ahora a la gestión. En realidad de gestión yo no había hecho mucho,, pero la vida te va llevando y aquí estoy. Es coherente con el estilo de vida que uno elige. En gestión me estoy formando, estoy aprendiendo.

Pregunta: ¿Cómo ingresó Ud a la docencia?

Comencé en docencia por casualidad. Yo elegí estudiar economía porque podría haber sido profesora de matemáticas o de letras...Recuerdo que en un momento, antes de empezar a estudiar me dije "no voy a ser profesora, quiero una profesión independiente".

Al principio le explicaba a mis compañeros, en segundo año se toman licencia dos chicas juntas en economía y doy un final con diez y el profesor me mandó a dar clases y fui aprendiendo. Terminé siendo profesora a pesar de la decisión inicial,... aparecí yo, nadie me dijo que lo tenía que ser y termine siendo profesora aun pensé que era lo que no iba a hacer.

En realidad ahora, a la vuelta de la vida, pienso que me gusta la docencia, nunca la dejé. Pero trabajé en forma independiente en una empresa del puerto, era empleada financiera en una pesquera, pero nunca dejé la docencia.

Pregunta: En algún momento ¿sintió Ud que debía tomar una decisión respecto a tener que elegir una u otra elección profesional?

Sí la tomé... Año 91 o 92... 92. Yo estaba trabajando ...Había muchos conflictos de trabajo...fumaba dos atados de cigarrillos por día,,, un ritmo de vida intenso... muchas horas de trabajo... me separé... Pensé ¿puedo seguir? Sí puedo seguir... y largué el otro trabajo. Pasé de ganar mucho dinero a un tercio...

Me ofrecieron el cargo exclusivo en la facultad en investigación. Hacía las dos cosas, investigación y docencia. En aquel momento no pensé en hacer nada pedagógico. En el 95` no pensé en hacer nada pedagógico.

En el 95 96, yo ya era adjunta cuando tome el curso de Guillermina Oliva, que era para toda la universidad... era un curso muy largo.... Duraba como de 6 o 7 meses. Fue lo primero que hizo la universidad como curso, era muy completo. No existía la especialización todavía. Me encantó. Después seguí cada tanto tomando algún curso. Obviamente hay una curva, cuando hice la maestría y el doctorado en la profesión, ahí baje la cantidad de cursos pedagógicos

Pregunta: El doctorado que realizó ¿Tuvo que ver con una la formación que Ud percibía que necesitaba para hacer carrera docente..., es decir, para ganar un concurso; o porque le interesaba lo disciplinar?

Ambas cosas, yo percibía que obviamente la cosa pasaba por ahí, eso me quedaba claro... pero además eso me gustaba... por eso hice el sacrificio... todo lo hice afuera, viajaba... nunca tuve licencia, varias noches sin dormir tomaba los cursos y volvía en del día... en realidad porque me gustaba, pero no pedí licencia...y tenía tres cátedras y hacia las tesis...y estaba en investigación.

Muchas gracias por su tiempo y disposición.

VII. 2. 2.- Entrevista Nº 2 a la Sra Subsecretaria de Asuntos Pedagógicos de la FCE y S Lic. Miriam Kap.

Pregunta: ¿Qué sintió Ud. cuando fue convocada a integrar un área de apoyo pedagógico en la Facultad de ciencias Económicas cuando, creemos, no existe un área similar en otras facultades?

Primero me sorprendió, el primer impacto fue de mucha sorpresa, y por otro lado en lo personal, en lo narcisista me hizo sentir muy bien me estaban convocando para una propuesta totalmente innovadora en una facultad que, además es fuertemente resistente a la pedagogía. No es una facultad que está pensando en la pedagogía.

