



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

***Configuración del oficio de enseñar en docentes universitarios. Un estudio en casos en la
Universidad Nacional de Córdoba***

Tesis de Maestría

Tesista: Beatriz del Carmen Castillo

Directoras:

Dra. Adela Coria Ruderman

Dra. Agueda Marcela Sosa

Córdoba, Diciembre de 2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

*A mi familia
en especial, a mis padres
quienes me enseñaron el valor de la educación.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Acerca de la historia y la génesis de este trabajo	1
2 Revisión de antecedentes: principales problemáticas	4
3. Interrogantes que dieron origen al problema de investigación	8
4. Supuestos y anticipaciones de sentido	9
CAPÍTULO I ENFOQUE TEÓRICO- METODOLÓGICO	11
I.1. El oficio de enseñar	11
I.2. La enseñanza y el contexto actual de su práctica en la universidad	13
I.3. Identidad y saberes pedagógicos en la configuración del oficio de enseñar	15
I.3.1. Identidad docente	15
I.3.2. Saberes pedagógicos	17
I.4. Procesos de construcción de los saberes en la trayectoria profesional	24
I.5. Perspectiva metodológica: <i>recuperando las voces de los actores</i>	27
I.5.1 Estrategias para la recolección de la información	28
I.5.2 Dimensiones y proceso de análisis: construcción de categorías, escritura y triangulación	34
I.5.3. Consideraciones éticas	40
CAPÍTULO II: MARCAS BIOGRÁFICAS EN LOS INICIOS A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	41
II. 1. La elección de la carrera: <i>entre mandatos familiares y experiencias escolares</i>	41
II.2. Ser docente: <i>se nace o se hace</i>	43
II. 3. Los primeros pasos en el oficio: <i>entre aprender y enseñar en las comunidades disciplinares</i>	46
II.3.1. La observación y la imitación de experiencias memorables en Medicina	46
II.3.2. Comunidades de aprendizaje y de práctica en Arquitectura	48
II.3.3. Enseñanza minimalista en FAMAF	54
II. 4. El proceso de promoción en la carrera docente: <i>¿un escalón tras otro?</i>	57

II.5. Identidades docentes y academia: <i>lo común, lo que cambia</i>	60
CAPÍTULO III: LA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD	62
III.1. Escenarios institucionales para el desarrollo de la profesión docente: <i>armarse en el rol</i>	62
III.1.1. La formación docente en Medicina: <i>¿relevancia institucional o iniciativa personal?</i>	63
III.1.2. Lo pedagógico en Arquitectura: <i>un antes y un después</i>	66
III.1.3. Voces generacionales disonantes sobre lo pedagógico en FAMAF	69
III.2. Docentes memorables que marcan caminos	78
III.3. El trabajo en equipo en la formación de la identidad docente	79
III.4. A modo de cierre	88
CAPÍTULO IV: LOS SABERES CONSTITUYENTES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	90
IV.1. Saberes teóricos y de experiencia para crear y recrear la enseñanza	90
IV.1.1. Propuestas significativas para provocar el pensamiento y la implicación social: <i>relato de Emilio.</i>	91
IV.1.2. La mirada social como nota distintiva para pensar la enseñanza: <i>relato de Leticia.</i>	94
IV.1.3. Indagar en el aula: <i>Relato de Luciano</i>	98
IV.2. Acompañamiento docente e implicación del estudiante, dos componentes necesarios en el proceso de aprendizaje	99
IV.2.1. El taller como espacio colaborativo para favorecer el aprendizaje: <i>relato de Pedro.</i>	99
IV.2.2. El acompañamiento al estudiante: <i>¿qué te pasa?, ¿por dónde vas?: relato de Ernesto</i>	103
IV.2.3. Respeto por los tiempos del estudiante en la construcción del conocimiento: <i>relato de Félix</i>	107
IV.2.4. Consideraciones comunes respecto a los retos de la educación universitaria	112

IV.3 Los saberes disciplinares no son suficientes para enseñar	115
CONCLUSIONES	119
1. Los recorridos en la configuración del oficio	120
2. Continuidades y discontinuidades en la lógica de la formación del docente: saberes, trabajo en equipo y reflexión	123
2.1. Los saberes de los docentes	125
2.2. El trabajo en equipo y reflexión	129
3. La <i>espesura</i> de la enseñanza	130
4. La categoría generacional	132
5. El lugar y el valor de lo pedagógico	134
6. A modo de cierre	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

INTRODUCCIÓN

1. Acerca de la historia y la génesis de este trabajo

Relatar la historia de la propia investigación, los primeros cuestionamientos por la educación y las posibles respuestas, no puede expresarse sin considerar las circunstancias en las cuales tales problemáticas nacieron. La pregunta por lo educativo no es abstracta pues tiene una historia (Contreras y Pérez de Lara, 2013), surge ante una situación concreta y, al mismo tiempo, no puede abstraerse de quien la formula ni de las experiencias que lo han interpelado.

Aún no había terminado mi formación de grado en la Escuela de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Humanidad de la UNC, cuando me integré en el año 1988 como Ayudante- Alumna ad-honorem a la Cátedra de Metodología del Aprendizaje de la Facultad de Odontología, con carga anexa en tareas de Asesoramiento Pedagógico.

El tiempo transcurrió y en 1989 obtuve por concurso el cargo de Ayudante Alumna rentada. Posteriormente, habiendo finalizado mi formación de grado como Profesora y luego, Licenciada en Ciencias de la Educación, accedí en 1992 a mi primer cargo como Ayudante de Primera por Concurso. Los tiempos institucionales cambiaron y la Facultad incorporó en su plan de estudio una modificación por la cual desaparecía la asignatura Metodología del Aprendizaje; debido a esta razón, todas las profesionales que formábamos parte de ese espacio curricular pasamos a integrar el equipo de la Asesoría Pedagógica recientemente creada. A partir de ese momento, nuestros cargos docentes se comenzaron a concursar exclusivamente para desempeñar esta función. De esta manera fui pasando por todos los escalones de la carrera docente: Jefe de Trabajos Prácticos, Profesora Asistente y, finalmente, llegué a estar a cargo de la Asesoría Pedagógica como Profesora Adjunta interina, función que aún ejerzo.

En mis primeros pasos, aún temblorosos, como Profesora en Ciencias de la Educación, me ofrecieron ocupar el cargo de docente responsable en la asignatura

Observación, Práctica y Residencia Pedagógica, en un Instituto de Formación Docente, en una ciudad ubicada a 100 km de la capital cordobesa.

Mis días transcurrían entre esa ciudad, acompañando la formación de estudiantes en la práctica docente por las escuelas primarias de la zona, tanto de gestión pública (urbanas y rurales) como públicas de gestión privada y en Córdoba, en la Facultad de Odontología.

La Asesoría Pedagógica había asumido, desde sus inicios, un desafío central en relación con las prácticas de la enseñanza: el de trabajar en la superación de dos concepciones acerca del trabajo del asesor (Andrawos y otros, 2003):

- una representación de este profesional como un agente capaz de resolver de manera inmediata, casi mágica, los problemas didácticos que encuentra el docente en su actividad de enseñanza, desde donde deberían surgir, cual recetas, las propuestas de solución a las distintas problemáticas,
- una percepción del asesor como una figura ajena al terreno disciplinar donde se encontraba inserto, y por ello, incapaz de brindar alternativas válidas para la acción pedagógica de un odontólogo docente.

Lograr un cambio en estas concepciones, tarea aún no concluida, implicó un trabajo lento y continuo, fundado en una concepción del asesoramiento pedagógico como producto de una construcción permanente y un proceso de síntesis de marcos teóricos del ámbito específico de las ciencias de la educación, del campo de las ciencias de la salud, particularmente de la Odontología, y de la práctica cotidiana.

El equipo de la Asesoría Pedagógica, en ese momento, diseñó y puso en agenda una estrategia de trabajo para abordar la problemática de la enseñanza a través del asesoramiento a equipos de cátedra y mediante la implementación del Plan de Formación Docente que fue una versión acotada, de la Carrera Docente de 3 años de duración que tuvo una duración de dos cohortes (1992 y 1997). Esta estrategia comenzó a generar un cambio de actitud por parte de los integrantes de la institución: se promovió tanto la discusión como el análisis de los proyectos didácticos y se posibilitó un trabajo en conjunto de elaboración, revisión y evaluación de las distintas propuestas.

En el año 1998 viajé a Canadá, al haber ganado una beca de FOMECE (Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria). Allí trabajé y profundicé sobre el rol del asesor pedagógico y pedagogía universitaria en la Universidad de Montréal (UdM) y l' Ecole Polytechnique de Montréal,¹.

Todo lo vivido y aprendido en aquella experiencia fue compartido con los docentes de la Facultad en distintas instancias: en clases del plan de formación docente, en talleres de actualización sobre metodologías y formas de evaluación de las ciencias de la salud; en tareas de investigación con equipos de docentes referidas a la potencialidad de metodologías activas en espacios clínicos.

Aquellas experiencias genuinas en mi trayectoria profesional y los estudios realizados en la maestría, que me permitieron releer autores para profundizar aún más en la pedagogía universitaria, motivaron mis reflexiones sobre la necesaria mejora de las prácticas de enseñanza en el contexto universitario y sobre los desafíos que nos presenta la educación superior. Asimismo, se potenciaron mis preocupaciones sobre cuáles eran las estrategias, los recursos, los saberes a los que recurrían los profesores para abordar la enseñanza, cuando no es requerida una formación inicial como condición de ingreso a la docencia en las universidades.

Explorar los procesos que se realizan en la configuración de la tarea de enseñar, desde la perspectiva de los docentes, en un contexto complejo de demandas actuales a la educación superior, constituyó la principal motivación para realizar esta investigación.

Cabe aclarar que el inicio de este trabajo fue a mediados de 2018, momento de aprobación del proyecto de tesis, y la recolección de la información transcurrió en el periodo pre-pandémico, entre octubre de 2018 hasta abril de 2019.

¹ Huguette Bernard, docente responsable de mi pasantía en Montréal me propuso un plan de trabajo que consistía en: la actualización de lectura sobre pedagogía universitaria; profundizar sobre la evaluación en la universidad, conocer el modo de trabajar en diferentes espacios de asesoramiento pedagógico en distintas universidades canadienses y hacer una pasantía en "*le Bureau de Appui Pédagogique de l' Ecole Polytechnique de Montréal*" (Oficina de Asesoramiento Pedagógico de la Escuela Politécnica de Montréal) cuyo responsable era Richard Prigent.

2. Revisión de antecedentes: principales problemáticas

En la Conferencia “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, realizada en octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París, se planteó que en los albores del nuevo siglo se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las próximas generaciones deberán estar preparadas con nuevos saberes.

A más de dos décadas de esta conferencia, la educación superior evolucionó a un ritmo vertiginoso, duplicando su población estudiantil en el todo el mundo en un contexto mundial de desafíos crecientes en relación con la sostenibilidad, la digitalización a gran escala y el aumento de las desigualdades, como quedó planteado en la III Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO celebrada en el mes de mayo de 2022, en Barcelona (España).

Esos desafíos del siglo XXI introducen a las instituciones universitarias en un proceso de definición e implementación de políticas que susciten una visión renovada de la educación superior inclusiva, accesible, conectada; esto es: un nuevo modelo de enseñanza que requiere planteos de métodos educativos innovadores, más abiertos, interdisciplinarios, centrados en el estudiante, que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad así como una nueva mirada sobre los procesos de transmisión de conocimientos, los vínculos que con él se promueven y las modificaciones institucionales que son su soporte. De esta manera, pueden responder a los complejos desafíos de la sociedad.

Por su parte, en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, formulaba entre sus lineamientos, la necesidad de “reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo,

salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación”(p.16). Este lineamiento vuelve a afirmarse en la Declaración de la CRES 2018, celebrada en Córdoba (Argentina) donde se plantea la necesidad del diseño e implementación de políticas que revaloricen la profesión docente y reconozcan su centralidad.

En el proceso de constitución de la profesión académica, diversos hitos en la historia de las universidades argentinas, promovieron la incorporación de la investigación científica a la vida universitaria (Vacarezza, 2000; Prego, 2010, Sosa, 2018). Así, investigación y docencia se constituyeron en variables inseparables de la educación superior. No obstante, distintos autores sostienen que hubo una subestimación de la variable pedagógica y que la excelencia educativa tenía como base la hegemonía de lo verbal y lo disciplinar (Lucarelli, 2014; Tedesco et al., 2014; Nóvoa y Amante, 2015). Vacarezza (2000) define la “profesionalidad académica” en términos de la competencia del prestigio asignado por la comunidad universitaria, es decir, la posición adquirida en la academia según la producción de conocimientos científicos; se relega, por lo tanto, la docencia a un lugar secundario en la conformación de dicho prestigio.

Hoy la educación superior se propone brindar, por una parte, una propuesta inclusiva, no discriminatoria y suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estudiantes provenientes de contextos culturales y sociales variados y, por otra parte, formar profesionales con un alto nivel científico y técnico y educar para el desarrollo personal y el mejoramiento de la calidad de vida. Este escenario plantea a las instituciones universitarias un proceso de revisión de sus prácticas y estrategias de enseñanza y la necesidad de una nueva identidad docente (Zabalza, 2009; De Miguel Díaz, 2003; Lorenzatti y Ligorria, 2013; Nóvoa y Amante, 2015), de manera que los educadores universitarios migren de la posición de “transmisor de saberes” a la de “facilitador/mediador de aprendizajes”, cuyo acento esté puesto en la responsabilidad del estudiante. Este desafío supone, según Nóvoa y Amante, la superación de una cierta apatía por parte de la profesión académica, que debe asumir una capacidad de reflexión y creatividad de la cual ha carecido. Para estos autores “la valoración de la enseñanza, en el

marco de una nueva pedagogía universitaria, es uno de los elementos centrales para renovar la profesión académica y dar a las universidades un futuro” (2015, pp. 27-28).

En el proceso de ingreso de un docente a la universidad se valora, casi exclusivamente, lo disciplinar por medio de la titulación profesional; en cuanto a lo pedagógico, no es requisito tener una formación específica. En otras latitudes se presenta idéntica situación, como en las universidades españolas que no exigen ninguna acreditación pedagógica para desempeñar la tarea docente, a pesar de reconocer su importancia para la mejora de la calidad de la enseñanza. (Cid, et al., 2013; Lucarelli, 2014; Martín-Gutiérrez et al., 2014).

Las prácticas docentes, en el ámbito universitario de Argentina, presentan ciertas particularidades con respecto al resto de los niveles del sistema educativo. Los docentes, contractualmente, desempeñan un cargo, en general, en un equipo de cátedra, con trayectorias y procesos de formación diferenciados. Realizan tareas asociadas a las funciones de docencia, investigación y extensión-transferencia. Respecto de las formas de ingreso y permanencia, son específicas y se puede participar activamente en debates ante procesos de cambios curriculares, como así también en definiciones vinculadas a la elección de autoridades y al co gobierno universitario (Edelstein et al, 2008; Atairo y Rovelli, 2019). Este conjunto de actividades, interacciones y significaciones presentan el riesgo de la disociación/enajenación (Achilli, 1985) de la práctica docente en relación con la práctica pedagógica.

Numerosos especialistas coinciden en señalar que la universidad exige a sus profesores una preparación para la función de investigación y descuida, por lo general, la formación pedagógica (Candrea y Susacasa 2009; Tedesco et al., 2014); por ende, se torna una debilidad de la institución la escasa preparación para iniciar el ejercicio de la docencia. Se encuentran profesores del más alto nivel que son docentes con un capital pedagógico logrado, en numerosas oportunidades, por medio de la construcción de un conocimiento intuitivo generado por sus prácticas, aunque con escaso espacio para la crítica. En este sentido, muchos docentes universitarios no tienen posibilidades de preparación específica. Los espacios de formación docente se caracterizan por operar

desde una perspectiva de procesos de transmisión de conocimientos y prescripción de estrategias altamente directivas, en vez de estimular el aprendizaje relevante y la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica (Pérez Gómez, 1993; Solar Rodríguez y Díaz Larenas, 2007; Candreva y Susacasa, 2009).

Cochram–Smith y Lyttle (2003) señalan que no existen métodos particulares de formación del profesorado ni mecanismos organizativos concretos para mejorar la práctica de enseñantes sino algunos procedimientos, ideas, interpretaciones y que, por lo general, la adquisición de conocimientos y oficio de los docentes tienen lugar a lo largo del tiempo. Por su parte, puntualiza De Ketele (2003), que en distintas universidades del mundo existen diversos escenarios de formación, como la investigación y las iniciativas pedagógicas, la elaboración de soportes para las clases, los asesoramientos pedagógicos, que contribuyen a que los docentes sean más conscientes y críticos de sus modos de pensar y de actuar y que permiten transformar su práctica experiencial hacia una práctica más profesional.

En síntesis, los estudios dan cuenta, por un lado, de que las comunidades académicas debaten sobre los enfoques de una nueva identidad docente en el complejo contexto universitario, ya que no es una categoría ahistórica preexistente; por el otro, los saberes pedagógicos de los cuales disponen los docentes universitarios como saberes de oficio, en la mayoría de las universidades, son aprendidos sin un proceso sistemático de formación inicial. Una mejora de las actividades de los docentes, como sostienen Fernández Lamarra y Coppola (2012), tendría que estar acompañada por políticas institucionales tales como el asesoramiento pedagógico, la reflexión colectiva de los resultados o por procesos de desarrollo profesional docente en función de las necesidades del profesorado, como por ejemplo, la incorporación de la *lesson study*, estrategia de origen japonés, diseñada y utilizada para la formación y el desarrollo profesional del docente a través de la investigación y la acción cooperativa a partir de procesos “de teorización de la práctica y experimentación de la teoría” (Soto et al., 2019).

3. Interrogantes que dieron origen al problema de investigación

En el contexto actual de la enseñanza universitaria, el docente tiene nuevas responsabilidades y desafíos sin el requisito de una formación previa para afrontar la variedad y complejidad de su tarea. Si bien hay prácticas y rituales comunes en los ámbitos universitarios, no existe en la universidad una regulación estandarizada que tipifique las culturas de trabajo, sino que en las unidades académicas se da lugar a expresiones singulares según los contextos institucionales. De ahí que Cochram–Smith y Lyttle (2003), señalen que, en las últimas décadas, las investigaciones analizan lo que los profesores saben, cuáles son sus fuentes de conocimiento en la construcción del oficio de enseñar y cómo influyen éstas sobre sus trabajos en las aulas.

Ubicarse en este lugar de cruces fue suscitando preguntas en torno a los procesos de configuración de la tarea de enseñar en la universidad que dieron origen al problema de investigación y que no se desligan del horizonte del sujeto cognoscente, tal como insiste Gadamer (como se citó en Contreras y Pérez de Lara, 2013). Ahora bien, cabe interrogarse:

- ¿Cuáles son las creencias sobre los saberes pedagógicos que se ponen en juego en la enseñanza de docentes universitarios?
- ¿Cómo se entraman, en la constitución del “habitus” profesional, las creencias de los docentes sobre la enseñanza con las demandas de la práctica pedagógica universitaria?
- ¿De qué manera los docentes universitarios dan respuestas en la profesión a la tensión entre la lógica del conocimiento específico de su especialidad y el conocimiento que brindan las ciencias de la educación?
- ¿Hay procesos, esquemas, recorridos comunes para apropiarse de los saberes pedagógicos en la configuración del oficio de enseñar, por parte de docentes pertenecientes a disciplinas distintas?
- ¿Qué papel juega la pertenencia generacional de los docentes en los procesos de apropiación, internalización y resignificación de los saberes pedagógicos?

En este proceso de indagación sobre la configuración del oficio de enseñar, es importante destacar la expresión “experiencia universitaria” de Carli (2012, p.26) pues se introduce una nueva perspectiva en los estudios sobre la universidad que atiende a las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido.

A través de la reconstrucción de la mirada de los propios actores, sin intención alguna de establecer generalizaciones, se busca reconocer cómo se traman las creencias sobre los saberes pedagógicos con los saberes experienciales, disciplinarios y las demandas de la práctica pedagógica universitaria, los ámbitos institucionales y los discursos epocales. Se busca, en definitiva, intentar la reconstrucción de ese proceso identitario a través de la narrativa.

Para analizar las prácticas docentes en la universidad se deben tener en cuenta las condiciones sociales e históricas en las que se producen y la diversidad tanto generacional como disciplinar de la población académica. La problemática, a la cual este trabajo de investigación pretendió efectuar aportes, fue sobre cómo configuran los docentes universitarios el oficio de enseñar en el escenario actual de la educación superior. Para ello se plantearon los objetivos fueron:

- Reconstruir las creencias sobre los saberes pedagógicos que subyacen en la tarea de enseñar en la universidad;
- Identificar cómo se entraman el conocimiento disciplinar y la experiencia práctica pedagógica en la construcción del oficio de enseñar del docente universitario;
- Describir los recorridos realizados por docentes de generaciones y disciplinas distintas para la apropiación de los saberes pedagógicos;
- Vincular la formación y trayectoria profesional de los docentes universitarios con la construcción del oficio de enseñar.

4. Supuestos y anticipaciones de sentido

Aproximarse a las vicisitudes de las intenciones humanas como refiere Brunner (en Bolívar, 2002) exige especificar un conjunto de supuestos, a modo de modelo teórico, que

interrelacionados permitan una visión del objeto de estudio. Los enunciados, como anticipaciones de sentido que orientan este trabajo acerca de las vivencias y experiencias de docentes sobre la construcción de la tarea de enseñar en el contexto de la universidad, son los siguientes:

- El oficio de enseñar se configura en la relación que establece el docente entre los saberes experienciales y los saberes constituidos que permiten equilibrar los esquemas prácticos del aula con los esquemas teóricos que los sustentan.
- La adquisición de conocimientos y configuraciones del oficio de los docentes universitarios tienen lugar en un proceso más que en momentos puntuales y aislados.
- No existe una regulación estandarizada en la universidad que tipifique las culturas del trabajo, sino que en las unidades académicas se da lugar a expresiones singulares según los contextos institucionales.
- Este oficio se configura de modo diferencial según la inscripción generacional de los docentes del estudio.
- El oficio de enseñar en la universidad se configura en el entramado de creencias sobre el saber pedagógico, la reflexión y la sistematicidad en el análisis de la experiencia y la discusión con los pares.
- Los esquemas de conocimiento del campo disciplinar de pertenencia de los docentes son considerados suficientes para el abordaje de los saberes de la pedagogía.

Finalmente, este trabajo se propuso “dar existencia teórica” (Achilli, 2001) y comprender, recuperando al sujeto de las acciones, los procesos de los docentes en la conformación de la tarea de enseñar.

CAPÍTULO I

ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO

I.1. El oficio de enseñar

Uno de los desafíos de la educación consiste en movilizar a un sujeto para que se apropie de la cultura y que, a su vez, como lo sostiene Meirieu (2001) lo emancipe y le permita entrar en lo colectivo; sin embargo, la singularidad de esta práctica social implica también un ejercicio de poder, un acto de autoridad (Dussel, 2005) al ser prácticas donde no hay neutralidad ni asepsia posible, sino que están atravesadas por dimensiones éticas y políticas.

Ahora bien, en el interjuego entre emancipación y ejercicio de poder aparece la mediación de un oficio, el de enseñar, que requiere ser caracterizado de manera que su participación no implique tensión sino armonía y equilibrio entre las dimensiones que se ponen en juego en el proceso de educar. Alliaud (2017) plantea que el centro de actuación del oficio está en las almas de otros y lo concibe como producción e intervención “con otro y sobre otro en un sentido formador, transformador, emancipador” (p.32). A su vez, para Dubet (2006) la enseñanza es la capacidad de producir algo, está anclada en un oficio y en su interior habita la obra. En la perspectiva de estos autores la tarea de enseñar conlleva una exigencia que requiere asumir un compromiso ético con el estudiante, sustentado en valores y principios universalmente válidos.

La enseñanza comprende cómo cada uno hace su trabajo y, además, los efectos que produce (Tenti Fanfani, 2009; Bolívar 2010); es un oficio en el cual el profesional no se puede dissociar de lo personal ni de la dimensión emocional. En este sentido, Alliaud (2017) describe ciertas emociones que parecen asociadas con el oficio: “pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no confinar el encuentro con el saber de transmitir), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico, con sus implicancias personales, familiares, sociales y pedagógicas)” (p.51).

Estas particularidades permiten ligar el oficio a una dimensión vocacional, no entendida como respuesta a un llamado, ni a una mirada religiosa de la tarea sino porque el desafío que exige para quienes la ejercen supera las recompensas materiales. Vocación y profesión, explica Tenti Fanfani (2009), son términos complementarios, pero pueden estar presentes en proporciones desiguales en la vida profesional de un docente. Un trabajo bien hecho es la obra de alguien a quien le gusta lo que hace y espera una recompensa por ella. Es así como, en el momento fundacional de la tarea, el contenido vocacional tiende a predominar sobre el componente profesional. La complejidad creciente del trabajo y el crecimiento de los conocimientos tecnológicos y científicos constituyen algunos factores que contribuyen al debilitamiento de la vocación.

El oficio de enseñar es una práctica social compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, contextualizados y conlleva la responsabilidad “de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, darles herramientas para moverse en el mundo” (Dussel, 2005, p.19). A través de ella se expresan: lo cultural, lo cognitivo y afectivo, las trayectorias de vida, la formación, el capital cultural, la diversidad. (Edelstein, 2005; 2007). Con todo, el concepto de enseñanza es ininteligible si no se considera el vínculo con el concepto de aprendizaje. En la tarea de enseñar, el docente diseña y pone en marcha acciones que facilitan la articulación entre, por una parte, la dinámica cognoscitiva del sujeto que aprende, a través de la activación de procesos mentales y esquemas de conocimiento previos por parte del estudiante; y, por otra, la dinámica propia del campo de conocimiento donde intervienen los procesos de producción, verificación, validación y legitimación de los saberes de una disciplina.

Este complejo proceso de “mediación” entre los alumnos y los conocimientos, implica una acción donde el docente va creando condiciones de facilitación que le permiten al estudiante desarrollar su propia comprensión de los temas, acceder a las estructuras de conocimiento, a los sistemas de pensamiento y elaborar sus propios significados.

Según los paradigmas desde los cuales se conciba la enseñanza, como sostiene Camilloni (2007), se la puede considerar como influencia causal o como influencia

racional. Respecto de la primera, la enseñanza ‘causa’ el aprendizaje cuando se convierte al docente en la variable decisiva para la determinación del rendimiento académico de los alumnos; así, se eliminan otras variables que tienen incidencia en las prácticas de enseñanza y se dejan de lado las interacciones entre docentes y alumnos, obviando las dimensiones socioculturales.

En cambio, la segunda concepción de la enseñanza como forma de acción comunicativa, supone que el docente no deja de ejercer una determinada ‘influencia’ sobre el alumno, pero ‘influencia racional’ y no causal. El docente considera que su enseñanza promueve o facilita el aprendizaje de sus alumnos a través de la creación de determinadas condiciones. En tanto mediador, su objetivo es facilitar el desarrollo de la comprensión. Este objetivo debe distinguirse con toda claridad del objetivo de los alumnos, que es desarrollar la comprensión, un logro que depende de su propia responsabilidad.

Finalmente, enseñar en clave contemporánea consiste en seleccionar contenidos, usar tecnologías, evaluar e investigar, argumentar, dominar exhaustivamente la disciplina; supone educar para una sociedad más justa y contextualizar las prácticas educativas en las actuales demandas de la sociedad. Es un oficio que no viene dado, sino que se tiene que conquistar, crear, experimentar, innovar en forma permanente en las prácticas, y esto demanda del docente toda su potencialidad de poder y saber para poder hacerlo (Alliaud, 2017; Maggio, 2014).

I.2. La enseñanza y el contexto actual de su práctica en la universidad

Enseñar en la universidad es una tarea cada vez más compleja y exigente, dado que, como se ha expresado antes, el siglo XXI introduce a las instituciones universitarias en un proceso de definición e implementación de políticas y prácticas educativas que permitan dar respuestas a los cambios profundos que universidad y sociedad están experimentando.

La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los contextos universitarios no ha alterado, en la mayoría de los casos, el modelo de comunicación de estructura simple y unidireccional de la situación didáctica. Hasta mediados del siglo XX, la mayoría de las ciencias tenían como modo de conocimiento predominante el principio de simplicidad, caracterizado por lo lineal y cuantitativo, la separación de las disciplinas y, por ende, la preeminencia de la especialización como forma de pensamiento. Las transformaciones de la humanidad y los nuevos hallazgos científicos, sin embargo, requieren complementar el conocimiento que aísla por el que une y, además, incorporar formas de interpretación de la realidad desde su complejidad, desde un paradigma caracterizado por el pensamiento que vincula, contextualiza y recoge el reto de la incertidumbre (Morin, 1994). En este sentido, Badley (2002) señala que el rol de la educación en la sociedad y de la universidad es generar y organizar la incertidumbre: la investigación la genera y la enseñanza facilita el aprendizaje a los individuos de cómo vivir con la incertidumbre.

En este contexto, la enseñanza en la educación superior requiere abordarse desde una visión nueva que pueda crear entornos de aprendizaje estimulantes (Litwin, 2008; Zabalza, 2009; Bain, 2012), con propuestas didácticas capaces de ser verdaderos actos de creación, de experimentación y de reflexión por parte del docente. No obstante, Fuentes Amaya (2014) se pregunta si el docente conoce y entiende la noción de conocimiento que está en juego hoy en las instituciones educativas, el tipo de sujetos educativos que se está formando y los escenarios sociales actuales en los que están inscritos los estudiantes.

La universidad como institución formadora ha ido valorizando la imagen del docente universitario como experto en contenidos para transmitir. Sin embargo, al momento de asumir procesos de enseñanza, muchos de ellos se focalizan, comúnmente, en el contenido de su asignatura ya que subyace la idea de que conocer una disciplina es suficiente para saber enseñarla (Medina y Jarauta, 2013; Zabalza et al., 2014) y se deja librada a la intuición y buena voluntad la forma de transmitir los conocimientos, ya sea repitiendo las estrategias de los expertos, recurriendo a imitaciones de rituales y

estrategias de profesores con mayor experiencia o replicando prácticas que se consideraron valiosas en su paso como estudiantes por el sistema educativo.

En síntesis y recogiendo los aportes presentados, la pedagogía universitaria tiene como tareas: la construcción de procesos de inclusión social que respondan a los desafíos de la diversidad, el desarrollo de metodologías apropiadas para la utilización de las nuevas tecnologías (Nóvoa, 2009), el trabajo en equipo, la relación con colegas y estudiantes, los procesos reflexivos sobre las prácticas, la generación de estrategias pedagógicas que atiendan a las diferencias culturales y sociales del estudiantado y favorezcan la construcción del pensamiento relevante para una formación profesional de calidad.

I.3. Identidad y saberes pedagógicos en la configuración del oficio de enseñar

I.3.1. Identidad docente

La aspiración de hacer foco en los procesos de configuración del oficio de enseñar, de este trabajo, lleva necesariamente al estudio de la configuración de la identidad docente. Según De Laurentis (2015) esto implica acercarse a un itinerario interior que lo hace singular y, al mismo tiempo, lo inscribe en una trama de relaciones que se despliegan en el aula y “lo condicionan y resignifican” (p.68).

En este estudio, se entiende que la identidad no es un conjunto de cualidades predeterminadas sino una construcción abierta a la temporalidad y la contingencia, construida de diversas maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes (Arfuch, 2002; Hall, 2003). Igualmente, Hall (2003) expresa que la identidad de una profesión se construye “en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (p.18).

La forma de adscripción a la tarea de enseñar por parte de los docentes opera de modo diferencial en un tejido complejo donde se entrelazan las estructuras subjetivas pre institucionales, la cultura institucional, las biografías, las trayectorias profesionales y laborales. Por consiguiente, la universidad se torna un tejido intertextual de identificación

(Carli, 2012), un ámbito de construcción y de referencia de la identidad docente. En su vida cotidiana, hay interacciones entre profesores y estudiantes, se configura un conjunto de prácticas y estilos del pasado y del presente, coexisten discursos y experiencias generacionales, procesos diversos, valores, símbolos y afectos de distintas temporalidades (Carli, 2012).

De allí que no se pueda leer la identidad docente como una categoría ahistórica preexistente sino como una construcción simbólica producto de la historia, un fenómeno de interacción social, intersubjetivo que se constituye en un proceso de carácter dinámico entre lo individual y lo colectivo (Ortiz, 1998; Branda y Porta, 2012).

Distintos trabajos de investigación refieren que los profesores universitarios se reconocen como miembros de una disciplina, con lealtad hacia ella y hacia la institución que los alberga (Lucarelli, 2004; García Guadilla, 2008; Salit, 2011). Burton Clark (1993) denomina “colegio invisible” a los vínculos informales entre miembros de una disciplina que comparten categorías de pensamiento, creencias, perspectivas valorativas, afectivas, un lenguaje común y la forma de vida comunitaria a la cual son inducidos gradualmente los nuevos miembros. Las identificaciones de los docentes en sus propios territorios, atravesados por lazos emocionales y la misma contingencia generan una cultura común.

Bailey (como se citó en Becher, 1993) representa a la universidad como cultura de una comunidad en la que cohabitan diferentes tribus. Cada tribu académica tiene:

variedad de formas simbólicas para demostrar que está separada de las demás. Sin embargo, todo el grupo de tribus posee una cultura común: sus formas de interpretar el mundo (...). Las universidades poseen una sola cultura que dirige las interacciones entre muchos grupos distintivos, que muchas veces sienten una hostilidad mutua. (p.56).

En la misma línea, García Guadilla (2008) plantea que, si bien se observan diferencias en status, tiempos dedicados a la profesión, habilidades y compromisos, no

obstante, tienen aspectos en común, como símbolos, tradiciones, rutinas académicas. Recuperando nuevamente a Stuart Hall (2003), define la identidad como:

el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, (...) o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse. (p.20).

Ese punto de encuentro, puntualiza el autor, no es un proceso unilateral, sino que debe pensarse como una articulación o una intersección en la que el docente es el mediador simbólico (Ortiz, 1998) al establecer ese nexo. Entonces, en los procesos de identidad docente en ámbitos universitarios, se podrían reconocer, por un lado, a las tribus académicas como espacios que interpelan, donde hay una identificación con lenguajes, tradiciones y prácticas de un grupo donde se comparte el mismo oficio; por el otro, las propias metas personales, la biografía escolar, las experiencias vividas, las marcas que dejaron profesores memorables por su sabiduría, solidez académica, su proximidad con el estudiante como procesos que confluyen y producen subjetividades.

En el punto de sutura en la configuración de la identidad docente, se articulan experiencias, costumbres, vivencias, conocimientos y se construyen y reactualizan los saberes pedagógicos del oficio.

I.3.2. Saberes pedagógicos

Este trabajo de tesis tuvo entre sus objetivos, la reconstrucción de los saberes que disponen los docentes. Por esta razón, se indagó la entidad que le otorgan las investigaciones de autores de distintas nacionalidades a los saberes del oficio de enseñar.

Los investigadores coinciden en que la formación de un docente, además del estudio de la propia disciplina, requiere el conocimiento de los sujetos del aprendizaje y sus contextos, de los abordajes pedagógico-didácticos, de los problemas y debates más

importantes de la cultura de nuestro tiempo. Es decir, el saber pedagógico demanda la integración de saberes de referencia, disciplinares, prácticos y de la alteridad que puedan servir como constituyentes de la experiencia y, a su vez, permitan iluminarla y problematizarla a través de la práctica reflexiva (Edelstein et al., 2008; Cifali, 2005; Contreras y Pérez Lara, 2013; Gabbarini, 2017).

Esos saberes no se obtienen sólo en la formación inicial y sistemática del docente, sino que muchos de ellos se adquieren a través de las experiencias que viven como profesores, de las decisiones que toman, de las acciones que ejecutan dentro y fuera del aula. Van Manen (como se citó en Contreras y Pérez de Lara, 2013) destaca que el pedagógico no es un saber que esté ahí, sino sólo existe en cuanto tal si es incorporado, recuperado y vuelto a pensar en la necesidad de actuar pedagógicamente.

Todos ellos hacen referencia a saberes teóricos y experienciales; sin embargo, algunos se centran en los componentes de estos saberes y otros focalizan en los saberes de la experiencia.

En investigaciones provenientes de países francófonos, Tardif (2013; 2014) puntualiza que los conocimientos de los docentes no son saberes teóricos, sino que su origen es social porque proceden, se adquieren y se construyen en distintos ámbitos. Este autor propone una tipología de saberes contruidos a partir de las categorías de los docentes y de los saberes que ellos usan realmente en la práctica: “saber profesional”, transmitido en los institutos de formación docente especialmente provenientes de las ciencias de la educación y pedagogía; “saber disciplinar” proveniente de distintos campos del conocimiento; “curriculares” respecto de las finalidades, objetivos, contenidos que la universidad se plantea como conocimiento académico y, finalmente, el conocimiento de la experiencia basado en el trabajo diario del docente, en sus vivencias y en el conocimiento de su entorno.

Ahora bien, Tardif (2014) sostiene que los docentes mantienen una relación diferente con sus saberes: de exterioridad, con los conocimientos formales y de interioridad, con los saberes logrados por la experiencia y la reflexión personal; pero todos son utilizados e incorporados según las necesidades de su práctica en el aula. Además,

este pedagogo canadiense señala que los saberes experienciales, al estar basados en el conocimiento y trabajo cotidiano, son validados por la experiencia y se incorporan en forma de hábitos y de habilidades; por lo tanto, son “tributarios de una epistemología de la práctica” (Tardif, 2013, p. 40).

La docencia, puntualiza Perrenoud (2001; 2007), es un “metier” complejo, que actúa en la incertidumbre, en la urgencia. Para este autor, la competencia docente no viene dada por la acumulación de conocimientos, habilidades sino por la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos que le permitan afrontar y actuar en las situaciones complejas. Él distingue dos componentes esenciales de los saberes pedagógicos: los recursos movilizados (información, teorías, métodos, técnicas, procedimientos, actitudes, habilidades) y los esquemas de operación para la movilización de esos recursos que se desarrollan a través de la práctica reflexiva. Estos esquemas de pensamiento y de acción posibilitan identificar y aplicar los saberes pertinentes a una situación particular, están al servicio de la acción y forman el *habitus* del individuo, concepto que Bourdieu lo define como “el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1991, p.92).

Es un sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción de las prácticas. Las acciones tienen «memoria», que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas (Perrenoud, 2007, p. 79).

Perrenoud, considera importante formar el *habitus*, por la mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción; así, determinados esquemas activan saberes declarativos o procedimentales mediante el análisis y la reflexión. Sin embargo, para este sociólogo suizo hay otro motivo importante para formar el *habitus*. Muchas veces la urgencia de la práctica pedagógica requiere la toma de decisiones rápidas, para lo cual, el docente experimentado pone en marcha un esquema de acción

creado en función de la experiencia, “que se ajusta *de forma marginal* a la situación” (Perrenoud, 2007, p.79). Estas decisiones sobre la acción no provienen de los saberes sino de los esquemas y aquí reside la diferencia entre el enseñante novel y el experto. Reconocer estos conocimientos y esquemas de acción, que operan como tácitos para el docente, permiten identificar las prácticas de formación, modificación o enriquecimiento del *habitus* (Edelstein *et al.*, 2008 pp. 34-35).

La enseñanza, para Mirielle Cifali (2005), es un oficio del sector humano y, por ende, enfrenta situaciones que interrelacionan lo institucional, lo social y lo personal. Es una tarea en la que deben conjugarse un enfoque específico de pensamiento, una formación adecuada y una ética de la acción para que el otro aprenda. En consecuencia, la formación inicial, dice Cifali, tiene que facilitar la construcción de una actitud clínica como enfoque, basada en la intervención y la investigación para afrontar las situaciones de la docencia que se enriquecerán durante la profesión a fin de lograr producir y transmitir conocimientos, considerando la articulación entre los saberes constituidos, los saberes de la experiencia y los saberes de la alteridad.

Los saberes constituidos son aquellos contenidos adquiridos que no guían la práctica de manera infalible, sino que son puntos de referencia a la hora de interrogarnos sobre lo vivido en cada situación. En cambio, “los saberes de la experiencia” se adquieren cuando el acercamiento al terreno se realiza empleando la acción y la reflexión. Añade esta autora que se tiene que aprender a observar en el terreno durante la acción y luego interrogar sobre los gestos, las reacciones, los signos. De esta manera, la memoria tiene un papel importante para la reconstrucción ya que la reflexión es a posteriori. A su vez sostiene que la experiencia resulta beneficiosa cuando “va de la mano con una movilización constante de los saberes que ella nos autoriza; produce un saber de referencia que cualquier situación nueva puede desequilibrar, pero al mismo tiempo hace que cada cual sea capaz de discriminar” (Cifali, 2005, p. 127).

Por su parte, para los españoles Contreras Domingo y Pérez de Lara (2013), el saber pedagógico tiene dos componentes indisolubles: saber y experiencia que tienen que ver tanto con el saber de la experiencia práctica como con el sedimento de sabiduría

que va conformando la “experiencia y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo” (p. 55).

La actitud reflexiva frente a la experiencia moviliza la construcción de saberes que articulan lo que aporta el sujeto desde su propia biografía escolar. Esta perspectiva suscribe el proceso formativo y lo acontecido en términos profesionales, tanto en la institución universitaria como en su propio recorrido por la escuela. Todos estos elementos, al ser objeto de reflexión, poseen un alto potencial de aprendizaje para el futuro profesor.

Con respecto al saber de la experiencia, estos autores lo definen no como acumulación de saberes prácticos, sino como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido, captar que hay por debajo de lo vivido, mirar de nuevo y dejarse decir por la propia realidad; “un saber que nos transfiere lo fundamental de la experiencia: la tensión entre acontecimiento y subjetividad propia; entre acontecimiento y significado; entre acontecimiento y pregunta pedagógica” (p. 59). Además, para ellos como para Cifali (2005), el saber de la experiencia es siempre un saber de la alteridad que se interroga por las necesidades y sentidos de los otros, del mundo y de sí mismo con los otros.

Por su parte, Alliaud (2017) denomina saberes de oficio en el arte de enseñar a la mezcla de conocimientos y experiencias producida y validada en el transcurso de la propia práctica y reflexión profesional del docente. Las fuentes de estos saberes se pueden reconocer en la biografía escolar del profesor, Según esta autora, las estructuras de la cultura escolar en la que transcurrió la vida como alumno permanecen constantes en la formación profesional y se constituyen en líneas de acción en el contexto laboral.

Mientras que los conocimientos prácticos, para Alliaud, son temporales, pragmáticos y dan respuesta a una necesidad concreta, los saberes de la experiencia son vivencias con un significado especial para quienes los producen. Esta experiencia “no es mera actividad sino una fuerza en movimiento que supone cambio y constituye la base del pensamiento reflexivo, investigativo” (Alliaud, 2017, p. 75). En otras palabras, la

producción de saberes pedagógicos surge del modo como los docentes afrontan y resuelven determinadas situaciones educativas.

En investigaciones de autores de lengua inglesa, las situaciones educativas requieren el ejercicio de la sabiduría práctica. En este sentido Schön (1992), destacado pensador del desarrollo de la teoría y práctica reflexiva profesional, observa que la praxis docente es compleja, impredecible y que por ello la profesión del docente no consiste en la aplicación de la racionalidad técnica a problemas instrumentales y bien definidos, sino debe comprenderse como una actividad reflexiva, capaz de intervenir en situaciones que requieren de decisiones, de esquemas de acción, de reflexión en el manejo de situaciones singulares, inciertas y conflictivas. Este autor propone una epistemología de la práctica donde el conocimiento profesional parta desde una construcción reflexiva de la práctica y permita avanzar hacia un oficio responsable y autónomo. Él refiere tres tipos de conocimientos que se revela en las acciones: el conocimiento en acción, la reflexión en acción y la reflexión sobre la acción.

El primero de ellos consiste en un saber proposicional adquirido y puesto en acción, es tácito, espontáneo, sin una reflexión consciente y produce los resultados esperados dentro de los parámetros previstos de antemano. La reflexión en la acción es pensar in situ los diversos y matices existentes en la situación que se está viviendo, tiene una función crítica y ajusta las respuestas a las variaciones que se producen para reestructurar y comprender mejor un problema, un fenómeno.

Según Schön (1992) la reflexión en la acción es un proceso que se puede llevar adelante sin la expresión de lo hecho; por eso advierte que ser capaz de reflexionar en la acción es muy diferente a reflexionar sobre la acción que se caracteriza por un proceso de análisis, de evaluación y de reconstrucción que el profesional realiza sobre las características y desarrollo de su propia acción. Este reconocimiento de conocimientos y esquemas de acción, que operan como conocimiento tácito para el docente, permiten identificar las prácticas de formación, modificación o enriquecimiento de lo que Bourdieu denominó *habitus*. De esta manera para él, el conocimiento profesional parte de la construcción reflexiva de la práctica, donde el práctico ante lo inesperado reestructura

estrategias, teoría, modos de configurar el problema de tal manera que, como un investigador, pueda modelar un sistema experto.

En un sentido similar al pensamiento de Schön, los investigadores Cochram-Smith y Lytle (2003) distinguen la centralidad del concepto de indagación, actitud que consideran que no sólo permite una mejor comprensión entre el conocimiento y la práctica sino también la producción de información. Unen la teoría y la praxis y conciben que el conocimiento que se necesita para enseñar bien se genera en las aulas, como lugares de investigación.

En síntesis, después del recorrido realizado por el pensamiento de los autores citados, el sentido dado a cada uno de los conceptos se aleja de la vieja disputa entre la teoría y la práctica; por el contrario, su origen proviene de la construcción o reconstrucción de la tarea y experiencia por parte del docente. De hecho, el saber pedagógico demanda la integración de saberes de referencia, disciplinares, prácticos y de la alteridad que puedan servir como constituyentes de la experiencia y, a su vez, permiten iluminarla y problematizarla a través de la práctica reflexiva (Edelstein et al., 2008; Cifali, 2005; Contreras y Pérez Lara, 2013). Los profesores aprenden cuando producen conocimiento localizado en la práctica dentro de comunidades indagadoras y cuando dicho conocimiento es validado por el docente, se incorpora a su práctica profesional en forma de *habitus*.

Por último, un concepto que no se puede soslayar al abordarse los saberes pedagógicos, es el de las creencias de los docentes sobre su oficio. Tal como plantean diversos autores (Grossman et al., 2005; Díaz Larenas y Solar Rodríguez, 2009; Rodríguez y Solís, 2017), las creencias son componentes del conocimiento, poco elaborados y eclécticos que orientan las acciones de los docentes; tienen un sustrato intuitivo, subjetivo, no se construyen de manera intencional y se internalizan en las estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de una interpretación del significado otorgado a los procesos vividos en un contexto institucional y social determinado.

Las fuentes de origen de las creencias son las propias vivencias personales, sentimientos, ideas y se configuran como verdades personales (Rodríguez y Solís, 2017) a partir de experiencias cotidianas, en las interacciones con el grupo de pertenencia; su fuerte contenido afectivo las torna influyentes y duraderas en el tiempo y dan significado a la actuación del docente.

Se han identificado tres características de las creencias. La primera es que ellas refuerzan las percepciones de validez e idoneidad al construirse en las interacciones de un grupo de pertenencia, por lo cual facilitan la comprensión y adaptación a ese entorno. Sin embargo, y como segunda característica, las creencias no necesitan ser consensuadas para ser consideradas válidas; tampoco tienen un nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad. La tercera característica consiste en que las creencias suelen ser implícitas, inaccesibles a la conciencia, o al menos no de manera permanente, de ellas o de sus efectos.

En el campo de la formación y de las prácticas docentes, las creencias de los docentes influyen en sus percepciones y juicios de la práctica profesional, suelen reforzarse con el paso del tiempo como un poderoso tamiz que dificulta la introducción de nuevas ideas o concepciones. Los espacios de trabajo colaborativos que favorecen la reflexión y la toma de conciencia sobre las propias creencias y prácticas son una estrategia para asumir posturas flexibles y abiertas para producir cambios.

I. 4. Procesos de construcción de los saberes en la trayectoria profesional

La formación del profesor según Philippe Meirieu (como se citó en Birgin, 2012), debe contener dos aspectos: uno técnico que refiere a las competencias necesarias para ejercer el oficio de cómo saber hacer una clase, evaluar, elegir documentos, entre otros; y el otro aspecto es el ético, verificable si el docente se interroga sobre los valores implícitos entramados en el acto de enseñar, sobre el proyecto de hombre y de sociedad que está en juego, sobre la educabilidad de los alumnos. Esta formación del docente, agrega este autor, no es una yuxtaposición aleatoria entre prácticas improvisadas y aportes teóricos

impuestos, sino un trabajo verdadero sobre la transmisión y sus exigencias, en la construcción de la capacidad de tomar buenas decisiones en el momento oportuno en una clase.

La labor del docente en las universidades argentinas reviste rasgos particulares, ya que se trata de un oficio al que, además de su labor específica de docencia en relación con las disciplinas y la formación profesional; realiza otras funciones como investigación, extensión, gestión en distintos niveles institucionales, relaciones institucionales como la representación de la universidad en distintos foros, asociaciones, etc.; participación en definiciones de la política universitaria vinculadas al diseño de planes curriculares y en la elección de autoridades y el cogobierno universitario.

Las ideas de Meirieu no sólo transmiten la complejidad de este oficio, sino que también da cabida a la pregunta sobre cómo el docente universitario logra aprender las exigencias y responsabilidades, tanto técnicas como éticas, que conlleva su tarea.

En el entramado de la formación pedagógica de los docentes universitarios, como ya se expresó, no es requisito tener una preparación específica y acreditada para el ingreso a la docencia en la educación superior. Generalmente, los inicios en el oficio de enseñar se realizan sin la tutela a docentes noveles y opera, por parte de los docentes expertos, desde una perspectiva de procesos de transmisión de conocimientos y prescripción de estrategias altamente directivas (Candrea y Susacasa, 2009) en vez de estimular el aprendizaje relevante y la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica (Pérez Gómez, 1993; Solar Rodríguez - Díaz Larenas, 2009).