Entonces cuando me convocaron en ese momento lo pensé una y otra vez, estaba muy contenta con la convocatoria me planteo un gran desafío y en función de ese desafío es cuando yo acepto. Un doble desafío, lo interesante de la propuesta fue que como esto nunca se hizo acá y en otras facultades tampoco hay un departamento pedagógico que mire las prácticas pero esta facultad es particularmente resistente, entonces para mí, implica un doble desafío, o sea, incorporar un cierto lenguaje pedagógico y que esta mirada tenga legitimidad. Son como dos cosas que me pasaron, una en lo personal, que bueno que me llamaron a mí, y por el otro lado el desafío intelectual, ¿se podrá hacer realmente esto acá?

Pregunta: De acuerdo a la información que poseemos, luego de la entrevista a la Vicedecana de la facultad, el objetivo de la subsecretaria pedagógica estuvo supeditado a dar respuesta a las problemáticas de desgranamiento y deserción estudiantil. ¿A qué atribuye Ud. ése fenómeno de bajo rendimiento académico?

Primero creo que la subsecretaria no está solo pensando en el desgranamiento de los primeros años sino que hay todo una revisión integral, la facultad necesita una voz que venga de afuera que venga y nos diga algunas cosas que podemos tomar o nó pero que no esté dentro de las discusiones propias de los actores de la facultad. Como un observador que dice algo que, nosotros como comunidad de la facultad no estamos de acuerdo, pero toda la comunidad podemos no estar de acuerdo con este pedagogo. O sí está de acuerdo, pero este pedagogo que viene de afuera, que en este caso es mi rol, no está involucrado en las discusiones habituales, por lo tanto puede decirnos cosas con cierta distancia acerca del problema. Entonces, no creo que solo se trate del desgranamiento de los primeros años, sino que importa también estar presente en la discusión del ingreso, que ahora es irrestricto, en la discusión de los planes de estudio que ahora se viene, en la apoyatura en la acreditación a la CONEAU en los posgrados, hay una serie de diferentes intervenciones de ésta Área. Esto por un lado, por otro lado, contestando a la pregunta concretamente, yo creo que el problema del desgranamiento no es un problema de la facultad, es un problema global. Ahora, ¿Por qué se produce? Porque la universidad aún no logra articular con varias circunstancias: con el contexto real de los jóvenes que ingresan; con los conocimientos que traen de la escuela media que no logran reconocer los saberes que son distintos de los que teníamos nosotros Y aún pervive en ciertos sectores de la facultad cierta cuestión acerca de la calidad educativa como si ella fuera un grado de academicismo alto ligadas a ciertas cuestiones más positivista o cientificista. Entonces si calidad es, hablar difícil, si calidad es método experimental, si calidad es no hacer significativo los aprendizajes, entonces obviamente para este grupo de gente va a haber menos calidad. Entonces si nuestras prácticas van a seguir en esa línea, nos va a alejar sustancialmente del joven real que ingresa, que es

un joven que tiene conocimientos, que tiene expectativas, que habla de otros modos, que se acerca al conocimiento de otra manera.

El que tiene que revisar las prácticas es el docente, no importa quien llegue al aula, ése que llega, tal como llega tenemos que enseñarle, no es enseñar en el sentido de exponer, sino garantizar que ese alumno aprenda, generar los espacios reales para que el otro aprenda eso es pensar en disminuir el desgranamiento. Ya no importa tener un aula con 80 100 o tiene 20 alumnos, porque podemos ser excelentes docentes con 100 o pésimos con 20. No es la masividad lo que se opone a la calidad, lo que se opone a la calidad, o a la excelencia académica, son las prácticas docentes, si es que entendemos por calidad al proceso de construcción crítica del conocimiento. Hay que poner en discusión el concepto de calidad. Hay que preguntarse además, qué horizonte queremos nosotros como universidad, qué profesional queremos formar. Un profesional que no tenga idea de lo que le pasa alrededor o queremos formar una persona que comprenda los problemas del entorno, con una mirada crítica de su propia formación y de su propia universidad y ello generalmente en la práctica no sucede, por ello coincido con la Vicedecana que es una responsabilidad de los docentes.