La construcción de los saberes del oficio remite a procesos lentos y complejos a lo largo de la trayectoria profesional (Cochran- Smith, 2003; Litwin, 2008) y, por lo general, la adquisición de conocimientos tiene lugar a lo largo del tiempo durante la vida, más que en momentos puntuales y aislados. En estos procesos intervienen una formación inicial, las prácticas vividas en la biografía escolar y los procesos de formación en la experiencia donde se construye el saber práctico. El diálogo entre la práctica asimilada y los conocimientos formalizados permite pensar sobre lo actuado y mejorarlo, puesto que es un modo de alcanzar la experticia en lo que se hace (Alliaud, 2017). De acuerdo con lo

anteriormente expresado, la práctica reflexiva y la indagación son procesos que deben promoverse en la formación del profesorado porque permiten el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes.

La práctica reflexiva no es un componente autónomo del oficio de enseñante. Los programas de formación, afirma Pérez Gómez (1993), tienen que concebirse como un proceso de investigación sobre la propia práctica, a partir de la reflexión, sin dejar de considerar las condiciones institucionales y sociales que pueden potenciar o limitarla. Promover el involucramiento del docente en indagaciones sistemáticas y rigurosas para producir conocimiento válido es un principio metodológico relevante en su formación.

Es importante señalar que formadores reflexivos pueden formar enseñantes reflexivos no sólo porque es una concepción del oficio y lo comparten desde el punto de vista intelectual sino también porque espontáneamente lo utilizan en un debate, pregunta, tarea. Perrenoud (2007) advierte que desarrollar una postura reflexiva significa formar el habitus, fomentar la instauración de esquemas reflexivos.

Otros dos aspectos que señala Pérez Gómez (1993) que se tienen que suscitar en la formación del docente, es la cooperación y el respeto por la pluralidad. La diversidad de perspectivas que se conjugan en el trabajo en equipo facilita la mirada interdisciplinar, la creatividad, la autonomía, y los acuerdos intersubjetivos para la creación de comunidades de aprendizaje. En dichos espacios, según Cochram – Smith y Lytle (2003), no hay distinción entre expertos y novatos, sino que principiantes y experimentados realizan una labor intelectual de características similares. Cuando los docentes consideran a sus propias aulas como lugares de investigación explícita y generan espacios donde pueden plantear problemas y compartir sus experiencias, posibilitan modos de aprendizaje y desarrollo de los docentes, cuyo trabajo conjunto les permite hacer visible el conocimiento tácito y las creencias que subyacen, además de construir conocimiento local; de otra manera, comprenden de forma más estrecha las relaciones entre el conocimiento y la práctica.

En relación con el docente novel, la literatura científica insiste en la necesidad de que sea acompañado durante su proceso de formación, y por ende en el proceso de

construcción de su identidad. Los profesores principiantes (Beca y Boerr, 2009; Martín-Gutiérrez et al., 2014) aunque estén muy bien preparados en la formación inicial, requieren de apoyo específico en su tránsito hacia el ejercicio profesional.

Los acontecimientos que tienen lugar en la etapa de iniciación del principiante inciden de forma directa en la construcción de la identidad de los docentes. Aquellos profesores que aprenden sobre la marcha, en forma improvisada, imitando modelos pedagógicos y utilizando estrategias descontextualizadas, son proclives a crear un “*habitus regresivo*” (Perrenoud, 2007) que puede seguir desarrollándose a lo largo de su trayectoria docente universitaria, lo contrario a un *habitus reflexivo*.

El desarrollo de políticas de apoyo para los profesores noveles resulta de absoluta necesidad para asegurar tempranamente un buen desempeño profesional. Por ello, es importante una acción orientadora y comprometida por parte de toda la comunidad universitaria en su proceso de formación, como la creación de condiciones para el desarrollo y el trabajo en torno a comunidades de aprendizaje.

En esta línea, Zabalza (como se citó en Martín-Gutiérrez et al., 2014), resalta que la construcción social del profesorado no puede ser ajena al momento y al contexto en el que se encuentra inmerso. De este modo, la universidad y la comunidad en general tendrán como tarea asumir el compromiso de establecer estrategias capaces de fomentar el desarrollo de la profesión del docente.

1.5. Perspectiva metodológica: *recuperando las voces de los actores*

Conocer sobre los procesos de configuración del oficio de enseñar en docentes universitarios, objetivo de este trabajo de tesis, configuró un estudio en casos de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, que recupera aportes del enfoque etnográfico y narrativo. Sin intención alguna de establecer generalizaciones, el interés principal consistió en acceder al entramado de la construcción del oficio a través de los relatos y de la mirada de los propios actores.

Este trabajo, si bien no es representativo en sus rasgos esenciales con la investigación narrativa, toma de ella la particularidad de su modo de indagación que es

recuperar las voces de los actores que quizá, no siempre han tenido oportunidad de manifestarse (Alliaud y Suárez, 2011; Arfuch, 2015). Esta metodología recoge el hablar de sí del sujeto, cómo experimenta y procesa los acontecimientos de su vida por medio de relatos de las propias experiencias y la reflexión de la práctica. (Bolívar, 2010; Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2015).

Bolívar, Domingo y Fernández (1998) observan que la narrativa remite a las formas de construir sentido desde acciones singulares y temporales, mediante la descripción y el análisis de los datos biográficos. La experiencia narrada da cuenta de un tejido social en el cual el sujeto va resignificando la experiencia vivida, por ello es una particular reconstrucción de la experiencia que, mediante un ejercicio reflexivo y analítico, organiza y da significado a lo sucedido, a la complejidad de elementos que constituyen dicha historia (Bolívar et al., 1998).

Reconstruir la experiencia a través de historias de vida permite, entonces, atribuir significados a distintos sucesos vividos por el sujeto en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y sólo es posible interpretarlos en la interacción del individuo con el contexto. La complejidad de esta labor requiere, como afirma Leonor Arfuch (2015), una escucha verdadera, atenta a lo que los relatos traen, incluso más allá de su peripecia –con los recaudos teóricos que supone una posición de no ingenuidad ante el lenguaje y los deslizamientos del discurso–, y una capacidad de articulación dialógica de esos relatos entre sí, no sólo en términos de interpretación sino también de comprensión.

I.5.1 Estrategias para la recolección de la información

Para indagar en las vidas personales y profesionales de los docentes, se utilizaron entrevistas en profundidad como estrategia de recopilación de información. La importancia de este tipo de entrevista radica en que permite al entrevistado relatar una historia cuya “reconstrucción involucra la selección y reordenamiento de los hechos de manera que se relacionen de forma coherente con su propósito narrativo” (Álvarez et al.,

2010, p. 166), o como expresa el sociólogo Luis Alonso (como se citó en Vallés, 1999) este instrumento de investigación social permite “entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculizante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible” (p. 202) que no puede ser observada.

En este trabajo de tesis se optó por la entrevista en profundidad abierta, con un guion flexible de las principales variables que interesaban conocer, para generar respuestas libres por parte del entrevistado. En la planificación de los tiempos se realizaron dos sesiones, en un ciclo sucesivo, de dos horas promedio con cada docente.

El primer contacto que se realizó con los entrevistados, en cada facultad, fue a través de sus respectivos Secretarios Académicos. Ellos se convirtieron en informantes claves que, siguiendo los criterios establecidos en el trabajo, dieron los nombres de los docentes para entrevistar.

En primer lugar, el/la Secretario/a Académico/a de cada Facultad tomó contacto con cada uno de ellos, a través de un correo electrónico o en forma personal, a fin de informar las características de este trabajo de investigación y consultar si había disposición de participar. Esta vía de contacto institucional favoreció la confianza necesaria que requiere el empleo de técnicas de conversación. Posterior al consentimiento dado por cada docente, esta entrevistadora tomó contacto con ellos, vía correo electrónico para explicar con mayor detalle las particularidades de la investigación, la temática de estudio, la metodología de recolección de información, el tiempo aproximado que iba a insumir cada encuentro y los recaudos éticos de la situación.

Las entrevistas se realizaron en lugares de preferencia del entrevistado, la mayoría, sus propios espacios de trabajo (aulas, oficinas, consultorios), donde se protegió la privacidad sin la presencia de otras personas en procura de un clima de tranquilidad y confianza. El registro se realizó con grabador, previa aceptación de cada docente.

Para este estudio de casos se seleccionaron docentes de campos disciplinares distintos con el fin de reconocer constantes o formas particulares que los procesos de configuración del oficio de enseñar adoptan en cada campo de conocimiento. El efecto de analizar las trayectorias de formación y profesional de núcleos generacionales diferentes

tuvo como propósito ver variaciones intergeneracionales en algunos sentidos (Coria, 2000): identificar recurrencias, diferencias en la elección de su objeto de estudio, decisión de dedicarse a la tarea de enseñar, conocer alianzas, adscripciones, influencias, discontinuidades, de una generación a otra, en la construcción del saber pedagógico.

Se definió una muestra intencional y se seleccionaron nueve (9) docentes de tres (3) facultades de campos disciplinares diferentes: Arquitectura por el área de las sociales y tecnológicas; Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF) por las ciencias exactas y Medicina por el área de la salud. A su vez, en cada unidad académica, la selección de los docentes siguió un criterio generacional. Se entrevistó a tres (3) docentes pertenecientes a tres núcleos generacionales diferentes: un docente novel (hasta 5 años de experiencia) y dos docentes con experiencia (uno de ellos con experiencia entre 15 y 20 años en la tarea docente y el otro con más de 20 años de trabajo).

En FAMAF se entrevistó a dos docentes de la carrera de Matemática y a una docente de Física. En Arquitectura, a una docente de una asignatura del área de las ciencias sociales y a dos profesores de asignaturas del área proyectual. En Medicina se entrevistó a una docente de asignaturas básicas y a dos, de asignaturas clínicas.

En los *Cuadros 1, 2 y 3* se hace una presentación general de los entrevistados ya que en el análisis no se realiza un relato individual de las historias de vida de cada uno de ellos. La información sistematizada en los cuadros comprende datos de la disciplina de pertenencia de los entrevistados, la antigüedad en la docencia y los principales hitos en el proceso de promoción de cada uno hasta llegar al cargo que actualmente desempeñan en la universidad. Los cuadros se suceden siguiendo el orden de la realización de las entrevistas (entre octubre de 2018 y abril de 2019), primero a los profesores de FAMAF, luego a los de la Facultad de Arquitectura y finalmente a los de la Escuela de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas.

Cuadro 1: Docentes de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación

Facultad	Entrevistado/a	Título	Cargo	Antigüedad	Proceso de obtención del cargo actual
Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación	Mariana	Licenciada en Física Está finalizando su doctorado	Profesora Asistente de dedicación simple	3 años	Obtiene el cargo por selección interna para el cursillo de ingreso de Ciencias Exactas en 2015. Accede al cargo actual por selección interna.
	Félix	Doctor en Matemática	Profesor Adjunto de Matemática	16 años	Comienza a trabajar ad-honorem una asignatura de 1er año. En el año 2005 gana un concurso interino e ingresa formalmente a la docencia
	Ernesto	Doctor en Matemática	Profesor Titular	30 años	Fue JTP, luego fue Prof. Asociado durante cinco o seis años. En 2017, se presenta a una selección interna y desde ese momento se desempeña como Profesor titular.

Cuadro 2: Docentes de la Facultad de Arquitectura de Urbanismo y Diseño

Facultad	Entrevistado/a	Título	Cargo	Antigüedad	Proceso de obtención del cargo actual
Facultad de Arquitectura de Urbanismo y Diseño	Pedro	Arquitecto	Profesor Asistente	5 años	Estuvo siete años como egresado adscripto. En el 2013 gana los concursos de dos asignaturas del área proyectual.
	Luciano	Mgter. en Arquitectura	Profesor Asistente	13 años	En el año 2003 comienza a trabajar ad-honorem, ya que el cargo existía, pero no estaba financiado. En el año 2005 gana un concurso e ingresa a la docencia
	Leticia	Mgter. En Arquitectura	Profesora Titular	41 años	Se recibe y gana la una selección interina. Rinde sucesivamente concursos como Jefe de trabajos prácticos. Posteriormente queda como Prof. Adjunta a cargo durante 20 años y finalmente se genera el cargo de Prof. Titular y aprueba el concurso.

Cuadro 3: Docentes de la Facultad de Ciencias Médicas - Escuela de Medicina

Facultad	Entrevistado/a	Título	Cargo	Antigüedad	Proceso de obtención del cargo actual
Facultad de Ciencias Médicas - Escuela de Medicina	Emilio	Médico	Profesor Asistente	5 años	Ya recibido de médico, trabajó en el post-grado, en la formación de residentes médicos y se agrega a la Cátedra de su especialidad clínica.
	Celina	Dra. en Medicina	Profesora Titular	23 años	Al término de su residencia se agrega durante cuatro años en una cátedra del área Clínica. Luego renuncia un profesor e ingresa como docente interina. Rinde concurso como JTP. Luego pasa a ser Prof. Adjunta, posteriormente Prof. titular a cargo y finalmente por concurso.
	Carmen	Dra. en Medicina	Profesora Asistente con dedicación exclusiva	30 años	Se recibe de médica y obtuvo un cargo en la Facultad de Odontología hasta ingresar al período de residencia. Finalizada la residencia comienza a trabajar en una cátedra de las ciencias básicas. Desde el año 1994 es docente con cargo por concurso.

I.5.2. Dimensiones y proceso de análisis: construcción de categorías, escritura y triangulación

Las entrevistas en profundidad requirieron de la elaboración de preguntas que conformaron un guion previo y se definieron tres dimensiones fundamentales que, puestas en relación, orientaron el proceso de construcción del objeto de estudio. Se indagó sobre las siguientes dimensiones:

-trayectoria de formación docente: biografía de la escolaridad secundaria en cuanto a los motivos de la elección de su carrera, experiencias en tareas de docencia en la etapa escolar, docentes significativos durante su formación, los inicios en el oficio y el origen de la decisión de incorporarse a la tarea docente en la universidad.

-trayectoria docente y desarrollo profesional: espacios de formación pedagógica, docentes significativos en su experiencia laboral, contextos de trabajo, preocupaciones, exigencias.

-constitución de saberes pedagógicos: modos de apropiación de los saberes pedagógicos, esquemas de acción en situaciones de enseñanza y para dar respuestas a los desafíos de la práctica pedagógica universitaria, vínculo entre la disciplina que se enseña y los saberes pedagógicos.

Para esta última dimensión en particular se solicitó a los entrevistados que en su relato describiesen una situación de práctica de enseñanza que les hubiese resultado especialmente interesante por los desafíos pedagógicos y por la experiencia que produjo en sus estudiantes.

El núcleo de este análisis lo constituyó el tejido intertextual donde se articularon las distintas historias de vida individuales de los docentes universitarios y sus memorias experienciales e institucionales para elaborar una narración polifónica de la población en estudio.

Desde la perspectiva etnográfica, la cultura escolar como construcción social e intersubjetiva se configura a partir de la triangulación de tres tipos de categorías: sociales, del intérprete y teóricas (Bertely Busquets, 2000). Las categorías sociales son las

representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. Las categorías teóricas son producidas por los autores y relacionadas con el objeto de estudio en construcción y las categorías del intérprete se desprenden de la fusión entre el sujeto entrevistado y el propio horizonte significativo del intérprete.

El acceso a la información se fue dialectizando con el análisis interpretativo (Achilli, 2001). La secuencia seguida fue: recolección y transcripción de las entrevistas, lectura exhaustiva, interanálisis, categorización e interpretación. La alternancia entre la teoría y la empiria, entre una y otra entrevista, permitió realizar un primer análisis donde se hizo una reconstrucción de la información, buscando profundizar algunos momentos de la narración poco claros o apenas detallados y luego, establecer algunas hipótesis interpretativas para su posterior contrastación con las entrevistas subsiguientes.

Con un movimiento espiralado se fueron construyendo progresivamente *categorías analíticas* a partir de la incorporación de las categorías sociales percibidas significativas para el análisis desde las categorías teóricas. Estas surgieron de las representaciones y significados expresados en los discursos de los entrevistados sobre su propia experiencia personal y profesional (Bertely Busquets, 2000; Rockwell, 2009; Bolívar 2012).

Con el resguardo permanente de no silenciar las voces de los docentes entrevistados, y, al mismo tiempo, trabajar en forma simultánea y cruzada con los relatos de nueve historias de vida, el análisis requirió procesos de lectura y relectura para reconocer temas emergentes y agrupar la abundante información obtenida. A través de las categorías analíticas, como marco interpretativo, se buscaron similitudes y diferencias, regularidades, influencias, discontinuidades, líneas de relaciones en la construcción del saber pedagógico.

La construcción del informe de investigación requirió comprender lo dicho por los profesores, seleccionar voces y experiencias. La abundancia de los textos de campo, producto del entrecruzamiento de los relatos de los docentes universitarios requirió, según expresa Paul Ricoeur, poner "un cierto orden en el desorden de la vida" (como se

citó en Contreras, 2016, p.20) para elaborar una secuencia de temas, de modo que configurasen una descripción densa y polifónica, sin perder de vista la temporalidad de los relatos y que la interpretación de los significados de los mismos estuviesen en relación con un contexto social, cultural e institucional.

En cuanto a la confiabilidad y validez interna del trabajo se consideraron las estrategias de saturación y triangulación interactiva. Respecto a la validez interna se utilizó el criterio de saturación en el ciclo de entrevistas que, en el proceso de obtención de toda la información que se buscaba, se evidenciaba cuando ya no surgía información nueva, sino que aparecían repeticiones en la misma. En algunas ocasiones la saturación se dio a través de lo que se denomina técnica de la “bola de nieve” donde un informante mencionaba datos, nombres, experiencias que aparecían en otras entrevistas (Branda, 2014). Esta técnica de saturación se observó claramente porque se tomaron todas las entrevistas a los profesores de una misma facultad antes de pasar a otra unidad académica.

Respecto de la confiabilidad, “Denzin (1989) defiende la triangulación interactiva de diversas historias sobre un mismo tema, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos como elemento clave para la interpretación de historias de vida” (como se citó en Bolívar 2012, p. 12).

En este estudio de caso que toma las historias de vida de docentes universitarios, se ha seguido el criterio de confiabilidad planteado por Denzin, el tratamiento conjunto de la información requirió un diseño de triangulación secuencial, al reunir todas las voces en un relato biográfico cruzado por un análisis transversal de sus elementos comunes y de información derivada de fuentes documentales; todos estos movimientos facilitaron los procesos de coherencia de fechas, coincidencias de situaciones y acontecimientos

En consonancia con estas consideraciones metodológicas, en el *Cuadro 4* se explicitan las dimensiones fundamentales, las categorías teóricas y analíticas que se pusieron en relación y orientaron el proceso de construcción del objeto de estudio, a partir del análisis de las entrevistas.

Cuadro 4: Dimensiones y Categorías

Dimensiones	Categorías teóricas	Categorías analíticas
<p><i>Trayectoria de formación docente:</i></p> <p>motivos de la elección de su carrera,</p> <p>experiencias en tareas de docencia en la etapa preuniversitaria</p> <p>docentes significativos</p> <p>los inicios en el oficio, origen de la decisión de incorporarse a la tarea docente en la universidad.</p>	<p>Trayectorias</p> <p>Creencias</p> <p>Categoría generacional</p> <p>Identidad</p>	<p>Mandatos familiares.</p> <p>Docentes memorables.</p> <p>Experiencias escolares desafiantes, novedosas como estímulo a la docencia.</p> <p>Componentes iniciales en el oficio de enseñar: lo innato, lo vocacional y el saber disciplinar como componente cognitivo.</p>
<p><i>Trayectoria docente y desarrollo profesional:</i></p> <p>espacios de formación pedagógica,</p> <p>docentes significativos en su experiencia laboral</p> <p>contextos de trabajo exigencias.</p>	<p><i>Habitus</i></p> <p>Saberes Pedagógicos</p> <p>Práctica reflexiva</p> <p>Contextos disciplinares en la universidad</p>	<p>Modos diferenciales en la construcción del oficio de enseñar según la inscripción disciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la transmisión y práctica de los saberes de oficio del experto al novato: de la ausencia de docentes guías a comunidades de práctica. • las condiciones de ingreso y permanencia en la carrera: tensión entre el valor del conocimiento disciplinar en relación al conocimiento pedagógico. • la dinámica de trabajo de los equipos docentes y finalidad de los procesos reflexivos.

		<ul style="list-style-type: none"> • los espacios institucionales diseñados para la formación de los docentes. <p>Aspectos similares en la construcción del oficio de enseñar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los modos de aprender el oficio: “aprender haciendo” sin saberes de referencia, docentes modelos, prescripción de tareas, observación, experiencia estudiantil positiva, formación sistemática, experiencia cotidiana. • apreciación de la formación pedagógica del docente: valiosa, constante, no obligatoria. • el escaso tiempo para pensar, discutir y reflexionar lo pedagógico. • Los modos generacionales en la dinámica de trabajo dentro de los equipos y en la resignificación de los saberes pedagógicos. • los desafíos de la educación superior: complejidad del conocimiento, diseño del curriculum, formación profesional, estrategias pedagógicas. • la tensión entre el valor instituido de la enseñanza en las comunidades académicas y la percepción de los docentes sobre el interés institucional por la mejora de la variable pedagógica. • redes de docentes.
<p><i>Constitución de saberes pedagógicos:</i></p> <p>modos de apropiación de los saberes</p>		<p>Modos de apropiación de saberes pedagógicos: la experiencia, la intuición, la prueba y error, la consulta, la formación sistemática.</p>

<p>pedagógicos,</p> <p>esquemas de acción en situaciones de enseñanza,</p> <p>vínculo entre la disciplina y los saberes pedagógicos.</p>		<p>La indagación en el aula.</p> <p>Procesos reflexivos en y sobre la propia práctica.</p> <p><i>Habitus</i> que se promueve desde la institución: influencia del contexto en las prácticas de enseñanza.</p> <p><i>Habitus</i> reflexivo logrado a través de la vinculación de saberes teóricos con los aprendidos en la formación sistemática y en la experiencia.</p> <p>Esquemas de acción en situaciones de enseñanza: decisiones en base a saberes y experiencia, razonamiento de carácter intuitivo y expresiones de esquemas reflexivos para lo espontáneo y la urgencia.</p> <p>Valoración de los saberes disciplinares y de los pedagógicos.</p> <p>Enseñanza comprensiva: favorecer la construcción del conocimiento, movilizar el pensamiento, rol activo del estudiante.</p> <p>Saberes de alteridad: generar empatía e interés por el otro e identificar consecuencias en la toma de decisiones, perspectiva social.</p> <p>Alfabetización académica: desarrollo de procesos metacognitivos, desarrollar el pensamiento crítico.</p> <p>Formación integral del estudiante.</p> <p>Trayectoria del estudiante: preocupación por estimular y comprometer al alumno en su proceso de aprendizaje, respeto por el tiempo del estudiante.</p>
--	--	--

I.5.3. Consideraciones éticas

La tarea de interpretar los significados de las experiencias relatadas, rescatar el conocimiento que se encuentra escrito en cada entrevista en profundidad, ir elaborando una trama narrativa de historias de vida requirió no perder de vista consideraciones éticas durante todo el proceso de investigación.

En el primer contacto, además del consentimiento previo explícito de ser sujeto de investigación, se presentaron los objetivos establecidos para el trabajo, la finalidad y el respeto a la confidencialidad que garantizó el anonimato. Para el cumplimiento de este principio ético se utilizaron seudónimos a fin de preservar la identidad de cada entrevistado.

En el momento de la entrevista, la escucha atenta libre de prejuicios fue un punto de atención permanente por parte del investigador (Bolívar, 2012; Fernández, 2012; González-Monteagudo, 2015) y de particular control, dada la condición de docente universitario de quien investiga

El contenido de las entrevistas trajo a la memoria nombres de docentes memorables y, a su vez, conocidos en el contexto de la universidad. Esta situación implicó una toma de decisiones acerca de dar a conocer o no las identidades de estos profesores, cuidar la validez de la investigación, asegurar la pertinencia y relación entre los datos y lo que las personas expresaron. De ahí el ejercicio cuidadoso de análisis e interpretación para captar el sentido y el significado de la información (Landín Miranda - Sánchez Trejo, 2019).

CAPÍTULO II

MARCAS BIOGRÁFICAS EN LOS INICIOS A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La biografía del docente se configura a lo largo de experiencias y recorridos que influyen en el proceso de construcción de su oficio. Como se desarrolló en anteriores apartados, la identidad profesional se construye entre procesos subjetivos dados por sentimientos, huellas escolares, motivaciones personales y procesos sociales específicos de los grupos de pertenencia.

En ese proceso, la forma de adscripción a la tarea de enseñar opera de manera diferencial en un tejido complejo donde se entrelazan las estructuras subjetivas preinstitucionales, la cultura institucional de las facultades, las biografías, las trayectorias profesionales y laborales. La necesidad de explorar el proceso de configuración del oficio de enseñar de un grupo de docentes universitarios, pertenecientes a distintas generaciones y disciplinas, demanda conocer los sentidos que esos sujetos otorgan a sus experiencias vividas tanto individuales como sociales. En este capítulo se aborda la siguiente dimensión de análisis: *trayectoria de formación docente*: motivos de la elección del campo disciplinar que se enseña, experiencias preuniversitarias que se relacionen con la enseñanza, docentes significativos durante la formación secundaria y universitaria; origen de la decisión de incorporarse a docencia y los inicios en el oficio en la universidad.

II. 1. La elección de la carrera: *entre mandatos familiares y experiencias escolares*

El motivo para la elección de la carrera en este grupo de docentes universitarios puso al descubierto que, en muchos de ellos, los intereses personales *per se* no fueron la razón principal en la decisión del campo disciplinar, sino que jugaron otros factores.

Primeramente, llama la atención cómo los mandatos familiares están presentes y se juegan de modo diferente según los contextos sociales y de vida. En el caso de Mariana (3 años de antigüedad), ella cree que posiblemente los tres años de ingeniería que hizo su papá hayan influenciado en su inclinación hacia las ciencias duras. En cambio, en los

relatos de los entrevistados de mayor edad, hay una aceptación de la imposición parental a pesar de ser opuesta a sus preferencias personales. Ya sea por motivos particulares, como el caso del padre de Celina “ (...) *lo que más le gustaba a mi papá era medicina y no me dejó ir a estudiar veterinaria a Rio IV, entonces terminé estudiando medicina*” (1ra entrevista pág. 1) o histórico-sociales como cuenta Leticia: “(...) *terminé el secundario y yo quería estudiar cine, esa era mi pasión, (...) era una etapa difícil, (...) entré en el setenta y dos a la facultad (...) fue una decisión de mis padres la de no permitirme estudiar cine*” (1.ª entrevista pág. 1). Esta cuestión podría explicarse porque en 1975 la Escuela de Arte de la UNC pasó a depender de la Facultad de Filosofía y Humanidades y se cerraron los Departamentos de Teatro y Cine por ser considerados “subversivos” (Moreschi, 2012).

Otros factores repetidos que influyeron en la elección de la carrera universitaria fueron las propuestas de enseñanza novedosas y la presencia de profesores memorables. En este sentido, Emilio relata que uno de los profesores del secundario era médico psiquiatra y que de “*alguna manera (lo) fue ‘coacheando’*”. Félix recuerda a un docente que posiblemente haya tenido pocos conocimientos didácticos, pero con una gran capacidad de captar la atención, de motivar al alumnado, cuyas clases eran muy buenas, “*nadie quería perderselas*” (...) “*posiblemente porque en medio de una explicación solemne de matemática salía con una frase muy graciosa que hacía reír*” (1.ª entrevista pág. 5). A su vez, comparte que en su familia no había profesionales. Su horizonte de proyección de vida cambia a partir de una profesora de matemática que comenta sobre la realización de unas olimpiadas de matemática y agrega: “*de no ser por eso no me hubiese decidido a estudiar (...) y capaz me hubiese quedado en el pueblo con una salida laboral allí mismo*” (1.ª entrevista pág. 4).

Por su parte, Luciano relata que si bien siempre le gustó ver cómo se construían los edificios, su inclinación por la arquitectura se fue definiendo por las propuestas desafiantes que diseñaban sus profesores de la escuela secundaria para promover la construcción del conocimiento, por ejemplo, para estimular el interés de los alumnos, realizaban prácticas de aprendizaje en las cuales se simulaba ser miembro de un estudio

profesional de arquitectura o investigar sobre el perfil de un profesional al cual se le tenía que construir algo.

Sin diferencias generacionales, los preceptos familiares y las huellas de la biografía escolar impresas por distintos docentes y experiencias fueron predominantes en la decisión de la carrera.

II.2. Ser docente: *se nace o se hace*

El origen de la decisión de incorporarse a la docencia se remonta en los entrevistados a etapas anteriores a su ingreso a la universidad. En el período de su escolaridad secundaria recuerdan haber coordinado grupos en campamentos escolares, haber dado clases particulares de dibujo, de idioma, de artes marciales. Pareciera que reconocen en esas prácticas preuniversitarias el germen de sus inicios en la tarea de enseñar. Asimismo, haber tenido modelos de buenos docentes en su paso por el sistema educativo o familiares que habían sido maestros, les permitió valorar la enseñanza, pudieron *“hacer feeling”* con este oficio, como dice Emilio (1.^a entrevista pág.4); todos los entrevistados repitieron con insistencia y entusiasmo la expresión *“me gustaba enseñar”*.

En el grupo de los más jóvenes, Emilio relata que ya siendo médico *“veía que (le) gustaba esto de trasmitir”* (1.^a entrevista pág. 4), recuerda que cuando preparaba una materia para rendir un final se ponía en el rol docente de explicar. La tarea de enseñar era una manera de estar actualizado, *“era como obligar(se) a estudiar, a no apartar(se) de los libros, a no marchitar(se)”* (1.^a entrevista pág. 4). Por su parte, para Mariana enseñar es algo innato, *“te gusta o no te gusta dar clases”* (1.^a entrevista pág. 5). En cuanto a Pedro, en tercer año, como adscripto egresado, se dio cuenta de que *“tenía cosas para decir, tenía criterio, [se] podía parar frente a un aula”* (1.^a entrevista pág. 4), posteriormente vislumbró que le agradaba y disfrutaba por propia vocación y placer.

En el grupo etario intermedio, Félix recuerda que podía ayudar a los estudiantes por tener casi la misma edad y, por ende, un lenguaje más cercano que le permitía creerse

capaz de explicar. Desconocía si eso *“se llama o es parte de la vocación por enseñar* (1.^a entrevista pág. 8), pero sospechaba que se relacionaba con ese concepto.

A Celina se le dibuja una sonrisa ante la pregunta sobre su decisión de dedicarse a enseñar en la universidad y surgen, en la narración, la emoción y satisfacción en el encuentro relacional con el estudiante: *“me gusta mucho dar clases, me da una gran satisfacción y me encanta cuando a los alumnos les va bien”* (1.^a entrevista pág. 3).

Los inicios en la docencia para Luciano comienzan en quinto año de la carrera de Arquitectura. Aunque subraya que siempre le gustó la docencia desde su época de profesor de artes marciales; luego de hacer un viaje a Europa junto con amigos, al visitar varias universidades, el profesor de la facultad organizador del viaje, invitó al grupo a trabajar en su cátedra porque necesitaba *“gente formada dentro del taller”* (metodología de trabajo característica en la formación del arquitecto) (Luciano, 1.^a entrevista pág. 6).

En el grupo de docentes de mayor experiencia, Carmen cuenta que vivió la incorporación a la tarea docente con naturalidad porque *“ya era docente, ya había sido docente”* (1.^a entrevista pág. 4), refiriéndose a las tareas realizadas como alumna agregada y posteriormente como docente en la Facultad de Odontología. En otro momento de la entrevista recuerda que *“desde chica en (su) casa daba clases con un pizarrón (...) y concluye: “evidentemente esto estaba en mi ser, el ser docente”* (1.^a entrevista pág. 3).

El gusto por la docencia y por la historia, recuerda Leticia, la llevó a inscribirse como ayudante alumna en la cátedra de Historia de la Arquitectura donde se vio obligada a estudiar esta disciplina porque no estaba en el plan de estudio del Taller Total en el que ella se había formado. En cambio, Ernesto, al recibirse de matemático, tuvo la invitación de su director de tesina para incorporarse a la docencia y tener la posibilidad de acceder a un cargo de dedicación simple. Los motivos por los cuales decidió enseñar se resumen en que le *“gustaba volver a repasar materias que ya había hecho (...), tenía que leer (...) [y le] gustaba (...) explicar, empezar a contar, (...) lo más difícil en matemática es enseñar a pensar”* (1.^a entrevista pág. 4).

Al buscar las razones de los entrevistados para iniciarse en la docencia universitaria, algunos se inician por motivos personales y otros, porque fueron convocados por los

docentes ya sea para iniciarlos en la trayectoria profesional dentro de las comunidades académicas como en el caso de FAMAF o porque reconocen en ellos cierto perfil formativo acorde a la propuesta formativa de alguna cátedra, por ejemplo, en caso de Luciano por su conocimiento sobre metodología de taller.

Resulta llamativo que, sin diferencias intergeneracionales ni disciplinares, en las etapas iniciales de la docencia, el oficio de enseñar es nombrado o relacionado con las ideas de “se nace” y “se hace”.

En esta línea, Tenti Fanfani (2009) señala que “vocación” y “profesión” son parte de un *continuum* como términos complementarios en proporciones desiguales, con predominio del contenido vocacional en el momento fundacional del oficio del maestro.

Por un lado, se reconoce una perspectiva cuyos componentes se relacionan con lo innato, lo vocacional, lo emocional, definiendo que “maestro se nace”, (...) “es la respuesta a un llamado” (Tenti Fanfani, 2009, p. 42). Por otro lado, la perspectiva de que “maestro se hace”, en que, pese a la preocupación por el alumnado, el componente cognitivo del oficio solo se liga a lo disciplinar de la profesión universitaria elegida.

Las creencias que se manifiestan en los relatos coinciden en que dedicarse a la docencia permite mantenerse actualizado en la profesión y en que el saber pedagógico radica ante todo en el dominio de la explicación del conocimiento de una asignatura. Posiblemente el origen de estas creencias se encuentre en los significados otorgados a los modelos docentes vividos en sus biografías estudiantiles.

Podría afirmarse que, como plantea Chevallard (1998), en estas concepciones subjetivas subyace que solo el saber sabio tiene existencia y se pretende idéntico al saber enseñado, sin considerar la complejidad de las decisiones y acciones que implica la construcción de un objeto de enseñanza y sus itinerarios de apropiación en la universidad.

II. 3. Los primeros pasos en el oficio: *entre aprender y enseñar en las comunidades disciplinares*

En los comienzos de la configuración del oficio de enseñar, las primeras experiencias entrelazan la vida estudiantil universitaria con los primeros años de la profesión. Las prácticas, las relaciones en la vida cotidiana, los acontecimientos, las preocupaciones narradas por los profesores posibilitan un acercamiento a los momentos iniciales de la construcción de la identidad docente. En la entrada al mundo de la docencia no se les requirió una formación inicial y sistemática como instancia previa, sino que hubo modos diferenciales en la transmisión y la práctica de los saberes de oficio al heredero (discípulo) según la inscripción disciplinar de las comunidades o tribus académicas (maestros).

II.3.1. La observación y la imitación de experiencias memorables en Medicina

Con pocas *“herramientas teóricas en la forma de enseñar* (Carmen, 1.^a entrevista pág. 2) inició su trabajo docente como agregada en Farmacología, cuya tarea era la de colaborar en las actividades junto a un Jefe de Trabajos Prácticos (JTP, al igual que Celina, ayudante alumna en Fisiología durante tres años, encargada de realizar la parte práctica con ratas y sapos. Por su parte, Emilio explica que, en los inicios, sus responsabilidades como ayudante alumno eran diferentes según las cátedras, pero no según sus saberes pedagógicos; por ejemplo, en Histología su función era estar al lado del microscopio del estudiante para que pudiese enfocar bien o hacerle preguntas sobre lo que estaba viendo. En cambio, en Farmacología estaba a cargo de las actividades teórico-prácticas de un grupo de alumnos, mientras que los profesores titulares y adjuntos daban las clases teóricas. Como preparación inicial, recibía el programa de la asignatura con un listado de contenidos y luego, Emilio repetía lo aprendido el año anterior como alumno cursante de esa asignatura y le decía al estudiantado: *“estas son las preguntas de examen, estudien esto, esto se lo toman seguro, esto no lo toman y así”* (1.^a entrevista pág. 11).

En la etapa de residencia de Carmen, como ya era profesional y según ella no tenía los conocimientos pedagógicos, pero sí los disciplinares de la asignatura, pudo estar a cargo de una comisión de alumnos. Las indicaciones que se le dieron en sus primeros días de trabajo fueron generales: *“un organigrama y un cierto tipo de actividades [a realizar] (...) inherentes al cargo”* (1.^a entrevista pág. 5).

A través de las narraciones se puede leer que el proceso identitario en los docentes de Medicina se inicia con información general de la tarea; parafraseando a Lortie (como se citó en Sarasa, 2014) en la formación del oficio abundan las indicaciones y escasean las descripciones que den significado a los procesos de transmisión de conocimientos y de construcción de los saberes pedagógicos.

Otro modo al que recurrieron los entrevistados para iniciarse en el aprendizaje del oficio fue mediante la observación a algún docente formado y la imitación de sus experiencias vividas con profesores memorables. Así, recuerda Carmen que durante el primer año en la Cátedra de Histología fue a todos los teóricos magistrales del Doctor Eynard² para conocer el enfoque que él, como profesor titular, daba a la asignatura. Describe sus clases como *“sumamente agradables, con un buen manejo de la temática, con profundidad y simpleza”* (1.^a entrevista pág. 4), *“esto no fue una imposición de la cátedra – dice Carmen - sino una cuestión personal”* (1.^a entrevista pág. 5) respecto de la asistencia a sus clases, por considerar que correspondía y le servía para su formación.

Asimismo, expresa que *“la tarea docente es bastante solitaria”* porque se está solo con el grupo de alumnos y no es fácil, cuando se es más joven, solicitar asistir a las clases de otro docente para escuchar lo que hace, se *“va aprendiendo sobre la marcha”* (1.^a entrevista pág. 4).

Emilio destaca a dos docentes mentores que le transmitieron *“el amor por la docencia”* (2.^a entrevista pág. 8), uno, lo empujó al rol académico y el otro, lo ayudó a

2 ALDO R. EYNARD: Médico, Doctor en Medicina, Magister en Gestión para Integración Regional, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Profesor Titular Plenario de Biología Celular, Histología y Embriología, Facultad de Ciencias Médicas, UNC, Argentina. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud (INICSA), UNC-CONICET, Argentina.

definir su especialidad en psiquiatría. Comparte que la alquimia de ambos lo guiaron en la tarea de enseñar. Del primero, docente experimentado, adoptó su *“tranquilidad con la que enseñaba y los fundamentos (...) basados en evidencias o en mucha lectura”* (2.^a entrevista pág. 8) con los que acompañaba sus explicaciones. En cambio, del segundo tomó la alegría y el entusiasmo con los que transmitía los *“casos problemas de la experiencia de la vida diaria”* que trabajaba en las clases (1.^a entrevista pág. 3). Aquí hace una aclaración Emilio respecto a este último profesor memorable: *“tenía bases sólidas, (pero) le faltaba más trayectoria (...) estaba terminando su residencia”* (2.^a a entrevista pág. 8).

Finalmente, Celina reconoce que las actitudes de los profesores que la incentivaron en la tarea docente, como: la relación que establecían con los alumnos, sus consejos, la forma de explicar, el modo de ser y de trabajar *“felices, cómodos, (...) sabían mucho”* (1.^a entrevista pág. 4); reavivaron su vocación de dar clases, que quizás ella tenía de adolescente.

En los relatos aparece un denominador común en la formación de la identidad del discípulo: si bien no hay docentes que guíen y acompañen sistemáticamente este proceso, hay procesos de identificación con determinadas figuras y reproducción de formas de enseñanza. En la reconstrucción sobre los primeros pasos en la tarea docente, las narraciones de los entrevistados indican una inmersión inmediata en actividades de docencia cuyo aprendizaje consistía en el cumplimiento de tareas asignadas por los encargados de las cátedras, la observación de algún docente, el conocimiento del contenido disciplinar y las experiencias personales y/o con docentes significativos que ellos consideraron valiosas como la pasión y la rigurosidad en el tratamiento del contenido, la paciencia y el estímulo hacia el estudiante.

II.3.2. Comunidades de aprendizaje y de práctica en Arquitectura

Antes de adentrarnos en el proceso de indagación sobre la configuración de la identidad docente en el contexto de la Facultad de Arquitectura, merece una

consideración especial el denominado Taller Total, desarrollado como propuesta curricular entre los años 70 y 76 en esta Facultad. Lamfri (2017), en un estudio donde explora el impacto del Taller Total en el trabajo académico señala como característica particular de esta propuesta la reestructuración del quehacer académico debido al reemplazo de la organización en cátedras y asignaturas vigentes por equipos de discusión en talleres en torno a problemas en los que participaban docentes y alumnos de todos los años de la carrera. Las tareas de enseñar y aprender se convirtieron en roles intercambiables en estos equipos de reflexión.

De los entrevistados sólo Leticia cursó hasta quinto año de Arquitectura con Taller Total como organización curricular. Para ella fue un plan de estudio *“muy bueno”* (1.^a entrevista pág. 4), con espacios para proyectos claros y de integración de todas las áreas. Recuerda que, en el turno de la noche, *“estaban los ideólogos y los resultados eran maravillosos”* (1.^a entrevista pág. 4), *“tenía muchos más fundamentos y había un trabajo (...) donde (se) compartía con (estudiantes) de otros años, hacían intercambios, se planteaban temas, se daban clases comunes”* (1.^a entrevista pág. 6). Según Leticia, la implementación de esta propuesta fue un problema pues no todos los docentes estaban preparados para las asignaturas que trabajaban con las tres áreas básicas, *“muchos de ellos estaban ahí por obligación (...) [y adherían] porque si no se quedaban sin trabajo”* (1.^a entrevista pág. 6), y agrega que la propuesta se fue tergiversando *“porque tenía mucha carga en lo social, pero (...) sin la transferencia directa a la arquitectura”* (1.^a entrevista pág. 4).

El golpe de estado del año 76 en Argentina dejó sin efecto la innovación curricular del Taller Total con la restitución de las cátedras como organización académica. Sin embargo, en los relatos de los profesores entrevistados acerca de sus primeras experiencias docentes pareciera haber una impronta del Taller Total ya que aluden a la existencia de espacios de estudio entre maestros y discípulos, de discusión de ideas y de puesta en marcha de proyectos en equipos de trabajo.

Los inicios en la tarea de enseñar de Leticia como ayudante alumna en la Cátedra de Introducción a la Historia fueron, según ella, *“un aprendizaje de dos roles; como*

alumna aprendiendo una materia que no (cursó), y como futura docente (viendo) los mecanismos de trabajo” (1.ª entrevista pág. 6).

Posteriormente, cuando se gradúa de arquitecta, se inicia con un grupo de alumnos recursantes, todos de mayor edad que ella y en estas primeras experiencias fue acompañada por la profesora titular quien tenía una guía muy pautada de trabajo, En las reuniones de cátedra aprendía *“cómo armar una guía o cuáles eran los objetivos de los prácticos”* (1.ª entrevista pág. 7) que tenían que lograr. Ella recuerda que en estos espacios se escuchaban las opiniones de todos y se estudiaba, *“era un tiempo de aprendizaje para poder llevar adelante”* la tarea (1.ª entrevista pág. 7).

La cátedra de Luciano es descripta como un verdadero semillero de docentes, dado que se le daba un sentido particular a la metodología de taller, como el espacio para la formación en la disciplina del arquitecto cuyo objetivo era investigar, ensayar para no quedarse con una visión práctica sin reflexión profesional.

Al ser ellos profesores noveles, relata Luciano, la distancia etaria entre docentes y estudiantes era de apenas tres o cuatro años y veían que los profesores más experimentados *“tenían formas para mantener el taller activo con un ritmo interesante”* (1.ª entrevista pág. 7). Entonces, por iniciativa propia y para generar confianza en sus alumnos, pero siempre con la mirada puesta en aquellos profesores con los que se habían formado (César Naselli³ y Juan Carlos Stevenazzi⁴), él junto a dos arquitectos más

³ Inés Moisset escribió en el diario *Clarín*, el 26 de agosto de 2015, acerca de César Naselli (1933- 2015). Este arquitecto cordobés fue Profesor emérito de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, Doctor Honoris Causa por la Universidad Católica de Córdoba (en adelante UCC) y la Universidad Nacional de San Juan.

Fue un destacado teórico de la arquitectura argentina, contribuyó a la construcción de una teoría de la Arquitectura iberoamericana y a la formación de varias generaciones de arquitectos y docentes con profesionalidad, una postura crítica y una pedagogía centrada en el alumno. Su producción intelectual es reconocida tanto en el ámbito nacional como en el extranjero. A su capacidad creativa como arquitecto, investigador, historiador y docente se suma su defensa del patrimonio y paisajes culturales mediante su participación en diversos organismos.

https://www.ucc.edu.ar/mediosucc/cesar_naselli_el_adios_a_un_maestro-2696.html/.

⁴ Juan Carlos « Casio » Stevenazzi : reconocido arquitecto por su trayectoria docente en el área proyectual de las carreras de Arquitectura de la UNC y de la UCC. Formado al lado del arq. César Naselli de quien fue su adjunto en la cátedra de Arquitectura IV se convirtió en uno de los docentes que más marcó los procesos de aprendizaje de quienes fueron sus estudiantes. Su carácter afable, sus dominio de la práctica proyectual y sus técnicas de enseñanza lo convirtieron en uno de los referentes de la enseñanza en los talleres de arquitectura.

comienzan a idear y experimentar una propuesta alternativa a la que denominaron “micros de trabajo”. Estos consistían en ejercicios muy cortos, a modo de guía, para realizar el trabajo práctico; además diseñaron otros instrumentos, que aún se siguen usando en sus clases, desde la manera de tomar lista hasta las maneras de evaluar, con el propósito de no interrumpirse entre ellos.

Con una mirada retrospectiva, Luciano valora a estas actividades como muy provechosas ya que fueron pensadas en una época donde él *“estaba como entre aprendiendo y enseñando”* (1.^a entrevista pág. 7). Según el pensamiento de Sennet, fueron prácticas que se convirtieron para Luciano en “narración” (como se citó en Contreras y Pérez de Lara, 2013. pp.27.28), estuvo atento, se dejó decir por la experiencia, por la acción emprendida y transformó la experiencia y sus aprendizajes en saberes explícitos.

Experiencias similares a Leticia y Luciano, transitó Pedro en su acercamiento a la docencia. Él había terminado de cursar la asignatura de Arquitectura del Paisaje y quería seguir vinculado a esa cátedra porque consideraba que el profesor titular era muy bueno. Este docente le abrió las puertas a una camada de adscriptos y les *“hizo ver la seriedad que tenía la tarea (docente)”* (1.^a entrevista pág. 2), Recuerda que lo primero que les enseñó fue ordenar los antecedentes y cumplimentar con los aspectos formales del cargo, les insistía en la importancia de formarse, los orientaba sobre las características del rol de adscriptos, les decía: *“escuchá a tu docente y después opiná vos”* (1.^a entrevista pág. 2). Le daba mucha importancia a lo pedagógico y modos de enseñanza de la arquitectura; *“cómo preparar una clase, qué cosas no decir, cómo corregir un alumno para no ser subjetivo, cómo manejar un taller, qué hacer para que los alumnos mantengan el interés”* (1.^a entrevista pág. 2).

Este profesor junto a otros docentes formados por el arquitecto Naselli, comparte Pedro, estaban muy interesados en la formación de las nuevas generaciones, actitud muy valorada por él. Además, destaca a toda una camada de profesores de aproximadamente 55 años, como por ejemplo Ian Dutari⁵, que le *“hacían abrir la cabeza”* (1.^a entrevista pág.

⁵ Arq. Ian Dutari destacado profesional y docente. Tiene una larga trayectoria en la educación superior como profesor titular de distintas cátedras en las facultades de Arquitectura de Universidad Nacional de Córdoba y

5), que le enseñaron que para dar clases no alcanza con sólo ser arquitecto. Pedro relata que a partir de allí comenzó a prestar atención a *“cómo te parás, cómo hablás, cómo haces una puesta en común (...), cómo dispones del espacio físico para hacer actividades, (...) cosas que por ahí son simples pero que son claves para manejar un Taller donde se ve lo colectivo”* (1.^a entrevista pág. 5). Recuerda que una vez, durante una mesa redonda, estos profesores le decían: *“si vos sos profe y tenés cinco adscriptos, no nos sentemos todos juntos sino en distintos lugares mezclados para romper un poco esa jerarquía”* (1.^a entrevista pág. 5).

Muchos de los profesores memorables que los entrevistados tomaron como modelos y referentes en el aprendizaje del oficio de enseñar fueron sus guías y formadores dentro de los equipos de trabajo. Leticia nombra a Liliana Rainis⁶, pionera en instalar el valor de la conservación del ambiente y de la sustentabilidad en la facultad. La recuerda como una persona que supo plantear fundamentos teóricos totalmente novedosos. También recuerda a los arquitectos Rodolfo Gallardo⁷, Noemí Goytía⁸ y César

de la Universidad Católica de Córdoba; además fue decano en ambas facultades. Tiene una destacada producción científica que se plasman en artículos, partes de libros y libros. Conferencista en universidades nacionales e instituciones internacionales. Recibió premios de relevancia nacional.

⁶ Arq. Liliana Rainis fue profesora titular de Historia de la Arquitectura II y de Teoría y Métodos. Sus aportes en el campo de formación de docentes e investigadores fue muy importante por introducir enfoques conceptuales y metodológicos innovadores y sentó las bases de la importancia de la problemática ambiental y su vinculación con la arquitectura, la ciudad y el patrimonio. En 1983 junto a Raúl Halac fundaron en la entonces Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNC (hoy FAUD) el Instituto del Ambiente Humano que hoy lleva su nombre.