Pregunta: Cuáles fueron las principales dificultades con las que se enfrentó en ésta gestión, ante las demandas de los docentes?

En primer lugar, encontré que hay dos tipos de perfiles docentes dentro de la facultad: aquellos que vienen genuinamente a preguntarse sobre sus prácticas y entonces intentan y experimentan luego en el aula nuevas estrategias; aquellos que vienen por un cierto mandato institucional “hay que ir a ver a la chica nueva que está en la subsecretaría a ver qué me puede aportar”. Entonces cuando yo me siento con ellos a revisar, por ejemplo algo que es básico, selección, secuenciación, ordenamiento de contenidos, el criterio de selección de bibliografía... lo escuchan atentamente y sin embargo luego siguen haciendo exactamente lo mismo. De todos modos, es indiscutible que algo filtra, no importando tanto que las prácticas sean idénticas a lo que venían haciendo, lo que importa es que se acercó y algo de la resonancia aparece. Y habría un tercer perfil de docente que sería aquel que nunca se acercó ni se acercará jamás. Hay profesores que aún hoy, por la historia de la propia facultad no les parece pertinente una mirada pedagógica.

Pregunta: ¿Por qué lo crees?

Porqueee... creen que les basta con conocer su propia disciplina. Estos docentes creen que por conocer su disciplina, la pueden enseñar bien... y que yo ... ni yo ni nadie quiero decir puede venir a intervenir... pero incluso mi espacio dentro de la subsecretaría es...yo no cambio nada, yo sugiero, si lo querés incorporar lo incorporas si no no, porque en realidad este es un espacio de asesoramiento. Siempre es a pedido, jamás intervengo si la cátedra no lo pidió, me parece que eso es lo que debo hacer porque si no es muy invasivo. Están los que no vienen ni vendrán y con ellos yo ya no tengo ninguna clase de feedback más que la conversación de pasillo, que nos podemos hacer algún chiste y me dicen “¡¡¡no voy a ir!!!! “ (lo dice sonriendo).

Pregunta: ¿Cuáles son las falencias que manifiestan los docentes que se acercan a la subsecretaría?

Las referidas a las estrategias de enseñanza. Es fundamentalmente esto, como hago para enseñar esto... El problema que yo veo es que quieren cambiar las prácticas pero quieren mantener la

cantidad de bibliografía que venían manteniendo, no quieren salirse de lo que venían enseñando. Pasaron de materias anuales a materias cuatrimestrales con la misma cantidad de bibliografía que venían manteniendo. El tema es que cuando pasas de tener una materia anual a una cuatrimestral tenés que redefinir el concepto de la materia. Ese es un grave problema no puedes enseñar lo mismo porque la cantidad de material que vos le des a un estudiante para leer, no implica que aprenda el corazón de tu disciplina. La mayoría de las materias que damos estarían bien con cuatro textos básicos después das lecturas optativas, orientaciones, trabajos en los prácticos. Dos cuestiones, la principal consulta es sobre las estrategias de enseñanza y en aquellos profesores que están pensando en sus prácticas, es la evaluación. Quien te pregunta sobre evaluación es quien antes te pregunta sobre estrategias de enseñanza. Por ejemplo, primero implementan o mejoran el trabajo en equipo, si es que ya lo venían trabajando, y luego te preguntan “y ahora cómo evaluó” porque advierten que no es lo mismo.

Pregunta: De acuerdo a su percepción de las dificultades que los docentes manifiestan, ¿qué falencias cree que subyacen a las dificultades que éstos relatan?

La empatía. El primer gran obstáculo de favorecer los aprendizajes es la distancia que ponen los docentes con los estudiantes, en la medida que este proceso comunicativo, que lo puedo llamar empatía o feedback se instala, luego la pedagogía viene por añadidura. La didáctica, viene también por añadidura, porque su concepto no es una herramienta, es una reflexión sobre la práctica. Porque cuál es la pregunta más fuerte sobre sus propias prácticas, es: ¿por qué los alumnos no me entienden? Para que me entiendan, primero tengo que acercarme al otro.