⁷ Arq. Rodolfo Gallardo: Prof. Titular de la Cátedra de Historia de la Arquitectura de la UNC, también se desempeñó como docente en la Universidad Católica de Córdoba. Gallardo. Publicó libros y artículos sobre Historia de la Arquitectura Argentina y de Córdoba en particular. Fue director de la Dirección de Patrimonio Cultural de la provincia de Córdoba. Sus escritos además del ámbito académico llegaron a los medios y en la Voz del Interior se publicaron artículos sobre los edificios y lugares patrimoniales de Córdoba/ FAU – UNC.

⁸ Arq. Noemí Goytía: arquitecta especializada en historia, crítica, patrimonio y procesos proyectuales. Ha recibido el Premio CICOP a la trayectoria otorgado por el Centro internacional para la Conservación del patrimonio en 2014. Es autora de numerosos libros y artículos en revistas sobre su especialidad. Ejerció como profesora Adjunta de Historia de la Arquitectura en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Mendoza. Posteriormente fue Profesora Titular de Historia de la Arquitectura II, en la FAUD- UNC. El enfoque de su docencia y de su investigación ha tenido dos intereses principales: la historia como herramienta para la comprensión del contexto y como soporte del diseño. En 1993 se creó el Laboratorio dentro de la Cátedra de Historia de la Arquitectura y en 1996, junto a Marina Waisman, César Naselli y María Elena Foglia, crean el Centro para la formación de investigadores en Historia y Crítica de la Arquitectura en la FAUD, UNC. Dirigió proyectos de investigación financiados por organismos de ciencia y tecnología nacionales e internacionales.

Nasselli. Antes - relata Leticia - había más tiempo en las cátedras para la formación docente, porque la vida tenía otro ritmo. Se juntaban con sus compañeros a estudiar, fuera del horario de trabajo, a plantear algunos temas y, según sus expresiones comenzó a *“sentir un placer por la docencia”* (1.^a entrevista pág. 8), y fue aprendiendo y haciéndose a través de la observación de los docentes que ella tenía como referentes.

En coincidencia con Leticia, Luciano menciona como memorable a Naselli y también a Stevenazzi a quien describe como una persona con mucha capacidad para enseñar a ser docente; dedicado a la enseñanza de la arquitectura, entre sus lemas destaca *“que siempre trabajaba con las personas, no con los productos de esas personas (...) buscaba conocer a sus alumnos.”* (1.^a entrevista pág. 3).

En las miradas retrospectivas de los entrevistados aparecen repetidamente la interacción y el aprendizaje basados en la reflexión compartida entre docentes expertos y noveles como características de las primeras experiencias en el oficio de enseñar.

Lamfri (2017), al explicar las ideas sustantivas que moldearon el pensamiento acerca de la enseñanza universitaria en el Taller Total, destaca la concepción de co-construcción del conocimiento de la arquitectura. Posiblemente, la fuerte incidencia del espíritu de esta propuesta curricular de los años 70 y el taller como metodología actual de enseñanza haya impreso una identidad a la facultad, como lugar de transformación de la realidad, con la consecuente generación de docentes memorables por el interés en la enseñanza y por la formación pedagógica de sus discípulos a través de procesos de enseñanza en comunidad.

La referencia a profesores que intervinieron en sus procesos de formación docente y los guiaron, así como la existencia de espacios de interacción en los equipos de cátedra, de aprendizaje sobre experiencias y de reflexión sobre el conocimiento, semejantes a comunidades de aprendizaje y de práctica, son denominadores comunes entre los entrevistados de Arquitectura.

II.3.3. Enseñanza minimalista en FAMAFA

En la estructura organizativa de FAMAFA no existen las cátedras, como en el resto de las facultades de la UNC, sino grupos de investigación. Los docentes realizan tareas de enseñanza en asignaturas relacionadas con su disciplina de pertenencia, en las distintas carreras de la facultad; con un sistema de rotación, el tiempo máximo que pueden estar consecutivamente en una materia son dos años, siempre que las encuestas realizadas a los estudiantes no sean negativas. Según los entrevistados, generalmente se designan a buenos docentes en los primeros años de las carreras.

El proceso de formación del oficio de enseñar en Ernesto fue parecido, según él, al de la mayoría de los docentes de la Facultad; es decir se aprende de otro docente la forma como dar una materia. De las experiencias vividas, se *“toma ejemplos de todos los cursos”* (y) *como una cebolla, capa tras capa, (se) va aprendiendo a conectar las cosas”* (1.^a entrevista pág. 7).

En la preparación para ser ayudante alumno tenía la tarea de resolver los problemas con anticipación a la clase y luego, en el aula, estar abierto a las preguntas de los estudiantes. En caso de que se le dificultase la explicación, consultaba al profesor a cargo sobre el enfoque. De esta manera, dice Ernesto, iba aprendiendo a explicar y al mismo tiempo, mientras enseñaba, reparaba en sus propias dudas y por ello, para él era *“doble el beneficio”* (1.^a entrevista pág. 4).

La docencia es una tarea muy compleja para Félix, pero nunca la sintió como una carga. En su proceso de aprendizaje fue *“un poco el ir aprendiendo a medida que se (fue) haciendo”* (1.^a entrevista pág. 11), no hubo una persona en particular que lo guiara explícitamente pero sí la posibilidad de intercambiar ideas con otros profesores en el aula. Relata que cuando los estudiantes preguntaban algo, miraba al profesor del práctico y veía que respondía de una determinada manera; él no estaba a la altura de esa respuesta, pero *“sentía que podía ser capaz de explicar”* (1.^a entrevista pág. 7) a los alumnos más chicos ya que consideraba que su fortaleza residía en que tenía casi la misma edad y un lenguaje más cercano.

La decisión de ingresar a la docencia de Mariana no fue una exigencia institucional, pero consideró que era *“lo que (había) que hacer”* (1.^a entrevista pág. 2) porque es bastante habitual que el egresado de FAMAf, como becario doctoral, tenga funciones de enseñanza junto a las de investigación. En sus inicios aprendió más de los *“tropiezos”* (1.^a entrevista pág. 6). No hubo un aprendizaje previo, de antemano, ni un profesor que la acompañase para compartir ideas o que la guiara para trabajar sobre el contenido disciplinar, pero sí hubo contenidos que, dando clases reconoció, que *“había olvidado o que había asimilado de una forma incorrecta o que no había pensado hasta que lo (volvió) a ver”* (1.^a entrevista pág. 6).

Si bien siempre estuvo interesada en dar clases, no fue sencillo para ella ingresar porque había pocos cargos. Tuvo que esperar a que se liberasen las plazas de los estudiantes que iban obteniendo sus doctorados para acceder a un cargo de Profesora Ayudante B, además de realizar un curso a cargo del grupo de Enseñanza de la Física de la facultad (GECyT- EF)⁹. Esta formación, comparte Mariana, le permitió pensar sobre las necesidades del estudiante, buscar recursos más experimentales o audiovisuales y no estructurar invariablemente la clase en una parte teórica, donde el docente explica y trabaja en el pizarrón y los alumnos copian y una parte práctica donde se realizan *“los ejercicios de una guía que viene ya hecha hace años”* (1.^a entrevista pág. 3); no obstante, reconoce la relevancia de la guía como recurso que favorece el aprendizaje, porque *“las mayores dudas surgen en la ejercitación”* (2.^a entrevista pág. 1).

Esta nueva mirada sobre la enseñanza y sus implicancias, lograda a través del curso, según Mariana, no le fue de utilidad en el proceso de selección interna para cargos docentes. En su relato puntualiza que, el tribunal desestima esos saberes y solo considera los específicos disciplinares en los concursos, por ello, según esta docente, *“todo lo del*

⁹ “Grupo de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología es un espacio multidisciplinar donde confluyen no solo las secciones que componen la FAMAf, sino también otros campos del conocimiento como la Pedagogía. Esta actividad se remonta a principio de los años 60, cuando la institución aún era el IMAf. Se estructura en dos grupos paralelos, uno dedicado a la Educación Matemática (GECyT-EM) y otro enfocado al campo de la Educación en Física (GECyT-EF). Su objetivo es la investigación y el desarrollo de recursos humanos capacitados en la enseñanza de la ciencia, una preocupación central en la cultura de la Facultad.” <https://www.famaf.unc.edu.ar/investigaci%C3%B3n/%C3%A1reas-de-investigaci%C3%B3n/grupo-de-educaci%C3%B3n-en-ciencia-y-tecnolog%C3%ADa/>

curso (...) fue como al vicio porque en la clase que (dio, tuvo) que ocultar lo didáctico y progresista de la educación” (1.ª entrevista pág. 22).

Ella reconoce que en FAMAFA la mayoría de los profesores conocen a los alumnos muy de cerca, se destacan por su lado humano, pero *“no por su pedagogía” (primera entrevista pág. 6)*. Y agrega que *“los docentes grandes piensan que este curso no sirve, (...), son todos muy reacios a la formación y en esta Facultad la gente piensa que si tiene un doctorado es capaz de cualquier cosa, incluso de dar clases espectaculares y muchas veces dista de la realidad” (1.ª entrevista pág. 4).*

El recorrido de formación pedagógica descrito por Félix destaca el hecho de que haber sido alumno y graduado en FAMAFA le permitió ver e incorporar distintas maneras de enseñar de sus propios profesores y de sus colegas dentro del aula. Al respecto, reflexiona en ese momento de la entrevista y dice que no sabe *“si eso es bueno o es malo, porque dicho de [esa] manera pareciera que (...) termina dando clases igual que lo hacían sus maestros” (1.ª entrevista págs. 12)*; a lo que argumenta que esa manera de enseñar no fue mala, pero que el aspecto negativo puede haber sido la endogamia académica, el no ver nuevas formas de enseñar. Agrega que cuando era ayudante alumno creía que si al explicar un ejercicio, el estudiante lo entendía y podía continuar con las actividades propuestas, era su indicador de buena enseñanza. Actualmente, con más experiencia y recursos, reconoce que va por el buen camino con sus estudiantes cuando ellos no solo comprenden los ejercicios sino también cuando se les da las estrategias para que solos puedan entender nuevos temas y buscar soluciones a los ejercicios planteados.

Las trayectorias de los docentes de FAMAFA describen un proceso de configuración del oficio de enseñar en solitario, sin un docente que guíe y acompañe al discípulo ni docentes memorables a quienes imitar. Félix es el único que trae el recuerdo de un profesor que lo marcó por cierta solemnidad y la claridad en transmitir las ideas, por la elección adecuada que hacía de las palabras y oraciones. Reflexiona que la docencia era *“un arte que dominaba muy bien”* y que cuando una persona conoce el tema es factible reconocer *“el valor y el oficio que tiene”* el otro (1.ª entrevista págs. 10 y 11).

A través de las lecturas de las entrevistas se descubre una práctica de enseñanza similar en todos los docentes, una coreografía minimalista de la enseñanza (Zabalza, 2009) sin complejidad en su preparación. Tal vez se deba al lugar central que tiene en FAMA el dominio del saber científico que transmite al heredero, y se sostiene a través de las generaciones, la idea que lo pedagógico consiste en transmitir conocimientos; o tal vez provenga de la estructura departamental en que la movilidad del docente por distintas asignaturas no posibilita el trabajo en equipos estables para posibilitar la reflexión sobre la práctica docente, aunque para Félix este sistema de rotación les posibilita mayor libertad en la toma de decisiones en la enseñanza.

II. 4. El proceso de promoción en la carrera docente: ¿un escalón tras otro?

En esta parte del análisis, que ahonda sobre la trayectoria profesional, se tomaron las narraciones de los profesores de las tres facultades con mayor antigüedad ya que en ellos pareciera condensarse el proceso de promoción de los docentes en cada unidad académica y sus matices según el contexto institucional de pertenencia. El recorrido realizado en el ingreso y permanencia en la carrera docente echa luz sobre un proceso en el cual interjuegan distintas categorías docentes instituidas: los cargos, las dedicaciones docentes y la jerarquía de las asignaturas dentro de un plan de estudio.

En los primeros pasos de los entrevistados por la docencia universitaria aparece en forma recurrente la realización de tareas *ad honorem*, expresión latina que indica una actividad que se realiza sin retribución, en forma honorífica. Esta debilidad contractual sólo es mencionada como tal por Emilio quien la define como “*mano de obra barata en algún punto*” (1.^a entrevista pág. 11) y por Celina, que al culminar su período de residencia y convertirse en Jefe de Trabajos Prácticos (JTP), fue becada por el responsable de cátedra. Ella recuerda que, como no era empleada de la universidad, el Profesor Titular buscaba becas en empresas y con el dinero obtenido podía pagarle por su trabajo (Celina, 1.^a entrevista pág. 2). Sin embargo, ella reconoce que la institución fue cambiando con el

tiempo y actualmente se certifican estas actividades a través de “resoluciones”¹⁰ (1.^a entrevista pág. 2).

La precariedad laboral de estas tareas *ad honorem* no es denunciada por el resto de los docentes, posiblemente, porque desde lo vocacional, la actividad docente tiene un sentido en sí misma y la etapa inicial está marcada por el desinterés, la gratuidad, la no exigencia de la contraprestación; o porque es una inversión, una apuesta para insertarse en un ámbito al que se aspira permanecer.

En sus inicios todos fueron ayudantes alumnos de distintas cátedras y, al graduarse, la movilidad transcurrió a través de una secuencia de cargos obtenidos por procesos de promoción, alternando períodos *ad-honorem*, interinatos o instancias de concursos en distintas cátedras y/o facultades de la universidad.

En el proceso de promoción en la universidad para ocupar el cargo de profesor titular, posición de mayor jerarquía, no necesariamente hay que pasar por todos los cargos de la carrera docente, pero es un proceso que se da en general, escalón por escalón y, el tiempo para la obtención, es diferente según la comunidad disciplinar. Por ejemplo, en FAMAFA, Ernesto explica que se comienza como ayudante alumno, “*todo un escalón tras otro*”; luego se continúa como auxiliar de primera y después, jefe de trabajo prácticos; este “*escalón es un poco más alto, hay que esperar más. Después, eso va acompañado con el progreso académico, uno es licenciado, después empieza a hacer el doctorado, va cumpliendo metas, generalmente cuando se rinde la tesis ya debería ser (profesor) adjunto. Pero a veces no hay puntos suficientes*” (1.^a entrevista pág. 1). Los puntos que menciona el docente refiere a la asignación presupuestaria destinada al financiamiento de cargos docentes.

Situaciones similares, narra Leticia, en cuanto al orden de la obtención de los cargos en su facultad. Para lograr ser profesora titular de Historia de la Arquitectura II comenzó como ayudante alumna con un cargo rentado. Al recibirse, pasó por procesos de selección interna y a lo largo del tiempo rindió tres veces concurso de jefe de trabajos

¹⁰. La Venia Docente (Res. N°783/13 HCD) es una función docente que se diferencia de la de profesional Adscripto, que tiene como finalidad actividades de docencia de grado (dictado de clases, integrar tribunales de exámenes y otras actividades reglamentarias que le sean requeridas por las autoridades de la Facultad de Ciencias Médicas.

prácticos. Posteriormente, se desempeñó como profesora adjunta a cargo en Historia de la Arquitectura II durante 20 años hasta que se generó el cargo de profesora titular al cual accede por concurso.

Cuando a Carmen, docente de Medicina, se le solicita la antigüedad en la docencia responde: *“Son treinta años ya. Tengo 56 años, me recibí y ahí nomás ingresé a la universidad, en la que he estado toda mi vida, en diferentes cargos, diferentes facultades y en diferentes cátedras, así que mi experiencia va por varios lugares de trabajo”* (1.^a entrevista pág. 1).

A través de los recorridos narrados por los entrevistados, se muestra la existencia de un proceso instituido en la universidad para la conformación del cuerpo profesoral. Sin embargo, las singularidades están dadas por los tiempos diferentes en la obtención de cargos de mayor prestigio; la distancia entre los escalones de esta escalera, que metafóricamente nombra el proceso de promoción en la carrera docente, no son todos iguales, dependen de los distintos contextos disciplinares e institucionales. Carmen lo sintetiza muy bien: *“he ido rindiendo cargos, pero siempre he estado como JTP y ahora en exclusividad”* (1.^a entrevista pág. 3).

Existen varios factores que intervienen en los procesos de promoción en la UNC; en el caso de FAMAFA, dada una carrera académica centrada fuertemente en la investigación, la obtención del doctorado más tempranamente, favorece el ingreso a la docencia; por otra parte, esta facultad está estructurada en secciones y, dentro cada una de ella, los docentes se organizan por grupos de investigación; este tipo de organización diluye la forma piramidal de la cátedra que tiene un profesor titular a cargo en su vértice.

En cambio, la organización académica de las facultades de Medicina y Arquitectura es la cátedra. Este tipo de organización no permite la obtención automática de cargos de mayor prestigio ya que la máxima autoridad académica es el profesor titular acompañado por un profesor adjunto, cargos docentes a los cuales se accede por concurso cuando se producen vacantes, en contraposición a la situación de los profesores de FAMAFA que al momento de doctorarse pueden estar en condiciones de ser profesores adjuntos.

En general, los cargos docentes y las dedicaciones, que depende a su vez de la asignación presupuestaria, varía de acuerdo a la cantidad de estudiantes que se deban atender y a la importancia asignada al espacio curricular dentro del plan de estudios. Esto se observa en el caso de Historia de la Arquitectura, que al no considerarse troncal, proyectual o tecnológica, sufre demora en la cobertura del cargo de profesor titular.

En otras palabras, el oficio del profesor universitario se configura en tensión entre la búsqueda incesante de capital cultural, dado por el conocimiento acreditado, que se debe alcanzar y enriquecer, el desarrollo de la diversidad de tareas concernidas en la vida universitaria, el reconocimiento entre pares de la disciplina y la profesión, y la consecución de prestigio académico, entendido como capital simbólico

II.5. Identidades docentes y academia: *lo común, lo que cambia*

Los procesos de identidad docente, tal como hemos venido planteando hasta aquí, se van construyendo de manera propia según la comunidad académica de pertenencia a partir de experiencias cotidianas, organización, jerarquía e interacciones. Sin embargo, las tribus que cohabitan en la universidad tienen características que las asemejan ya que todos los discípulos aprenden el oficio a medida que realizan tareas de enseñanza.

La docencia para los entrevistados tiene un componente vocacional, dado según sus creencias, por la existencia de una condición innata en el despliegue de este oficio y un componente profesional, con manifiesta preocupación por el aprendizaje del estudiante y en el cual es central el dominio de lo disciplinar para la enseñanza. Los procesos de iniciación en la docencia consisten en un aprender haciendo, sin formación previa ni acompañamiento de un docente tutor; el oficio se comienza a configurar en un contexto en el cual no hay aún comprensión cabal de la complejidad de los procesos de enseñanza y de apropiación de los conocimientos que se da en los estudiantes.

Los grupos disciplinares difieren en el modo peculiar de formar al discípulo. Algunos lo hacen en solitario por observación o influencia de docentes significativos, desde un planteo minimalista de la enseñanza sin tutores docentes que inicien y guíen a los discípulos en el oficio de la profesión, y otros, desde una perspectiva de co-

construcción del conocimiento entre docentes experimentados y noveles, que propicia una mirada dialógica y colaborativa del aprendizaje. Los modos de transmisión del maestro al discípulo en cada tribu son prácticas que parecen sostenerse con similares características a través del tiempo.

Los saberes y esquemas de acción que se van adquiriendo, como primeras experiencias, orientan el accionar del docente novel y conforman tipos de *habitus* profesionales. Ahora bien, se impone una pregunta: ¿estos saberes y esquemas se cristalizan o se actualizan? Para buscar respuestas se requiere ir tras las experiencias vividas en la trayectoria profesional docente de los entrevistados.

CAPÍTULO III

LA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD

Este capítulo procura adentrarse en un paisaje en permanente dinamismo como es la dimensión de la *trayectoria docente y desarrollo profesional*, a través de la mirada de los propios actores.

Se sostiene que la identidad docente es una construcción que se conforma en el entrecruzamiento de una diversidad de componentes: ámbitos institucionales, espacios de formación pedagógica, contextos de trabajo, sentimientos, preocupaciones, desafíos, relaciones interpersonales. Su reconstrucción desde la narrativa no implica unir piezas en un rompecabezas, sino que supone una mirada apegada a los acontecimientos significados por los entrevistados, para quienes los saberes del oficio y su valor no son un proceso de acumulación sino de reactualización, que se internaliza en las estructuras cognitivas y emocionales de los docentes a partir del significado otorgado a las experiencias vividas dentro de un contexto institucional y social determinado.

III. 1. Escenarios institucionales para el desarrollo de la profesión docente: *armarse en el rol*

La valoración de la enseñanza constituye uno de los elementos centrales para renovar la profesión académica que, como ya se expresó, no es exigida en el ingreso a la docencia en la educación superior y tendría que ser incentivada en la universidad (Nóvoa y Amante, 2015).

En las narraciones de los entrevistados, se expresan una variedad de propuestas que brindan las facultades para el aprendizaje y la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados al oficio del docente, con distinto grado de estructuración, sistematización y estímulo; escenarios que permiten un acercamiento al significado institucional que se otorga a lo pedagógico en las comunidades académicas.

III. 1. 1 La formación docente en Medicina: *¿relevancia institucional o iniciativa personal?*

En la Facultad de Ciencias Médicas se creó en 1969, por Resolución Rectoral 134/69, el Plan de Formación Docente (en adelante PFD). Esta propuesta se destaca no solo por su permanencia sino por la preocupación temprana, en el contexto de la UNC, por lo pedagógico en la educación superior. En sus fundamentos se expresa que la formación de docentes universitarios “implica mucho más que el conocimiento de la propia disciplina, sino que también requiere de conocimientos pedagógicos necesarios para poder intervenir en un campo multidimensionado, como es el de la docencia en Ciencias de la Salud”. Su objetivo primordial es “colocar al proceso de enseñanza y aprendizaje como responsabilidad sustantiva en el quehacer del profesorado universitario, en correspondencia con las necesidades del contexto económico, social y cultural del país” (Res. 121/20 HCD – FCM)¹¹.

Los docentes entrevistados de la Escuela de Medicina han realizado esta formación con una duración que osciló entre dos y tres años según la cohorte. Los motivos de esta decisión fueron diferentes; algunos, para mejorar sus conocimientos acerca de la enseñanza y otros, por consejo de algún docente experto. Por ejemplo, Carmen desarrolló su profesión dentro de ámbitos académicos; de ahí que perfilara su formación en investigación y en docencia. Recuerda que, siendo aún una docente novel, “*la práctica (la) fue llevando*” (1.ª entrevista pág. 2) a realizar los tres años del PFD. En cambio, Celina, sin tener aún cargo docente, tuvo la ayuda, para esta decisión, en la insistencia del profesor titular de la cátedra de pertenencia. Ella dice: “*cuando yo la hice me gustó mucho, pero no se me hubiera ocurrido a mí (...) hacerla.*” (2.ª entrevista pág. 7). Posiblemente el *habitus* reflexivo del profesor haya fomentado en ella la instauración de esos mismos esquemas

¹¹ La Res. 121/20 HCD aprueba la nueva propuesta del Plan de Estudios del Plan de Formación Docente de la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud - FCM. Dicha propuesta surge ante la necesidad de dar respuesta a las múltiples actualizaciones que demanda el campo de conocimientos de las Ciencias de la Salud. El plan de estudios vigente tiene una duración de dos años. Como requisito excluyente debe certificarse actividad docente vigente, con una antigüedad mínima de 3 años continuos en una Cátedra u otra estructura institucional Universitaria de Grado o Posgrado, firmado por la autoridad pertinente considerada como ámbito de desempeño docente. Solo están exceptuados los profesores que accedieron a su cargo por concurso.

ya que, actualmente, como encargada de cátedra, considera que es necesario esta formación para la enseñanza de la medicina.

El PFD tuvo connotaciones positivas para los egresados de Medicina, que lo describen como una propuesta dinámica, interactiva, que posibilitaba visibilizar las experiencias universitarias en cuanto a *“lo que [veían y sentían]”* (Celina, 1.^a entrevista pág.6), realizar trabajos con proyección directa a las actividades de cada cátedra, discutir en equipos de trabajo, debatir problemáticas. Así, Emilio expresa que se encontró *“con un mundo totalmente distinto”* (1.^a entrevista pág. 5), donde transmitir un contenido sólo era una parte mínima de ser docente. No se trataba de quedarse con lo que *“hacía intuitivamente”* ni *“de ser un orador (...) onda Sócrates en el Ágora”* (1.^a entrevista pág. 5) sino que *“de viejo (risas)”* (1.^a entrevista pág.11) aprendió qué es un programa, un módulo, una planificación; para él, *“la especificidad de ser docente (...) es sumamente importante”* (1.^a entrevista pág.11).

Los estudiantes de hoy, dice Emilio, no son los mismos que los de hace diez años atrás y por eso considera que la formación, para quien quiera enseñar, debería ser parte del Grado. Agrega que cada cierto período de tiempo, los docentes universitarios tendrían que acreditar su actualización ya sea a través de una publicación, una investigación, un aporte para un cambio en el plan de estudios, tal como opera la reválida de conocimientos que hace el médico cada cinco años. Estas propuestas de Emilio, de alguna manera, han sido contempladas en el sistema de Carrera Docente de la UNC (OHCS 6/08)¹².

Carmen sintetiza su trayectoria diciendo que el PFD le aportó el contenido teórico y diferentes enfoques pedagógicos; la experiencia personal le ayudó a ver las situaciones desde otra perspectiva, priorizar ciertas cosas más allá del contenido porque, *“nadie es*

¹² El sistema de Carrera Docente de la UNC (OHCS 6/08), aprobado el 1 de julio de 2008, ordena la renovación de las designaciones por concurso de los Profesores Regulares y de los Profesores Auxiliares. Esta ordenanza cuenta con 31 artículos. A los fines de este trabajo de tesis se toman en consideración dos de ellos, respecto del lugar que se le confiere a la docencia. En su art.25 se disponen los aspectos que dicha evaluación deberá atender, además de aquellos que se fijan en las reglamentaciones de las unidades académicas: Docencia, Investigación, Creación Artística o Innovación Tecnológica, Extensión, Práctica Profesional / Asistencial: Gestión y Participación Institucional y Formación de Recursos Humanos. En el art. 27 se establece que será condición necesaria, mas no suficiente, que en la evaluación correspondiente el módulo docencia sea calificado como "satisfactorio" para que la evaluación del conjunto se considere aprobada.

igual hace veinte años que hoy, va mutando” (2.^a entrevista pág. 3); y finalmente la práctica le permitió adquirir *“ciertas competencias en el manejo del aula y en el manejo de los alumnos”* (2.^a entrevista pág. 3).

Los entrevistados relatan que para ir *“armando[se] en el rol”* (Carmen 1.^a entrevista pág. 3) realizaron cursos sobre distintas temáticas, por ejemplo, aula virtual, estrategias de simulación, aprendizaje basado en problemas, educación a distancia. Para ellos, la enseñanza universitaria requiere estar atentos, actualizados, disponibles a una dinámica de trabajo que presenta desafíos tales como: la inclusión de recursos tecnológicos, la integración de los contenidos básicos a la clínica, el conocimiento de los modos de aprender de los estudiantes en la actualidad que, si bien pueden acceder fácilmente a la información y realizar varias tareas en simultáneo, se desmotivan rápidamente y tienen dificultades en la comprensión de consignas.

El valor que los entrevistados otorgan a la formación docente no se correspondería, según ellos, con las condiciones de ingreso y permanencia en la carrera docente ya que expresan que el único requisito es la suficiencia en el contenido disciplinar. Así, en el área de las ciencias básicas -dice Carmen- *“la docencia no tiene chapa”* y *“a la hora de un concurso no tiene mucho valor”* (1.^a entrevista pág. 6) aunque para ella es un antecedente prioritario, más que el número de publicaciones o de becas recibidas, porque están *“formando gente”* (1.^a entrevista pág. 6). Por su parte, Celina expresa igualmente que lo pedagógico solo es un criterio más, *“no (...) determinante”* (Celina 1.^a entrevista pag.6). Estas docentes plantean la necesidad de un mayor énfasis y estímulo hacia lo pedagógico, por parte de la facultad, ya que, desde sus perspectivas, el interés pertenece a algunos pocos y por iniciativa personal.

En la facultad de Ciencias Médicas existe una preocupación por la formación pedagógica, no sólo a través del PFD, sino también con una oferta variada de cursos en relación con estrategias de enseñanza, evaluación y gestión educativa. No obstante, en el informe de respuesta a la vista del proceso de acreditación de la carrera de Medicina del año 2010, se advertía que la Secretaría Académica realizaría una amplia convocatoria para que la mayoría de los docentes participaran en los cursos diseñados para tal fin. Tal vez

esta sugerencia se relacione con los dichos de los entrevistados sobre la necesidad de una mayor y mejor difusión de las propuestas que brinda al respecto la facultad.

III. 1. 2. Lo pedagógico en Arquitectura: *un antes y un después*

A lo largo del tiempo, se fueron creando en la Facultad de Arquitectura distintos espacios y dispositivos que dan cuenta que, en esta comunidad académica, la tarea pedagógica implica una formación complementaria a la disciplinar.

Hace más de veinte años, por iniciativa del Gabinete Pedagógico (Res. CD N° 31/90) a cargo de la Lic. Lilian Fandiño¹³, se inició un ciclo interdisciplinario de formación docente, con diferentes etapas e invitados.

Leticia, quien estuvo a cargo de la Coordinación Académica hasta unos meses antes de la entrevista, recuerda que este ciclo produjo *“un antes y un después en la Facultad”* (1.ª entrevista pág. 7), *“abrió un mundo distinto”* (1.ª entrevista pág. 12) especialmente con la participación de *“Edith Litwin y Alicia Camilloni”* (1.ª entrevista pág. 7). Ellas pudieron movilizar a los arquitectos, que según Leticia son *“autodidactas”* y se creen *“los hombres universales del renacimiento”* (1.ª entrevista pág. 12), para que comprendieran la importancia de tener una formación, que la enseñanza *“tiene sus propias pautas, sus propios códigos”* (1.ª entrevista pág. 12) y que específicamente la enseñanza de la arquitectura tiene que pasar, también, por el tamiz de qué es el enseñar y qué es el aprender, tensión permanente entre la singularidad de transmitir la disciplina y la profesión y la generalidad de procesos más amplios.

Cuando se interrumpe el servicio del Gabinete Pedagógico, después de treinta años de funcionamiento, la Coordinación Académica se ocupó de la constitución de un espacio de Asesoría Pedagógica (Res.HCD 310/18)¹⁴ con una visión macro de los niveles y

¹³ La resolución de creación del Gabinete Pedagógico, por parte de la FAUD, es posterior a las actividades que su encargada, la Lic. Lilian Fandiño, venía desarrollando en el ámbito de la facultad, con respecto a: cursos de formación docente para Adscriptos y Jefes de Trabajos Prácticos, apoyo pedagógico a distintas cátedras y tareas de apoyo a la coordinación realizada por Vicedecanato conjuntamente con Secretaría Académica.

¹⁴ La facultad resuelve en el año 2018 cambiar la designación del "Gabinete Pedagógico" por el nombre de "ASESORÍA PEDAGOGICA", que en su nuevo formato refiere a la asistencia técnica especializada para el

que, entre otras tareas, tenía que trabajar la articulación entre las asignaturas y sus estrategias de enseñanza, por ejemplo, la importancia de la virtualidad para que el estudiante no tenga que estar tantas horas en la facultad y pueda disponer de tiempos propios para el trabajo intelectual y no necesariamente los que pauta la institución. En el año 2016, la facultad de Arquitectura acreditó por segunda vez la carrera ante CONEAU¹⁵ y en el informe final se deja constancia del desarrollo de actividades que jerarquizan la enseñanza a través del Programa de Formación Docente (Resolución CD N° 201/15- FAUD-UNC) de carácter no obligatorio.

Los espacios de formación sistemáticos organizados por la facultad son dos: la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Arquitectura y el Diseño (Res. HCS 350/05) y un curso que es considerado el “*primer escalón de una carrera docente*” (Leticia 1.ª entrevista pág. 12), denominado Curso de Formación Pedagógica para Adscriptos, a cargo de la Asesoría Pedagógica. Pedro realizó este curso cuando era adscripto y en aquel entonces, desde su perspectiva, era “*bastante elemental*” (1.ª entrevista pág. 7); actualmente se rediseñó y se organizó en tres bloques: el primero, destinado a adscriptos egresados y alumnos adscriptos¹⁶ y los otros dos bloques, sólo dirigidos a los adscriptos egresados.

La repercusión, según Leticia, de la formación ofrecida por la institución es positiva, pero aclara que aún no son muchos los docentes de la facultad que cursan en este espacio; si bien otros profesores han realizado “*post grado*” (1.ª entrevista pág. 10) en educación en otras instituciones, ella considera que aún falta fortalecer el vínculo con el estudiante para que puedan “*entenderlo en todos sus aspectos*” (1.ª entrevista pág. 10), incorporar nuevas estrategias de aprendizaje, comprender cómo es el joven hoy, cómo son los medios que utiliza para conectarse con el mundo y con el conocimiento. Para Leticia no sólo es importante tener el dominio del conocimiento técnico sino también,

desarrollo de procesos formativos y la toma de decisiones en la gestión e implementación de propuestas de índole académica. A su vez, entre sus funciones seguirá realizando el Curso de Formación Docente para Adscriptos.

¹⁵ RESFC-2017-294-APN-CONEAU#ME.

¹⁶Régimen de Alumnos Adscriptos. ORD N° 115/05 HCD FAUD-UNC.

como señala Merieu (como se citó en Birgin, 2012), estar preocupado por el bienestar del estudiante.

En los recorridos narrados por los entrevistados, sobre sus modos de construcción del conocimiento pedagógico, se destacan el interés y el entusiasmo por la enseñanza. Después de diez años de ejercer como docente Leticia comenzó a hacer cursos que organizaba la facultad, además de una maestría en Gestión y Planificación Educacional. Recuerda que, siendo muy joven y por su avidez para formarse, realizó el primer curso fuera del ámbito universitario, cuya temática era cómo trabajar las guías de estudio, incorporando la literatura y la fotografía.

El interés por la enseñanza –señala Pedro - *“es una cuestión personal de cada docente”* (2.ª entrevista pág. 3), *“si lo hacés es porque te interesa y porque te parece que puede aportar a que los chicos aprendan mejor y sean mejores profesionales”* (2.ª entrevista p.3). Tanto Luciano como Pedro realizaron algunos cursos sobre pedagogía aplicada a la arquitectura; sin embargo, ambos reconocen que *“una de las mejores formaciones”* (Luciano, 2.ª entrevista pág. 5) la hicieron en sus seis años como adscriptos, pero remarcan que fue un período prolongado cuando aprendieron en el ámbito del aula taller, con tareas de asistencia y colaboración con los profesores a cargo, quienes en su totalidad eran arquitectos reconocidos, preparados e interesados en el oficio del educador y preocupados por la enseñanza. El taller se posiciona, por consiguiente, no sólo como metodología propia de la enseñanza de la arquitectura sino como espacio favorable para la formación para la docencia, de reflexión, de metacognición y de transmisión de saberes entre generaciones.

En este sentido, Luciano recuerda al arquitecto César Naselli, quien se había especializado en Francia en educación superior, con gran capacidad para armar equipos de trabajo y que, en sus exigencias, siempre les mostraba la necesidad de la formación permanente. Ambos agradecen que sus formadores le hayan transmitido esta concepción de la enseñanza porque, según ellos, en la universidad existen profesores que sólo ejercen la docencia debido a que les *“da prestigio”* o *“porque necesitan un sueldo fijo y una obra social”* (Leticia, 2.ª entrevista pág. 8). Esa apatía, a la cual ellos refieren, es un aspecto que

necesita ser visibilizado para promover la reflexión y creatividad en la profesión académica y se puedan repensar los efectos que produce en la transformación de las personas (Nóvoa y Amante, 2015).

Según los entrevistados, la facultad de Arquitectura no le da a la docencia *“el valor o el lugar”* (Pedro, 1.^a entrevista pág. 7) que debería tener. En la trayectoria de un profesor, *“se puede ser un muy buen proyectista, pero eso no significa que se sea un buen profesor”* –dice Leticia - (1.^a entrevista pág. 10), es necesario que haya una buena formación en la facultad, estar actualizados.

Arquitectura es una facultad en la cual existe la preocupación por el desarrollo profesional del docente, pero pareciera que aún no se logran sintonizar las propuestas institucionales con los intereses de los docentes y las responsabilidades que conlleva la tarea de enseñar.

III.1.3. Voces generacionales disonantes sobre lo pedagógico en FAMAF

La actual FAMAF nació como un instituto de investigación en Matemática, Astronomía y Física (IMAF)¹⁷. En sus inicios - narra Ernesto - las personas no querían perder el tiempo enseñando, su energía estaba focalizada en escribir su tesis o sus publicaciones. Actualmente, la mayoría de los profesores están en relación de dependencia con CONICET y *“la investigación ha ido pesando cada vez más tanto que la docencia ha ido pesando cada vez menos.”* Los cargos docentes son por orden de mérito según el cual, *“profesores con más papers le ganan a un mejor docente con menos papers.”* (Félix 2.^a entrevista pág. 14). Se reafirman las ideas de Schön (1992) al sostener que cuanto mayor es la aproximación a las ciencias básicas, el status académico es más alto y el conocimiento proposicional y teórico disfruta de una posición privilegiada. En este sentido, Bourdieu plantea en su obra "Homo Academicus" (como se citó en Coria y Sosa, 2004; Olivera García, 2009) que los principios de jerarquía y de legitimidad, permiten

¹⁷ IMAF- Instituto de Matemática, Astronomía y Física de la UNC. Se inauguró el 15 de abril de 1957. En diciembre de 1983 se le dio el estatus de Facultad (FAMAF). <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4526>

comprender las diferencias en el reconocimiento social de las disciplinas académicas donde las facultades de ciencias tienen una autonomía del orden científico y dominante en el orden intelectual, estructurando una jerarquía que le otorgan una mayor legitimidad científica respecto a las facultades de Derecho y Medicina.

No obstante, en los procesos de construcción del oficio de enseñar en FAMAFA, en diferentes actores institucionales se identifican algunas señales de cambio en la mirada de lo pedagógico, contrarias a la tradición académica que desde sus orígenes valorizó la investigación por sobre la enseñanza. Hubo una expresión, en una de las conversaciones con Ernesto, en relación con el modo de aprender la matemática *“por el contenido,[y] no por el método”* (1.ª entrevista pág. 7), que dio la impresión de abonar las palabras de Schön en cuanto a la preeminencia del contenido disciplinar; sin embargo, en las entrevistas aparecieron relatos que permitieron tener una mirada diferente respecto al lugar de lo pedagógico en la institución; en efecto, la existencia de un Consejo de Grado, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad (OHCD 1/09 – OHCD 9/11) que según Ernesto *“tiene mucha formación en educación”* (2.ª entrevista pág. 4) y que entre sus funciones revisa, analiza e informa sobre las tareas de docencia de grado y coordina las propuestas de distribuciones docentes en general, como así también de aquellos que tienen a cargo los primeros años de la carrera .

En relación con la designación de profesores elegidos para primer año, los requisitos indican ciertas características que deben reunir: tener *“feeling”*, *“un lenguaje accesible”* (2.ª entrevista pág. 4), *“ser aglutinantes porque los chicos se espantan”* (2.ª entrevista pág. 6), saber escuchar y dedicarle tiempo al estudiante para mejorar sus procesos de autoestima. El objetivo de estas decisiones es favorecer la permanencia de los estudiantes, disminuir los índices de deserción que, según Ernesto, se han ido incrementando en estudiantes con buenas trayectorias académicas pero que, por alguna razón, se desvinculan de los estudios.

Muchas veces, dice Ernesto, se busca gente joven para enseñar en primer año y *“por ahí no son los más indicados para eso”* (2.ª entrevista pág. 6); desde su perspectiva, sí lo son las mujeres, por ser más pacientes y empáticas. En cambio, Félix tiene el criterio

dado por la jerarquía entre títulos. Para él es importante el grado académico obtenido por los docentes y considera que, si bien un profesor de matemática posee conocimientos pedagógicos para poder dar mejores clases a los estudiantes de primer año, un licenciado en matemática tiene mayor dominio del contenido.

Ernesto hace una comparación de la tarea de enseñar entre los tiempos fundacionales y los actuales de la facultad. En la primera etapa, según sus expresiones, había dificultades para obtener el título de doctor, los docentes emigraban para obtener el título máximo. A su regreso, buscaron recursos para poder construir el edificio y establecer relaciones con otras universidades; además disponían de tiempo para la enseñanza y para atender a los estudiantes. Ernesto expresa su reconocimiento a estos profesores pioneros diciendo: “*dejaron todo acá*” (Ernesto, 1.^a entrevista pág. 8).

En la actualidad, los docentes dedican su energía a los proyectos, buscan modos para optimizar el tiempo ya que tienen atención diaria a doctorandos con muchas horas de dedicación, escriben trabajos de investigación, participan en comisiones de gestión, en organización de congresos; todo un conjunto de actividades que va disociando la práctica docente de la práctica pedagógica, con una restricción clara de la dedicación a la docencia. Ernesto recuerda que en la época en que se dispuso el incentivo a la investigación, se notó un vacío en el esfuerzo para enseñar; no obstante, él reconoce que si bien la enseñanza “*saca tiempo*” (1.^a entrevista pág. 9) es tan importante como la investigación.

De los docentes entrevistados en FAMAf, sólo Mariana, la profesora más joven, es quien menciona haber hecho algún tipo de formación pedagógica. Ella realizó dos cursos, como ya se mencionó, uno de ellos denominado Introducción a la Docencia Universitaria a cargo del Grupo de Enseñanza de la Física (GECyT- EF), con una duración de un cuatrimestre y que forma parte del Programa de Formación Docente para Doctorandos (RHCD 297/15 - FAMAf)¹⁸. Dicho programa se crea en el año 2015 a partir de

¹⁸ El Programa de Formación Docente para Doctorandos tiene una duración de tres cuatrimestres y se estructura en dos (2) trayectos: un **Trayecto Teórico** con una duración de un cuatrimestre con una carga horaria de 60 (sesenta) horas; y un **Trayecto de Práctica Profesional Docente** (TPPD) que consta de dos (2) tramos: a) Práctica Supervisada: con una duración de un cuatrimestre y una carga horaria total de 60 (sesenta) horas reloj. Las prácticas se realizarán en el seno de materias básicas que se dictan en las carreras de grado y los docentes de las materias básicas funcionarán como tutores. b) Práctica No Supervisada: consistirá en un cuatrimestre de duración y las prácticas se realizarán en el seno de materias básicas que se

considerandos que buscan estimular la formación en los aspectos pedagógicos y didácticos de los doctorandos, tales como:

Que una de las salidas laborales relevantes de los egresados de las carreras de doctorado es la vida académica y la docencia a nivel universitario;

Que la formación disciplinar específica es condición necesaria, más no suficiente, para la docencia universitaria en el aula, debiendo complementarse los saberes específicos con el manejo de herramientas pedagógicas pertinentes y desarrollo de actitudes adecuadas para la transmisión de los conocimientos y el fomento en los educandos de perspectivas fecundas para el abordaje de los estudios que cursan y la futura vida profesional a la que ingresarán. (RHCD 297/15 - FAMAF).

Años atrás, comenta Ernesto, para lograr el grado de doctor como becario Conicet, era requisito haber dado clases al menos en dos cuatrimestres; luego se eliminó esta obligación y actualmente se ha puesto nuevamente en vigencia. Esta necesidad, cree Félix, surgió por motivos de algún grupo de estudiantes y por el equipo de investigación de Enseñanza de la Física que trabaja para que en esta facultad haya una discusión sobre lo pedagógico. En este sentido, él dice desconocer el valor que se le otorga a lo pedagógico a nivel institucional, pero considera que su discusión podría enriquecerlos y no significaría *“restar importancia a otra cosa”* (Félix 2.^a entrevista pág. 14).

Un cambio que observan los docentes más experimentados en relación con los jóvenes, es que tiempo atrás los doctorandos no hubieran realizado un curso de formación docente. Una suposición de Ernesto respecto de esta modificación es que algunos de ellos observan con interés a la docencia, pues les permite interactuar con personas de otros ámbitos que hacen educación y/o porque piensan que no todo debe

dictan en las carreras de grado bajo la supervisión directa del docente responsable de la materia a la cual sean asignados. Se dispone que, en función de los recursos presupuestarios de la FAMAF, aquellos estudiantes que estén habilitados para realizar el TPPD sean designados con cargos de Profesor Ayudante B mientras dure el mencionado trayecto. Según la cantidad de postulantes es mayor al cupo asignado se priorizan los estudiantes que se encuentren en sus dos últimos años del doctorado. (RHCD 297/15 - FAMAF)

limitarse a la investigación; por el contrario, otros realizan la formación docente por una cuestión práctica, o sea, porque les da puntaje. Además, agrega que en los concursos no solo se evalúa la investigación y *“no se puede designar en un cargo de la universidad a alguien que tenga poca experiencia docente”* (Ernesto 2.^a entrevista pág. 5).

Es interesante que tanto Félix como Ernesto, docentes con mayor experiencia, asocian este cambio sobre lo pedagógico a intereses personales de los doctorandos o discusiones de algunos grupos de la facultad, puesto que la exigencia está dada por la institución con el propósito, según la resolución antes mencionada (RHCD 297/15), de complementar la formación disciplinar con conocimientos pedagógicos como condición para la docencia universitaria. Cabe aclarar que la normativa denomina al aprendizaje de herramientas pedagógicas como conocimiento pedagógico.

Este curso de iniciación a la docencia está organizado en dos trayectos. En el caso de Mariana, que sólo hizo el primero, correspondiente a la formación teórica, admite que le permitió darse cuenta de que el proceso natural de enseñanza, y en particular el de la Física, no supone un alumno receptor y pasivo, sino que la situación de enseñanza y de aprendizaje consiste en un proceso de interacción entre docentes y estudiantes, que tiene dinamismo y que no es exclusivamente lineal. Su paso por esta formación sistemática le permitió hacer foco en los procesos de aprendizaje y entender que el intercambio de ideas entre estudiantes y la puesta en marcha de metodologías facilitadoras de la relación entre el contenido disciplinar y situaciones de la vida real, son instancias que favorecen los procesos de comprensión del conocimiento.

Asimismo, le permitió analizar la posibilidad de modificar *“la forma de evaluación”* (2.^a entrevista pág. 8), reconocer que es un proceso progresivo y no la suma de *“instancias dolorosas”* (2.^a entrevista pág. 8), como ella describe los exámenes en la carrera de Física. En cuanto a experimentar lo aprendido, dice que le resultó difícil, al ser una docente novel trabaja junto a profesores *“grande[s] (...) de 50 años de edad”* (2.^a entrevista pág. 1) quienes, según ella, tienen todo organizado, no modifican su forma de abordar la clase y que ella sólo puede *“innovar un poco más”* (2.^a Entrevista pág. 1) cuando está sola con el grupo de estudiantes.

La formación docente en la FAMAF, expresa Mariana, debería ser no obligatoria pero constante, de modo que se forme una masa crítica de profesores con una mirada diferente que les posibilite, frente a las características actuales de la educación superior, dar respuestas renovadas. Según Mariana, los docentes jóvenes tienen una mirada positiva de lo pedagógico, pero son pocos y están dispersos en las distintas asignaturas, *“rodeados de los que piensan de otra forma”* (Mariana 1.^a entrevista pág. 10).

A su vez, agrega que algunos doctorandos realizaron el curso de introducción a la docencia por obligación, para acceder a cargos docentes y otros, por interés real. Mariana expresa que con un solo curso no alcanza y teme que los profesores más experimentados hayan sido, en los comienzos de su trayectoria docente, entusiastas como ellos y teme que todo lo aprendido por los docentes noveles, *“quede ahí ... en los inicios”* (2.^a entrevista pág. 8) y que cambien sus ideas sobre la enseñanza con el paso del tiempo. Pero, por otra parte, Mariana tiene la esperanza de que *“alguna semillita se plantó”* (2.^a entrevista pág. 8), si bien algunos jóvenes son reticentes para cambiar su forma de pensar. Esta entrevistada cree que la intención tácita es esperar a crecer y cuando estén en una posición de poder, hacer *“lo que uno piensa que se puede hacer distinto”* (Mariana, 1.^a entrevista pág. 10).

El concepto de poder, aludido por Mariana, tiene un componente generacional, remite a la dificultad de disentir en ideas o criterios con docentes que tienen mayor experiencia y más aún, si es un varón. Comparte que no sucede con todos los profesores. Admite que le resulta más difícil hablar con un varón porque *“usan su género solamente para imponer”* (1.^a entrevista pág. 11). Cree que al ser joven su opinión es considerada casi nula, porque en ciertas ocasiones tienen en cuenta sus aportes y en otras los *“ignoran”* (1.^a entrevista pág. 11).

Al respecto, recuerda que en una ocasión discutió con un docente por la acreditación del examen de una estudiante y, como ella elige las batallas que quiere pelear y ésta era una situación de injusticia, tomó fuerzas y planteó al docente las razones por las cuales tenía que ser aprobada la alumna. *Aunque* en esta ocasión prevaleció su criterio, confiesa que no siempre se pueden plantear las ideas en los grupos de trabajo

porque en la facultad se ven todo el tiempo y *“nadie quiere quedar mal con nadie”* (1.^a entrevista pág. 11).

Un aspecto recurrente en los docentes expertos es el modo de apropiación de los conocimientos pedagógicos que son similares en los docentes. Narran que aprendieron a enseñar por ensayo y error, no tuvieron tutores, la guía docente fue a través de la interacción con otros profesores, de las charlas entabladas con personas especializadas, de las críticas con los equipos docentes de aula, de profesores experimentados que compartían aciertos como dificultades y *“de las profesoras mujeres, (que) son muy organizadas y reparten bien las tareas”* (Ernesto 1.^a entrevista pág. 13).