Pregunta: Y a un año de su gestión, ¿qué cosas cree Ud. que subyacen en el docente de ciencias económicas que pone distancia con sus alumnos?

Bueno, no todos los docentes de la facultad ponen distancia con sus alumnos, algunas disciplinas más que otras y creo que son esas disciplinas denominadas “más duras”. Sin embargo se observa un viraje, un cambio muy fuerte. En algunas asignaturas iniciales en las que antes había una división tajante entre teoría y práctica, ahora están tratando de armar sus clases teórico-prácticas. Por ejemplo en materias de primer año troncales, donde antes había una evaluación teórica separada de la práctica ahora existen evaluaciones teórica-práctica, comprendiendo, creo yo, al sujeto que tienen adelante. Refiriéndome concretamente al docente de ciencias económicas, yo no podría generalizar, porque la evaluación de mi gestión es más bien positiva que negativa. Pero si puedo decir que, si bien aún algunos docentes ponen distancia, la mayoría de los docentes está predispuesto a un cambio en sus prácticas. Hay casos aislados en que esto no se da. Existen casos en los que se privilegia el conocimiento científico, la asepsia, la neutralidad en el discurso, por sobre la posibilidad de hacer accesible el conocimiento por parte del joven estudiante, como si lo que ellos transmitieran fuera un axioma, una verdad que no necesita comprobación. Por ejemplo, “éste es el modelo, éste es el único modelo, o mejor les digo, tienen varios modelos” pero incluso mostrando todos los modelos en ningún caso les hacen ver el compromiso personal que implicó construir cada uno de esos modelos, para que el estudiante pueda apropiarse de ellos. Esa es la distancia que encuentro, que son docentes anclados más en una perspectiva científicista.

Por otro lado, creo que el proceso de una clase es un proceso que se da de manera retroalimentada, y el estudiante espera eso del docente. A veces el docente quiere innovar jugando con estrategias participativas pero se encuentra con un estudiante que no lee, que no quiere participar porque tiene un "hábitus" en el sentido de Bourdieu, enfrentándose el "hábitus" del estudiantes con el del docente ¿qué pasa entonces en ése encuentro? Al docente le resulta más fácil innovar en algunos grupos que con otros. Algunos docentes que quieren innovar y no lo hacen, temen perder el control de la situación. Esa pérdida del control no es cognitivo, sino una pérdida del control de la legitimidad, del reconocimiento. "Si yo lo aprendí solo, ¿éste docente para que está acá?" Lo cierto es que el estudiante no lo aprendió solo, lo aprendió con el docente que estaba, facilitando, mediando. Ahora, el docente tiene temor a que el estudiante aprenda absolutamente solo y que su presencia no tiene ningún sentido. Y ése es un temor fundado. No elegimos la docencia porque sí, sino porque esperamos un reconocimiento, con características narcisistas, porque nos gusta que alguien nos reconozca, la identidad del docente se construye de éstas cosas también, además de otras. El docente teme perder todo eso. Teme convertirse en un par. Ahora es muy difícil que el docente se convierta en un par... el docente tiene un proceso de metacognición, tiene que reflexionar sobre todo lo que sabe... es un docente formado, tiene cinco años de carrera... hay un proceso de construcción del conocimiento... los chicos traen algo que el docente no tiene y el docente tiene cosas que el alumno no tiene...El docente tiene que reflexionar sobre su propio reconocimiento.

La facultad tiene todo el terreno fértil para esta mirada crezca. Esta facultad particularmente tiene una gran expectativa respecto a los cambios en las prácticas.... Por ejemplo el sábado a la mañana hicimos un taller para los docentes del ingreso para darles estrategias pedagógicas para un grupo reducido y sin embargo vinieron como 80 personas anotadas,,, Habíamos reservado el aula Biblos (un aula pequeña) y no entramos... la gente estaba afuera.... Entonces hay gente genuinamente interesada... no tenían por qué venir un sábado y tampoco se difundió porque era solo para el ingreso... eso habla muy bien de la facultad...