La presencia de una matriz endogámica en las formas de enseñar, ya señalada anteriormente por Félix, no se vivencia como una presión de la ideología dominante, sino que deviene de la existencia de prácticas moldeadas por racionalidades anteriores (Salit, 2011) que son valoradas por los resultados obtenidos en los aprendizajes de los estudiantes. Así, expresa Félix: *“pareciera que uno termina dando clases igual que lo hacían sus maestros de los que uno saca su formación disciplinar, pero siento que si tuviese que hacer una suma (...), me parece que da positivo (...) no ha sido malo, no ha sido una mala forma”* (Félix 1.^a entrevista pág. 12).

Este grupo de docentes recurren a la expresión que *“la disciplina y la experiencia (...) es lo que (te) va convirtiendo”* en *“buenos docentes”* (Félix, 2.^a entrevista pág.16. Para Félix, un buen docente es aquel que, con la experiencia, es capaz de transmitir los conocimientos de una materia específica, lograr que el estudiante pueda comprender y activar en él la curiosidad para seguir aprendiendo. No obstante, reconoce que debería haber hecho alguna formación en docencia para poder contar con *“más herramientas a la hora de dar clases”* (Félix, 2.^a entrevista pág. 14) porque las formas efectivas para enseñar van cambiando con el tiempo puesto que las necesidades y características de los estudiantes son diferentes y se requiere *“aprender y re-aprender constantemente”* (2.^a entrevista pág. 11).

Si bien este profesor tiene una fuerte impronta centrada en el discurso de la ciencia, hay un replanteo sobre la mirada de lo pedagógico. Para él, al igual que las

afirmaciones de Mariana, esta formación no debería ser obligatoria y tendría que estar destinada sólo para los jóvenes que ingresan al plantel de la facultad y no para los profesores concursados que *“son docentes de hecho”* (2.ª entrevista p.16). En esta consideración se explaya Félix y argumenta que estos docentes están *“ya grandes”, “han re- aprendido y han llegado a un estatus (...) implícito (...), enseñan muy bien”* su disciplina y realizar un curso *“no les va a mover mucho el amperímetro de dar clase mejor”* (2.ª entrevista p.16).

Ernesto hace un poco de historia y relata que el curso realizado por los doctorandos fue inaugurado por el Dr. Maiztegui¹⁹, destacado profesor cuya trayectoria dentro de las ciencias nunca pudo desprenderse de su condición de maestro recibido en la escuela Normal Mariano Acosta de Buenos Aires. Ernesto lo recuerda como un *“docente innato (...) impresionante”* (1.ª entrevista pág. 7), que se desvivía *“por ver cómo se pueden enseñar las cosas”* (2.ª entrevista pág. 5). Recuerda que decía: *“uno debe estar enseñando permanentemente para enseñarse a sí mismo, porque en el acto se da cuenta de lo poco que uno sabe sobre lo que está explicando”* (2.ª entrevista pág. 5). Pareciera que el Dr. Maiztegui conjugaba en su formación saberes constituidos con saberes de la práctica, además de que en su identidad docente estaban arraigados procesos reflexivos sobre los conocimientos adquiridos en la práctica.

Ahora bien, para Ernesto hay un predominio de lo vocacional y de lo innato en el oficio de enseñar y no repara en los saberes que se pueden construir a partir de procesos reflexivos en la experiencia y sobre ella. No obstante, cuando cuenta sus experiencias en el aula con los estudiantes, por ejemplo, cuando dice que le *“cae la ficha que no se (le) había caído antes”* en relación con el contenido (2.ª entrevista pág. 6), reconoce que le suceden las mismas vivencias de su maestro (Dr. Maiztegui) y sus expresiones dan cuenta de procesos implícitos de reflexión existentes en la práctica.

¹⁹ Alberto Maiztegui (1920- 2018). Doctor en Ciencias Físico-Matemáticas. Fue Director del Instituto de Matemática, Astronomía y Física (actualmente el FAMAF) entre los años 1961- 1973. Colaborador en la fundación del Instituto de Física de Bariloche. Miembro de la Academia Nacional de Ciencias entre otras distinciones a nivel nacional e internacional, divulgador científico.

A través de las narraciones se observa la existencia de voces generacionales disonantes sobre el valor y el lugar de lo pedagógico. Mientras que en la facultad se ha instituido un programa de formación para doctorandos, futuros docentes de la institución, por su parte los expertos consideran que los requisitos para saber enseñar bien serían: conocer una disciplina, poseer cualidades innatas o acumular experiencia en los años de ejercer el oficio. Aun cuando reparan en que la buena enseñanza es un trabajo laborioso expresado en sus relatos, no verbalizan que ella demanda tanto saberes profesionales como un compromiso ético.

A diferencia del anterior entrevistado, Mariana es más enfática al destacar, pese a sus pocos años en la tarea, la importancia de la preparación del docente para lograr aprendizajes relevantes, con atención a las características de los estudiantes y al objeto de conocimiento.

Un aspecto que se presenta con cierta recurrencia es la relación entre género y docencia. Para Mariana, la situación del varón posicionado en un lugar de poder deja poco espacio para la discusión, así como Ernesto rescata el comportamiento empático de la mujer para procesos de enseñanza que requieren dedicación, como el caso de los estudiantes ingresantes. Contreras y Lara (2013) explican que en la historia del conocimiento académico hay una separación entre conocimiento científico y experiencia, reflejo de una ruptura entre los modos de conocer dominantes entre los hombres y las mujeres respectivamente. Para estos autores, el conocimiento centrado en la razón, con desconfianza por los sentimientos, es un modo de construcción de la masculinidad que se asocia al mundo racional, mientras que los sentimientos y las experiencias como vía hacia el conocimiento son considerados comportamientos típicamente femeninos. Nos preguntamos entonces, si en esta facultad se asocia al conocimiento científico con la supuesta racionalidad masculina.

III. 2. Docentes memorables que marcan caminos

En las narraciones de los docentes de las tres facultades en estudio, existe un denominador común sobre la manera de aprender este oficio. En sus recuerdos salen a la luz historias relacionadas con profesores que influyeron en la construcción del saber pedagógico y se convirtieron en modelos para su desarrollo profesional docente.

Los docentes definieron a sus maestros como referentes que les marcaron un camino sin imposición, sin decir *“vení por acá (...) sino (...) mirá qué bueno esto”* (Pedro 1.^a entrevista pág. 7), dejaban hablar y pensar. Destacaron también la pasión, la dedicación a la tarea y el estímulo permanente hacia el estudiante. Asimismo, subrayaron como características la paciencia y la mesura en las formas de explicar, enseñar a partir de problemas de la experiencia de la vida diaria, la simpleza conjuntamente con la profundidad en el abordaje de los conocimientos y el diálogo constructivo con sus estudiantes. Ernesto recuerda a *“una generación de docentes muy buenos”* (1.^a entrevista pág. 8), ya jubilados, que siempre tenían sus oficinas abiertas para cualquier consulta

Enfatizaron la implicación intelectual y emocional que sus docentes memorables tenían con los estudiantes, la de ocuparse del alumno *“casi personalmente”* (Leticia 1.^a entrevista pág. 2). En este sentido comparte Mariana que, en la FAMAFA, al ser una comunidad pequeña de docentes y estudiantes, se conocen todos y se genera un vínculo que permite acompañar al alumno más allá de la enseñanza del contenido específico. Como lo subraya Bain (como se citó en Porta et al., 2017) el interés por escuchar al estudiante es central porque permite reconocer que *“vienen con una vida y una situación que (...) se refleja en lo que aprenden y en cómo hacen su proceso de aprendizaje* (Leticia 1.^a entrevista pág. 2).

Los docentes más experimentados declaran que en sus experiencias pedagógicas tratan de emular a sus maestros, de ser próximos con sus estudiantes y contemplar sus realidades *“a pesar de la masividad”* (Leticia 1.^a entrevista pág. 2). En cambio, los entrevistados noveles, por su corta trayectoria quizás, tienen el anhelo de producir en sus alumnos las mismas emociones y formas de intervención que sus profesores provocaron

en ellos, el deseo de “*poder hacer que alguien se transforme, decirle que lo que está haciendo es bueno*” (Pedro 1.^a entrevista pág. 7).

Las vivencias con docentes memorables no sólo incluyen buenos recuerdos, sino que impregnan a los discípulos de experiencias enriquecedoras y significativas y se convierten en una fuente de aprendizaje de saberes que abonan la dimensión subjetiva de la construcción de la identidad docente.

III.3. El trabajo en equipo en la formación de la identidad docente

Los equipos de trabajo configurados en cátedras y departamentos en la universidad, “se constituyen en ámbitos significativos” (Pierella, 2017, p.51) de construcción y reactualización de conocimientos en las trayectorias de formación de la identidad docente de los profesores.

Los procesos de formación en la experiencia cotidiana posibilitan la producción de saberes pedagógicos que surgen del modo como ellos afrontan y resuelven determinadas situaciones educativas. Anna M^a Piussi (como se citó en Contreras y Lara, 2013) señala la necesidad de que la experiencia y sus aprendizajes puedan ser recuperados para la práctica y convertirse en saberes explícitos que incidan en la tarea de enseñar.

Las interacciones y las experiencias cotidianas de los grupos de pertenencia de los entrevistados permitieron reconocer paisajes disímiles en las comunidades académicas, desde la ausencia de espacios de trabajo conjunto hasta la conformación de equipos que, en mayor o en menor medida, son espacios que permiten abordar la tarea de forma colaborativa, plantear problemas, interpretar situaciones de la práctica, generar espacios de reflexión y propuestas de acción.

- En Medicina

Los profesores de Medicina describen modos y enfoques diferentes en la configuración de la identidad docente según las cátedras. En aquellas que forman parte

del área de las ciencias básicas, hay una preeminencia de la mirada disciplinar por sobre la pedagógica; sus espacios de trabajo propician *habitus* académicos que contribuyen al desarrollo de la investigación y de las disciplinas; su vínculo con la enseñanza de la medicina se da a través de la teoría o del tratamiento de problemas con proyección clínica, pero sin pacientes (Sosa, 2003).

Las asignaturas que conforman el área clínica abordan lo pedagógico en los equipos de trabajo, conforme transcurre la práctica docente, con actividades específicas en las salas con pacientes y a través de la orientación de profesores expertos.

Precisamente estas diferencias en los modos de trabajo de las distintas materias se manifiestan en los relatos de los entrevistados. Carmen, docente del área de las ciencias básicas, tiene también a su cargo la formación de los ayudantes alumnos de su cátedra. Con ellos trabaja el contenido disciplinar y los insta a investigar. Al finalizar el período de formación se los evalúa simulando “*una actividad docente*” (1.^a Entrevista pág. 7), cuyos criterios de evaluación son: la solvencia del contenido específico, la expresión oral y la forma de participación que emplea, sin contemplar otros saberes pedagógicos porque para esto -dice ella- necesitaría de pedagogos.

La creencia de Carmen de que el oficio del docente se aprende en solitario -como lo expresó al rememorar sus inicios en la enseñanza- es un modelo que pareciera no haber cambiado en ella y lo reproduce en la formación de ayudantes alumnos. Existe, así, una tensión entre los aprendizajes y el bagaje conceptual recibido en el PFD y el modelo preexistente de trabajo que describe sobre su cátedra; se podría decir que la formación sistemática no es suficiente para lograr cambios en la relación que se establece entre experto y novel en las ciencias básicas.

Por el contrario, Celina describe su cátedra del área clínica como muy activa; en su relato es recurrente el valor otorgado al acompañamiento del profesorado novel: todos se reúnen una vez al mes con el propósito de revisar el proceso de enseñanza, principalmente sobre posibles inconvenientes o la adecuación de la secuencia de la planificación respecto de los contenidos de los prácticos o las actividades. Tanto ella como los profesores adjuntos se muestran abiertos a las inquietudes pedagógicas u

organizacionales que plantean los docentes como así también a las valoraciones que realizan los estudiantes sobre la propuesta de la cátedra.

En la formación de la identidad del profesor, señala Philippe Meirieu (como se citó en Birgin, 2012) se tienen que incentivar tanto las competencias necesarias para ejercer el oficio como aspectos éticos sobre los valores implícitos que se tramam en el acto de enseñar. En este sentido, Celina trata de inculcar con insistencia en su equipo, el respeto a los pacientes, a sus dolencias y a sus circunstancias, más que enseñarles lo que es la medicina en sí, que- como lo expresa- la aprenden *“de los libros y (...) razonando juntos”* (2.ª Entrevista pág. 8). Para ella lo más importante es *“reforzar ciertos valores de la enseñanza de la medicina”* (2.ª Entrevista pág. 7), por ejemplo, el respeto a los otros médicos, a sus compañeros, a sus superiores, no criticar a quien ha tratado a un paciente o ha dado una clase y la conciencia docente de ser ejemplares, *“a seguir, (...) modelos”* (2.ª Entrevista pág. 7) para sus estudiantes.

La experiencia del PFD fue para Celina muy interactiva, por generarse discusiones en equipo y reunirse fuera del ámbito laboral para seguir trabajando y debatiendo sobre los temas pedagógicos porque estaban *“todos interesados en lo mismo”* (2.ª Entrevista pág. 10). Al intentar replicar esta dinámica con su equipo de cátedra, le resultó dificultoso a pesar de sus intentos y comparte que no todos tienen las mismas motivaciones; algunos son docentes porque les interesa *“decir que están en la universidad, otros porque les gusta enseñar, otros porque lo ven como un mandato familiar”*.

Como profesora titular busca incentivar el compañerismo en el *“hacer juntos”* (1.ª entrevista pág. 6), la investigación y la publicación como así también realizar el trayecto pedagógico. Para ella, el saber pedagógico tiene dos vertientes en su proceso de construcción: una sistemática y otra experiencial; por eso expresa que, si bien en el PFD *“te dan ideas y demás, pero si vos no das clase o no interrelacionas con los otros, no sirve”* (2.ª entrevista. pág. 8).

Ahora bien, dentro de su equipo no todos tienen formación docente para abordar la tarea de enseñar y Celina no se siente preparada para *“darles pedagogía”* (2.ª entrevista pág.7) a los principiantes en sus primeros meses de incorporación al trabajo. Sin embargo,

a quienes se inician se les explica la dinámica de la tarea, son acompañados por un docente con experiencia y mensualmente, Celina junto a los tutores, hacen devoluciones generales sobre el desempeño, y si es necesario, se realizan de forma particular hacia alguno de ellos; prácticas que favorecen la construcción de la identidad docente del novel (Martín, Conde y Mayor, 2014).

Para Emilio, la Unidad de Apoyo de Psiquiatría es, por un lado, un espacio de consenso donde el profesor a cargo y un grupo de docentes constituyen *“como una mesa chica”* (1.^a entrevista pág. 8) encargada de planificar y, posteriormente, de reunir al equipo para abordar temas relacionados a la docencia y al funcionamiento de la Unidad. Por otra parte, es un espacio de práctica y de aprendizaje por la retroacción permanente que se genera con el profesor adjunto. Es él como titular quien visa todas las clases y el material que se les entrega a los estudiantes, hace recomendaciones de mejora sobre las propuestas didácticas y diseño de recursos y también, al igual que Celina, incentiva a realizar la formación docente.

Medicina, como en todas las facultades de la UNC, utiliza el sistema de evaluación de la enseñanza que consiste en realizar encuestas a estudiantes sobre el desempeño docente, previsto en la reglamentación sobre evaluación docente (OHCS 6/2008) para renovación de designaciones por concurso, entre otras cuestiones. Los resultados de las encuestas se pueden consultar a través del Sistema Guaraní, que, en el último tiempo - dice Celina -, permaneció cerrado para su acceso. Por esta razón, en su cátedra, generaron sus propios instrumentos para que los estudiantes pudiesen valorar en forma escrita y anónima aspectos específicos sobre el docente y las actividades que realiza.

La información que se obtiene mediante las encuestas es sistematizada por los responsables de la cátedra; además, seleccionan los comentarios significativos y necesarios para cambiar y mejorar. En una etapa posterior, Celina como profesora titular, realiza las devoluciones a cada docente porque considera que los comentarios positivos son un estímulo valioso; sin embargo, cuando las opiniones no son satisfactorias, a menudo la reacción del docente es que *“la culpa es del otro”* (2.^a entrevista pág. 9) y en lugar de cambiar de actitud, *“hacer una introspección y ver qué es lo que puede hacer para*

llegar mejor” (2.^a entrevista pág. 9) al estudiantado, se buscan excusas para no obrar (Alliaud, 2011). Asimismo, Celina se lamenta porque en este proceso de valoración de la enseñanza no puede verificar, por la falta de tiempo, si a posteriori se producen cambios en los docentes, dice: “*se hace lo que se puede*” (2.^a entrevista pág. 9).

En esa oración se conjugan aspectos difíciles de conciliar durante la construcción del oficio: por un lado, el exceso de tareas para los responsables de cátedra que dificulta abordar la totalidad de variables que atraviesan la gestión; por el otro, la importancia de acompañar y de realizar procesos de mejora con los equipos de trabajo en pos de una enseñanza de calidad.

En la Unidad de Psiquiatría, como en la cátedra de Celina, se realizan procesos de valoración de la enseñanza y cuando la evaluación de un docente es negativa se le informa y plantea que revise su práctica para encontrar mejoras. En este sentido pareciera haber una contradicción entre ambas cátedras; mientras que los docentes a cargo supervisan clases, materiales y metodologías de enseñanza, el proceso de revisión y mejora de la práctica queda librado a la propia reflexión del docente en cuestión y no a un trabajo conjunto, dentro de una comunidad que permita pensar los saberes derivados de la evaluación y de la experiencia, los cuales también deben orientar la acción como modo de generar un *habitus* reflexivo y aprendizajes relevantes.

En la cátedra de Carmen, al contrario, no hay espacios grupales de reflexión sobre lo pedagógico o sobre la enseñanza de la asignatura o donde se pueda repensar lo que se hace en la clase, sino que hay reuniones y ateneos semanales que indican la dominancia de la investigación disciplinar. Al finalizar el año académico, también se administra una encuesta a los estudiantes para valorar aspectos sobre la enseñanza, pero a diferencia de las prácticas anteriormente narradas, en esta cátedra se hace un análisis estadístico de los datos y, según la información relevada, se realizan modificaciones en aquellos aspectos que sean posibles de cambiar.

Contrariamente a lo habitual en su área de trabajo, Carmen sí tiene sus propios espacios individuales de reflexión cuando finaliza sus clases. Expresa que desde su experiencia, el docente no puede abarcar todo porque el contenido está en “*todos lados*”

(...), en internet (...), [en] los libros” (2.^a entrevista pág. 3); por esta razón, no es la transmisión del contenido en sí mismo lo que ella más valora sino orientar e incentivar al estudiante en el estudio de la temática y su comprensión debido a que, según ella, sus tiempos de atención son breves y cambian rápidamente el foco de interés, cuestión que remite a las características actuales de los estudiantes.

– *En Arquitectura*

Las vivencias de docentes expertos y noveles con sus propios equipos de trabajo, describen modos de interacción y de producción en espacios donde se conjugan diversidad de perspectivas, la mirada interdisciplinar, la creatividad, los acuerdos intersubjetivos, todas características que se asemejan a las denominadas comunidades de aprendizaje y de práctica (Pérez Gómez, 1993).

En este sentido, los inicios de Leticia en el oficio, según sus expresiones, fueron experiencias muy enriquecedoras; quienes estaban a cargo de las cátedras, en sus primeros pasos en la docencia, eran maestros de la arquitectura que promovían su enseñanza y el trabajo en equipo. Estas huellas calaron en Leticia y aún hoy tiene la convicción de que todo tiene que construirse en grupo porque la cátedra debería tener un denominador común.

Ella hace una comparación con su época de formación y señala que actualmente, la situación es más difícil pues los docentes tienen que trabajar en distintos lugares y en las reuniones “*están mirando el reloj, están apurados,*” (1.^a Entrevista pág. 8). Destaca que, si bien “*son responsables frente a las actividades de talleres, cada vez se (...) exacerba(a) más la individualidad y no se construye en equipo (...) las cátedras compiten, son efectistas y no se profundiza*” (1.^a entrevista pág. 8). Por ello, se plantea como desafío, no sólo formar al estudiante, sino también consolidar y enriquecer el equipo de trabajo entre noveles y expertos, respetar sus personalidades, miradas y formaciones, que son diversas. Sostiene que los aportes de cada uno fortalecen la labor conjunta y que la cercanía que establecen con los estudiantes les permite estar atentos a los cambios que va requiriendo

la enseñanza en estos tiempos tan acelerados; sin embargo, concluye en que la tarea no es fácil.

En las discusiones de cátedra, Leticia distingue modos de participación generacionales con tres grupos: los docentes experimentados formados por la anterior profesora titular de la cátedra y con quienes se generan discusiones por distintas visiones; luego, quienes tienen una experiencia intermedia y que pueden disentir en cuestiones pedagógicas pero sus resistencias no son muy fuertes y terminan acordando con lo decidido; finalmente, los jóvenes, que son más abiertos y respetan a los expertos y de mayor antigüedad.

Los inicios de Luciano y Pedro en sus respectivas trayectorias docentes muestran cómo los acuerdos y los espacios de intercambio generados en las cátedras o facultades permiten compartir miradas, realizar consultas, discutir resultados de estrategias implementadas, esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica.

Ambos rememoran que, en sus equipos de trabajo, había una preocupación por la forma de desarrollar las clases: se daban indicaciones sobre lo que se debía tener en cuenta para lograr un determinado objetivo, se pensaba cómo reestructurar el trabajo en el aula, se conversaba sobre la posibilidad de realizar distintas actividades, siempre con la finalidad de poder dar otra dinámica a la clase y estimular el interés de los estudiantes. Estos aprendizajes de saberes y esquemas de acción adquiridos en grupo y con el acompañamiento de docentes experimentados producían en los principiantes el interés por la formación en la docencia. Estas primeras experiencias en la práctica profesional, por su fuerte contenido afectivo, marcan las trayectorias, influyen y dan significado a las actuaciones que configuran la identidad del profesorado joven.

Luciano muestra el potencial y la riqueza que tiene la socialización de las prácticas pedagógicas cuando hay acompañamiento institucional, recuerda que durante algunos años se trabajó en la coordinación de la enseñanza por nivel para lograr una mayor articulación entre las asignaturas y evitar la superposición de contenidos. Fueron *“unos años muy interesantes”* (1.^a entrevista pág. N°11) – rememora con nostalgia-, en las reuniones de trabajo se compartía la producción de cada cátedra: *“el programa, los*

resultados, algunas herramientas didácticas, alcances” (1.^a entrevista pág. 11) y se habilitaban espacios de discusión con una masiva participación docente.

Estas reuniones tuvieron un impacto positivo en la facultad, el estudiantado valoraba la articulación entre las asignaturas, la programación de entregas y el cumplimiento de objetivos conjuntos. Al respecto, Camilloni (2009) sostiene que promover la reflexión y la generación de conocimiento local sobre la acción y la enseñanza, a través de la cooperación en el trabajo docente, tiene su correlato en el diseño de estrategias de aprendizaje relevante.

Sin embargo, estos encuentros fueron perdieron su dinámica, los paros docentes y la situación política en la universidad, en los años previos a la entrevista de Luciano, fue llevando a vivir situaciones cada vez más tensas en reuniones por la mayor fricción. Distintos autores (Contreras y Pérez Lara, 2013; Zabalza (como se citó en Martín-Gutiérrez, 2014) observan que la construcción social del profesorado y sus saberes están en recomposición continua y no son ajenos al momento y al contexto en el que se encuentren inmersos. Las discusiones - recuerda Luciano - terminaban focalizando sobre la persona y su postura política en lugar del trabajo y sus formas; o se cuestionaban aspectos en que todos estaban de acuerdo, pero se criticaban según el lado en que estuviese cada uno.

Con base en la información hasta aquí analizada, se considera que las discusiones entre equipos docentes de Arquitectura, para dar mayor organicidad a la enseñanza entre profesores noveles y expertos, son experiencias ricas, con características de comunidades formativas que comparten aprendizajes basados en la reflexión conjunta de saberes de la práctica (Imbernon, 2013) y que colaboran en la configuración de identidades reflexivas en sus docentes.

- En la FAMAF

La organización académica de FAMAF, como se dijo anteriormente, permite designar a sus docentes cada dos años en distintas asignaturas. Se conforman equipos de

trabajo diferentes según la cantidad de estudiantes; los de primero y segundo año son numerosos, integrados por docentes y ayudantes alumnos; en cambio, a partir de tercer año, los equipos son más pequeños, formados por un profesor titular y un jefe de trabajos prácticos²⁰ y, en ocasiones, sólo por un profesor titular.

Estos grupos de trabajo realizan reuniones antes de comenzar una asignatura para distribuir tareas, organizar el cronograma y discutir acerca de los ejercicios de los prácticos. Durante el transcurso del cuatrimestre se reúnen o intercambian correos electrónicos sobre ajustes de ciertos aspectos de la enseñanza, tales como, el cambio de ejercicios de los prácticos o sobre cómo los estudiantes van comprendiendo un nuevo tema.

El significado de lo vivido en la dinámica de estos equipos adquiere matices variables según los diferentes núcleos generacionales. Mariana no asiste a estas reuniones porque considera que al ser joven su voz no es escuchada y al mismo tiempo duda de que las decisiones sean tomadas en conjunto, excepto en las materias experimentales, porque al ser nuevas y al estar aún en prueba piloto, es el jefe de cátedra quien toma las decisiones.