Pregunta: A lo largo de su relato Ud. utilizó varias veces el término "identidad docente" ...y ése es el corazón de nuestra tesis... De acuerdo a su experiencia luego de un año de gestión en la subsecretaría y de varios años de gestión en la universidad ¿cree que existe una identidad académica distinta que la identidad profesional?

Sí, una cosa es la identidad del profesor y otra es la del profesional.

Sí, como dice Hosbawn, que es un historiador muy reconocido, la identidad es a la vez camisa y piel. Es algo que uno tiene pero que a la vez se puede sacar y poner. Uno se pone la identidad docente cuando está en el aula pero a la vez porta la identidad de padre o madre, y los ejemplos que trae al aula que queden por fuera de esas identidades que porta .Fluctúa

Una identidad docente difiere de una identidad profesional porque cuando yo estoy asesorando a un cliente como contador, por ejemplo, estoy trabajando concretamente con una simbología disciplinar. Sin embargo la actividad docente demanda un trabajo meta-comunicativo. Es decir yo tengo que explicarle al otro cómo llevar a cabo una actividad que luego él va a reproducir. Por lo tanto no podemos hablar de los mismos procesos cognitivos... entonces tampoco podemos hablar de la misma identidad...

Por ejemplo en el Profesorado, donde también trabajo, muchos chicos empezaron con la licenciatura, y no es lo mismo que ser historiador o filósofo que ser profesor en... y cuando llegaron a las materias pedagógicas se dieron cuenta que la carrera no era para ellos. Porque les interesa profundizar en su aspecto disciplinar pero no quieren enseñar eso... entonces son realmente dos posicionamientos subjetivos diferentes. No es monolítica la identidad. Sin embargo más allá de rasgo narcisista, hay algo de la generosidad en el proceso... yo decido ser profesor y transmitirte lo que sé, pero todo eso no se ve en la profesión, depende la profesión también. Esa distancia profesional disciplinar es una distancia que no puede poner el profesor. En todas las facultades, y en económicas también, el tema de la identidad es un tema que se diferencia de la actividad profesional de la actividad docente.

Desde un análisis sociológico, Muchos de los docentes, viejos docentes, elegían la docencia por reconocimiento social. Mi abuela decía: mirá cómo sabe, es profesor de la universidad. ¿Saben lo que dicen los profesores de ciencias económicas? Cuando estamos pensando en un horario para reunirnos a pensar las prácticas me dicen "No puedo ir, estoy trabajando" como si la docencia no fuera un trabajo!!!

Pregunta: Por todo lo que Ud. ha manifestado hasta aquí, sumado a los objetivos de las autoridades de la facultad al crear un área específica, queda evidenciado el propósito de profundizar en la formación pedagógica de los docentes. Ahora bien, según información que tenemos, a la hora de revalidar o concursar cargos, el reclamo docente es que las comisiones de evaluación constituidas a esos efectos, parecieran no tener en cuenta del mismo modo esas prioridades. ¿Cómo tienen pensado conjugar ambos objetivos? ¿Es tenida en cuenta y evaluada la formación pedagógica en un concurso o reválida?

En principio yo no tengo nada que ver porque es claramente una dimensión política, pero con total transparencia es una dimensión política. En primer lugar, quien decide cómo se conforma la comisión evaluadora está decidiendo al mismo tiempo, qué perspectiva le a dar a esa evaluación. Entonces por más voluntad que la gestión tenga, o yo desde mi área quiera, hay un algo o alguien que no sabemos qué o quién es, que decide finalmente. En la determinación de esa comisión hay factores ideológicos, afinidades políticas, pedagógicas, profesionales; entonces quien elige ya está sesgando el modo en que va a ser evaluado el postulante. Por otro lado, hay algunos criterios que no impone la facultad sino la universidad. La OCA 690 establece criterios de evaluación docente más centrado sobre la producción científico-técnica que sobre la producción pedagógica. Indudablemente hay que revisar nuevamente esa normativa que data de 1993. Entonces, el proceso de evaluación y selección es muy complejo, porque no tiene una respuesta unívoca. La gestión va a poner el acento en la formación pedagógica, la persona externa que evalúa va a privilegiar la cuestión disciplinar, y el formulario de evaluación de la OCA 690 va privilegiar tus papers. Entonces es complicado, si uno quisiera revisar la evaluación docente, hay que empezar a mover otras estructuras anquilosadas de nuestra universidad. Tampoco que se convierta en... ¿ustedes conocen el proceso del nivel medio? allí gana el concurso quien haya acumulado más puntaje docente. Cada curso suma puntos. ¿Qué pasó en una época? Se privilegiaba la sumatorio de esos cursos...La gente hacia muchos cursos, la mayoría sin generar ningún tipo de compromiso con el contenido de los mismos. Entonces se generaba también una desigualdad... porque los cursos los hacían quienes podían pagarlos... Por suerte acá todavía no pasa esto... El problema de privilegiar una u otra es que alguna vez alguien diga yo fui a todos esos cursos...

y tenga 500... pero que en realidad haya venido con el cuerpo pero no haya estado cognitivamente... que no haya tenido impacto cognitivo

Finalmente debo decirles que la pregunta es muy compleja, no se puede resolver unívocamente porque se involucran cuestiones ideológicas, políticas, cuestiones del criterio del comité que va a evaluar instituidas y normadas en la universidad y no en la facultad, y el acento que ponga la gestión...pero no depende exclusivamente de la voluntad de ella...

Pregunta: ¿Cómo percibe en usted que hay una identidad diferente entre la profesionalización disciplinar y la académica?

En los demás me resulta sencillo verlo, lo percibo fácilmente: como les decía antes, frente a la convocatoria a un contador a una reunión, la respuesta "Ahora no puedo, estoy trabajando" (en la oficina), yo pienso: Dar clases nada más que dos horas por semana con una dedicación simple, implica 10 horas." Con lo cual espero que el docente convocado a una reunión, puede hacerse un lugarcito para venir. Está claro que uno tiene ciertas obligaciones que cumplir en una cierta franja horaria... La respuesta esperable hubiese sido: en mi "otro" trabajo. Esta respuesta reconocería a ambos, y no se debería oponer a su trabajo, el trabajo de revisar sus prácticas docentes.

Respecto a cómo lo percibo, me parece que hay un momento reflexivo, en la investigación por ejemplo, cuando me dispuse a hacer la maestría y ahora el doctorado, en ése momento, es un momento muy distinto al momento de identidad docente donde yo tengo que preparar mi clase para enseñarle a otro. En realidad me acerco al mismo texto, pero de dos maneras distintas. Por dar un ejemplo, cuando leo a Fentesmacher como práctica profesional de investigación, lo leo de una manera fragmentaria, pensando en las citas, pensando en qué miradas aportan a mi trabajo. Ahora, cuando leo al autor para enseñarlo, tengo que ponerme claramente en una posición docente, es decir, lo leo para hacer una buena trasposición didáctica del texto para enseñarlo. En ése momento yo ya estoy pensando en el otro. Hay un corrimiento de mi centro y pienso en el otro.... cómo debo hacer para que eso lo aprenda.

Otra cuestión clara de esto que digo es cuando firmamos algo identificándonos. Me pregunto ¿por qué firmamos distinto? Por ejemplo he visto firmas que aclaran "docente e investigador" otra que dice "psicólogo y docente de la universidad de Mar del Plata. Entonces me pregunto: ¿por qué firmamos distintos si no fuéramos distintos? Lo que pasa entonces es que en cada lugar operamos con nuestra identidad, con nuestra subjetividad de manera diferente, nos sentimos distintos y hacemos cosas distintas...

Muchas gracias por su predisposición y por su tiempo.