Félix aclara que en estos encuentros no se discute sobre metodología porque las asignaturas están bastante estandarizadas en cuanto a cómo enseñarlas, y agrega que, inmediatamente al finalizar sus clases las analiza - según él *“ese es el mejor momento (...) porque está la visualización de la clase plena”* (2.^a entrevista pág. 2) - pero su foco de reflexión se centra en la demostración como argumento deductivo del contenido disciplinar.

De las experiencias de Mariana y Félix se podrían reconocer ciertas modalidades de la estructura de tipo departamental, cuestionada por algunos autores (Toribio, 1999; Durand, 2002) que advierten dificultades de coordinación entre los académicos por efecto de la especialización y cierto aislamiento al interior de la disciplina que no favorece el trabajo en equipos interdisciplinarios ni la investigación curricular. Contreras y Pérez

²⁰ A partir de la Asamblea Universitaria del año 2008, la figura de jefe de trabajos prácticos en la UNC, cambio de denominación, siendo desde ese momento Profesor Asistente. Si en esta tesis se sigue consignando la forma anterior, refiere a que los entrevistados así lo enuncian.

Lara (2013) expresan que la experiencia de la práctica demanda hacer significativo lo vivido y que esta necesidad es más un movimiento que un logro. Este movimiento no se vería facilitado en FAMAFA por su modo de organización académica.

En cambio, la dinámica de trabajo que describe Ernesto es diferente; al estar a cargo de una asignatura de primer año de la carrera, todo su equipo es consultado y participa en la planificación de la asignatura, para él una gestión académica contraria, le parecería *“muy autoritario”* (1.^a entrevista pág. 14). Entre docentes y ayudantes, revisan cómo va aconteciendo la enseñanza, se plantean cómo articular la dinámica epistemológica de la disciplina con la cognoscitiva del estudiante, especialmente en las asignaturas de primero y segundo año en las que advierten mayores niveles de deserción. Según la expresión de Ernesto, *“hay bastante cooperación. En otros cursos puede que sea más vertical, en Física por ejemplo”* (2.^a entrevista pág. 10).

En cuanto a la participación, Ernesto reconoce modos generacionales en los intercambios de ideas: están los docentes experimentados cuya colaboración es importante para pensar la asignatura y enriquecen la propuesta de enseñanza; también están quienes tienen criterios u opiniones diferentes de ciertos temas y no están dispuestos a cambiar. Por el contrario, los noveles son permeables a los mandatos, menos independientes y hacen según indicaciones de los más experimentados.

III. 4. A modo de cierre

La construcción del oficio de enseñar es diferente en cada comunidad académica; las experiencias en la trayectoria profesional docente se componen y recomponen en distintos contextos sociales e históricos y se entreteje el lugar de lo pedagógico de modo particular. Como pudo observarse, para algunos docentes, la construcción del saber pedagógico no culmina con una formación sistemática, sino que es una etapa más en un proceso dinámico y de reflexión a partir de la experiencia; para otros, este proceso está ligado casi exclusivamente al dominio de la disciplina y es poco considerada el aula como un lugar de investigación.

En los relatos de los entrevistados, se pudieron advertir distintos dispositivos como cursos y propuestas de formación inicial, iniciativas pedagógicas intercátedras, espacios de reflexión y trabajo en equipo; así también afloran modelos transmitidos por docentes memorables que contribuyen a la formación del profesorado y al acompañamiento a docentes noveles.

Del mismo modo, se manifiestan en las entrevistas y se explicitan en los documentos consultados, la existencia de políticas académicas en relación con lo pedagógico en cada una de las facultades. Sin embargo, los entrevistados no perciben que la preocupación por la mejora de la enseñanza en el día a día del aula sea un problema institucional, sino que para ellos depende más del interés individual de cada docente.

Desde una mirada retrospectiva, señalan que actualmente el tiempo para la formación docente es más restringido que antes, ya sea por las características que reviste la universidad por la diversificación de tareas del profesor universitario, sus exigencias, la masificación en la matrícula, o bien por el incentivo a la investigación, desinterés por parte de los docentes, entre otros motivos.

Finalmente, la trayectoria y el desarrollo profesional de los docentes universitarios entrevistados para este estudio, presentan recorridos diversos y dinámicos según los contextos y lógicas institucionales. En este camino de configurar el oficio de enseñar podrá advertirse que se trató de reconocer aquellos saberes construidos en la experiencia, dimensión que es abordada en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV

LOS SABERES CONSTITUYENTES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En este capítulo se intentó identificar prácticas y reconocer saberes pedagógicos o esquemas de acción que operan espontánea o tácitamente en la práctica docente. Para el análisis de la dimensión *constitución de saberes pedagógicos*, se solicitó a los entrevistados el relato de situaciones de enseñanza que hubiesen sido desafiantes para ellos o para los estudiantes. En sus narraciones se hicieron visibles diseños de dispositivos que facilitan los procesos de comprensión del alumno, decisiones en situaciones complejas de enseñanza, desafíos, frustraciones; saberes intuitivos, experienciales, constituidos, entre otros.

El análisis de esas experiencias en las que se entremezclan variables entrecruzadas fue un trabajo complejo que permitió descubrir particularidades y aspectos comunes en una dimensión que entrama la disciplina, los esquemas de acción y modos de apropiación y resignificación de los saberes pedagógicos en la experiencia. De esta forma, se pudieron reconocer dos ejes de significación: aquellas en que el foco está puesto en el diseño de la propuesta de enseñanza y otras, centradas en el acompañamiento a la trayectoria académica del estudiante.

De la totalidad de situaciones de ambos grupos, se eligieron aquellas que, por su valor analítico, pusieron en juego aspectos diferenciales sobre los saberes pedagógicos que constituyen la experiencia.

IV.1. Saberes teóricos y de la experiencia para crear y recrear la enseñanza

Las prácticas de enseñanza que fueron seleccionadas en esta categoría de análisis se destacan por la preocupación de los docentes en el diseño, modificación o innovación de sus propuestas pedagógicas. Así, saberes teóricos y experienciales se conjugan para idear o recrear la enseñanza cuyas notas distintivas buscan favorecer la construcción del

conocimiento y contextualizarla con problemas de la humanidad, generar empatía e interés por el otro e identificar consecuencias en la toma de decisiones. Coincidentemente, los entrevistados partícipes de estas prácticas, tanto noveles como expertos, realizaron alguna formación sistemática en docencia o conciben al aula como lugar de indagación.

IV.1.1. Propuestas significativas para provocar el pensamiento y la implicación social: relato de Emilio

Emilio sostiene una mirada analítica de la enseñanza universitaria impregnada por la movilización de saberes disciplinares y pedagógicos. En su corta experiencia se percibe un habitus formado por estructuras de percepción, de acción y de evaluación (Perrenoud, 2007) que moviliza sus prácticas; posiblemente, su identidad y formación profesional de psiquiatra faciliten procesos reflexivos sobre la tarea de enseñar.

Los componentes que nutren el saber pedagógico de Emilio son variados, tienen un origen social (Tardif, 2014), porque proceden de distintos ámbitos. Sus fuentes fueron, por un lado, los saberes formalizados aprendidos en el PFD brindado por la Facultad de Ciencias Médicas y la consulta a colegas y, por el otro, los conocimientos recuperados por la utilidad de su época de estudiante. Al ser un docente novel, tiene aún muy próxima la experiencia de su formación universitaria de grado. En cuanto al saber disciplinar, él abreva en sus libros y en el material bibliográfico de la cátedra.

Emilio hace notar que le dedica tiempo a la preparación de sus clases porque le gusta estar actualizado y que siempre trata de agregar algo nuevo, ya sea un contenido o un recurso, por ejemplo, un nuevo video o cambiar el formato de presentación que emplea (de Power Point a Prezi). Hace uso de la tecnología porque se halla instaurada y la utiliza para que los estudiantes puedan acceder rápidamente al contenido, por ejemplo, enviarles un video “*que no pesa mucho y se trasmite por Whatsapp*” (2.^a entrevista pág. 4). Aclara que estos recursos no suplantán al libro y que el proceso de aprendizaje que realiza

el estudiante universitario requiere mucho tiempo de dedicación al estudio, estar “*horas silla*” (2.ª entrevista pág. 4).

Este profesor sostiene la necesidad de recrear la enseñanza en tanto creencia que se fundamenta en el interés por entusiasmar al estudiante al transmitir conocimiento; de lo contrario, puede terminar “*aburriendo*” (2.ª entrevista pág. 4) tanto a los alumnos como a sí mismo. Esta exigencia conduce a Emilio a programar actividades significativas que movilicen el pensamiento e impliquen al estudiante en la tarea. En este sentido, recuerda que cuando la cátedra de Psiquiatría no estaba articulada con el servicio del hospital, los alumnos no podían ver pacientes; entonces, se diseñaban distintas estrategias para enseñar; por ejemplo, para el tema de “*Psicosis*” se analizaban películas o para el tema de “*adicciones*” se les hacían escuchar temas musicales para interpretar “*la jerga de lo que son las adicciones*” (2.ª entrevista pág. 1).

Recuerda Emilio una clase sobre trastornos de ansiedad y, considerando que también los jóvenes estudiantes los suelen padecer, su propuesta fue hacer una dramatización donde algunos de los estudiantes tenían el rol de médicos y otros de pacientes. En la preparación de esta clase recuperó su formación en técnicas psicoterapéuticas, como el psicodrama y la forma en que se trabaja con los grupos en una dramatización. Su objetivo era que los estudiantes pusiesen “*el cuerpo (...) y la cabeza*” (2.ª entrevista pág. 1) y a partir de lo que surgía en la dramatización, introducir el contenido teórico, comprender qué es un trastorno de ansiedad y sus diferentes tipos.

Otra experiencia de enseñanza que trae Emilio a la entrevista es una clase en la cual le solicitaron dar tratamiento farmacológico de adicciones en la Especialidad de Psiquiatría, con una particularidad: la cátedra le pidió sintetizar en una sola clase el contenido que se debería impartirse en tres. Con estos condicionantes, su decisión fue plantear situaciones clínicas como estrategia de enseñanza: “¿qué harían con un paciente intoxicado por alcohol?” Recuerda que, ante las preguntas formuladas para provocar el pensamiento de los estudiantes, ellos tenían siempre la misma solución: “*el esquema de tres fármacos*” (2.ª entrevista pág. 8). Recuerda que para él fue inesperado que médicos de 3º año de la carrera de Psiquiatría no pudiesen plantear una idea diferente; por ello,

siguió cuestionándolos sobre las razones y fundamentos de sus respuestas, quería *“hacerlos pensar”* (2.^a entrevista pág. 8); así transcurrió la clase, hasta que una alumna dijo: *“así lo hacemos y funciona”* (...) *“estamos acostumbrados que hay que darles el esquema de los tres fármacos”* (2.^a entrevista pág. 8). Entonces les dijo que no discutía el funcionamiento del esquema, pero tenían que atreverse a pensar en otras alternativas; por ejemplo, dar sólo un fármaco y esperar la reacción del paciente. Rememora que cuando finalizó la clase, él se sintió muy contento porque los había revolucionado y hecho pensar. Si bien no pudo mensurar el aprendizaje logrado por los estudiantes, considera que hubo movilización en ellos porque quedaron muy desconcertados, esperando justamente el recetario.

Llama la atención en este docente novel que los esquemas de acción puestos en marcha ante la urgencia y la imprevisión podrían dar cuenta de la construcción de una identidad profesional reflexiva sobre su práctica (Schön, 1992; Perrenoud, 2007). En general, son los expertos quienes, en la dinámica de la clase, hacen preguntas provocativas que estimulan el pensamiento del estudiantado, mientras que los docentes noveles suelen hacer preguntas sobre la comprensión del contenido (Litwin, 2008).

Los procesos reflexivos de Emilio con respecto a la profesión llevan también a analizar los procesos de formación de los estudiantes. Plantea que la enseñanza en medicina tiene que mixturar la evidencia y la experiencia; lo más fácil, que es lo expresado en los libros, los protocolos y la evidencia médica al servicio del desarrollo del pensamiento crítico y del razonamiento clínico y lo más difícil, que es lo que vivido por el médico frente al paciente que sufre, que trae un problema para resolver y por lo cual no puede quedarse sólo en la evidencia y en los procedimientos debidos, es *“el uno a uno con el paciente”* (2.^a entrevista pág. 6). Para Emilio la medicina basada en la evidencia es necesaria y predominante, pero considera que también hay que enseñar la medicina basada en la experiencia, en lo que el médico va haciendo en su práctica diaria, que no se transmite a través de una clase sino en la guía al estudiante y futuro médico; es decir, hay que equilibrar la experiencia y la evidencia. Desde su perspectiva, la medicina va a seguir siendo siempre el arte de curar, y aunque se protocolice, el sufrimiento del paciente no se

puede estandarizar y agrega que *“todos sufren, pero cómo sufre el otro es distinto”* (2.^a entrevista pág. 6) y eso es lo difícil de enseñar.

Entre las estrategias pedagógicas descritas por Emilio se reconocen, en relación con sus expresiones sobre la función social de la medicina, saberes de alteridad que Contreras y Lara (2013) definen como aquel saber sabio que se cuestiona por las necesidades de los otros, que ayuda a estar en el mundo comprometido con la sociedad.

IV.1.2. La mirada social como nota distintiva para pensar la enseñanza: relato de Leticia

En las expresiones de Leticia sobre la enseñanza universitaria, se puede vislumbrar el interés por lo social y una actitud empática hacia la condición del estudiante. Una característica del buen docente, para *Leticia*, es ocuparse del alumno. Para ella es muy importante la mirada hacia el estudiante, particularmente en el contexto de la educación pública que tiene como responsabilidad garantizar el acceso irrestricto de la población a la educación (Morandi y Úngaro, 2014).

A la universidad llegan estudiantes de amplia diversidad social; muchos de ellos - señala esta profesora - realizan considerables sacrificios para ingresar a la institución y viven en situaciones conflictivas, pero, en general, los docentes no se preguntan por las características de los estudiantes que reciben. Esto provoca tensiones entre las racionalidades institucionales y las intenciones y variables que operan en el interior del aula. Se diseñan programas que se *“tiene[n] que bajar”* (2.^a entrevista pág. 8) para todos los estudiantes por igual sin estar previamente alfabetizados académicamente. De ahí que sea necesario, para Leticia, que los docentes contemplen esas realidades vitales y se interesen por los procesos de aprendizaje de sus estudiantes para impulsarlos a crecer y avanzar. Sostiene que el acercamiento y el interés del docente obligan al estudiante a ser más responsable.

Además, añade Leticia, los docentes tampoco se cuestionan sobre las particularidades del estudiante, no se lo respeta como un *“ser que tiene vida propia”* (2.^a entrevista pág. 8), es apabullado con exigencias, con entregas de trabajo sin considerar

sus posibilidades de tiempo libre y de entretenimiento como *“ir a un espectáculo, (...) (y) disfrutar de un espacio público (también) está aprendiendo Arquitectura”* (2.^a entrevista pág. 8). En estas apreciaciones pareciera que, en su concepción del oficio de enseñar, está presente una ética de la acción que busca facilitar el aprendizaje del estudiante (Cifali, 2005) y garantizar su libertad.

Su preocupación por el aprendizaje la llevó a indagar sobre lo que hacen los estudiantes *“a partir de la imagen, (...) qué hay detrás de eso”* (2.^a entrevista pág. 4), comprender qué los deslumbra, cómo acceden a la información para luego poder orientarlos con preguntas, hacerles vincular los temas entre sí y para que ellos descubran, a través de procesos metacognitivos, su propio modo de aprender.

Es frecuente en distintos momentos de la entrevista, su preocupación por la significatividad en la propuesta de enseñanza y la integración en el diseño de actividades que involucran diferentes tipos de conocimientos: explicativos, sociales, en relación con problemas locales, regionales y personales que se vinculan con las experiencias e intereses de los estudiantes (Litwin, 2008).

Cuando Leticia prepara sus clases, además de respetar los contenidos básicos de la estructura curricular, piensa primeramente en el interés del estudiante. Sostiene que las formas de enseñar tienen que cambiar no sólo por las características actuales de los estudiantes, que no le dedican tanto tiempo a la lectura ni al estudio, sino también por la masividad que atenta contra el seguimiento del alumno.

A lo largo de la entrevista, frecuentemente Leticia refiere a la importancia de enseñar perspectivas diferentes sobre un tema y que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico y tome posición respecto al mismo. Ella lo explica a través de la vivencia de la enseñanza de la Arquitectura internacional y del pensamiento proyectual. Los profesionales se deslumbran por lo que se hace en otros países con tecnología que no existe en nuestro medio y, al querer emular este tipo de proyectos, fracasan porque no existen las condiciones económicas ni tecnológicas para hacerlos. Como su intención es hacer hincapié en la dimensión social de la arquitectura, le presenta a los estudiantes ejemplos de lo local para que, con los conceptos y criterios que les brinda la Historia como

ciencia social, puedan tomar posición y reflexionar sobre lo que cada uno hace en un mundo que, según ella, se ha vuelto materialista. Recupera arquitectos que se formaron en el primer mundo, pero que sin embargo no reniegan de la dimensión social y hacen una arquitectura muy modesta pero ejemplar en cuanto a que tienen en cuenta y consideran los valores del propio lugar, las personas y las comunidades.

Sobre el tratamiento de los contenidos y la mejora en los procesos de comprensión del alumno, Leticia pone en marcha distintas estrategias. Una de ellas es el cambio en la selección de los textos, para optar por visiones más actuales y acordes con el alumno. Elige una literatura con un lenguaje llano porque, según su experiencia, actualmente se les dificulta a los estudiantes la lectura de autores clásicos que estaban en boga. Atribuye esta dificultad al vaciamiento cultural en un mundo que, según su perspectiva, se mueve por imágenes, por intereses materiales y el consumo, que busca vaciar la reflexión.

Otro dispositivo que utiliza en sus clases son entrevistas a arquitectos que aparecen en revistas especializadas. Este recurso fue un logro para la cátedra porque los estudiantes dedican mucho tiempo a las asignaturas proyectuales en detrimento de las asignaturas de las ciencias sociales; de esta forma, a través de los artículos, los estudiantes recogen en primera persona las palabras del diseñador, sus experiencias y sus concepciones. Este tipo de fuente de información, si bien tiene un desarrollo acotado, entusiasma al alumno porque le permite hacer un trabajo de lectura ágil y le da la base para luego poder abordar los textos de estudio.

Por otra parte, comenta Leticia un cambio de modalidad de las clases teóricas, abandonar la estructura “tradicional” (1.^a entrevista pág. 10) -de clases teóricas seguidas por las clases prácticas-, por una nueva propuesta organizada en tres momentos: en primer lugar, subir a un aula virtual la grabación de la explicación de los contenidos teóricos, de esta manera el estudiante puede hacer un mejor uso de su tiempo de estudio y desarrollar procesos de autorregulación; en segundo lugar asistir a las instancias de trabajos prácticos y finalmente, retomar la clase teórica en forma presencial, pero con carácter de cierre, es decir un espacio en donde el estudiante pueda preguntar e intercambiar ideas y resolver dudas con sus profesores.

Esta propuesta se podría asemejar al concepto de “aula invertida” que se caracteriza por “la inversión de roles educativos, el docente adquiere un papel secundario como guía del aprendizaje mientras que el estudiante aprende los contenidos fuera del aula” (Hinojo Lucena et al., 2019, p. 10). Explica que una de las razones para este cambio, se fundamentan en el carácter de las clases teóricas que son de apertura a los contenidos: se enseñan fundamentos, contextos, movimientos arquitectónicos, pero el rol del estudiante es pasivo. En cambio, en los trabajos prácticos de taller y seminario, ellos estudian las obras de determinados arquitectos, hacen comparaciones, trabajan en grupos, profundizan temas y exponen.

Otras de las razones, que los docentes exponen para cambiar la forma de enseñar, es el rápido acceso a la información. Debido a esto, para Leticia, es necesario explorar y explotar al máximo la tecnología y capitalizar el uso de las nuevas tecnologías para que los estudiantes puedan enriquecer y profundizar el contenido. En el caso de la enseñanza de la Historia, los estudiantes pueden ingresar en las obras de arquitectura, caminar por ciudades que antes las “veían en los libros de historia” (1.^a entrevista pág. 10), pero, al mismo tiempo, advierte que el poseer la información no significa tener conocimiento, que el estudiante tiene que adoptar el sentido crítico y el docente debe pensar estrategias para saber si el estudiante es quién produce los trabajos y que no sea una copia de wikipedia.

Las asignaturas sociales requieren un tiempo mayor de lectura, pero sus resultados no se ven en imágenes, razón por la cual, según la perspectiva de Leticia, son denostadas en la carrera, tanto que, para algunos docentes del área proyectual, son materias prescindentes. Sin embargo, desde su óptica, en la formación del perfil profesional se tiene que reconocer el aporte tanto de las ciencias sociales como de las proyectuales a través de instancias de articulación entre las asignaturas en pos de revertir las tensiones entre estas áreas. Con esta finalidad, hicieron en su cátedra una experiencia con una de las asignaturas proyectuales y lograron ciertos avances, Así, elaboraron un texto sobre vivienda colectiva donde se muestra el valor que tiene la historia para entender cómo fueron pensando soluciones a este tipo de problemáticas.

IV.1.3 Indagar en el aula: *Relato de Luciano*

Los relatos de Luciano se distinguen por tener una mirada investigativa tanto en materia disciplinar como en aspectos pedagógicos. Cuando se realizó la entrevista, su trabajo de investigación en lo disciplinar se relacionaba con la reconceptualización de problemáticas. Concretamente, trabajaba en la redefinición del concepto de área marginal tanto de *“la arquitectura o de las personas que viven de la arquitectura”* (2.^a entrevista pág.11) o de instituciones que están replanteándose roles por estar *“en una marginalidad funcional, o en sitios elegidos en lugares que sean críticos o por tener funciones que estén obsoletas”* (2.^a entrevista pág.11).

Con respecto a lo pedagógico, integraba un equipo que investigaba cómo se enseña a proyectar y cómo evoluciona el pensamiento proyectual; para ello, indagaban en el proceso de diseño que realizaba el estudiante, en cuanto a la etapa de ideación y el papel que cumplen ciertos recursos, como, por ejemplo, la maqueta, piezas gráficas y técnicas.

El ejercicio de indagación en el aula que desarrolla Luciano le permitió valorar un encuentro con un equipo técnico del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, donde se presentaban diseños de escuelas PROA (Programa Avanzado en Educación) realizados por los estudiantes de la carrera. En esta experiencia no sólo fueron evaluados los trabajos de los alumnos, sino que también hubo correcciones a los docentes desde los aspectos espacial y técnico. Esta situación fue valorada de manera positiva por diferentes lógicas, pero complementarias, que intercambiaron los docentes y el equipo ministerial con la consecuente reflexión sobre aspectos que deberían trabajarse en la formación del grado del arquitecto, como la factibilidad de un proyecto, la flexibilidad en su ejecución en cuanto si se construye en forma completa o por etapas, o la envergadura de la obra, según un presupuesto determinado.

Los procesos reflexivos y su práctica investigativa lo movilizan (Alliaud, 2017) y lo llevan a revisar el proceso de formación del arquitecto. En este sentido, expresa que el auge de lo tecnológico produjo un uso diferente de los tiempos de trabajo de los

estudiantes, la representación, que es el lenguaje de la arquitectura, se realiza en 3D con simuladores que permiten agilizar el acceso a la información de los proyectos ideados y reducir los tiempos de traducción al lenguaje técnico. La posibilidad de que una parte importante del proyecto pueda generarse por autogestión, es considerada por Luciano, como una oportunidad para incorporar otras estrategias en la formación, profundizar sobre el proceso de construcción del conocimiento proyectual para reconocer si está atravesado por una reflexión crítica o solo es un mero ejercicio práctico; por ejemplo, debatir si existe una nueva construcción simbólica de la escuela como institución cuando se aborda el diseño de establecimientos educativos.

IV.2 Acompañamiento docente e implicación del estudiante, dos componentes necesarios en el proceso de aprendizaje

El eje de significación de los relatos de clase seleccionados en este grupo se centra en acompañar la trayectoria del estudiante. Se pudo constatar una preocupación, por parte de los entrevistados, en estimular y comprometer al alumno en su proceso de aprendizaje. Los conocimientos y experiencias que se ponen en marcha, tanto en docentes noveles como en expertos, proceden de procesos reflexivos de su propia práctica, mas cabe aclarar que ninguno de ellos ha tenido una formación sistemática en docencia.

IV.2.1. El taller como espacio colaborativo para favorecer el aprendizaje: *relato de Pedro*

El arquitecto maestro, solo en la labor y genio de su experticia, es una concepción de la profesión que está cambiando – dice Pedro -. Hoy en la facultad y en los estudios de arquitectura se trabaja en equipo, dinámica que favorece la diversidad de miradas, la discusión entre quienes piensan distinto y el encuentro de puntos en común.

En distintos momentos de los relatos de los docentes de Arquitectura se destaca el “aula taller” como el escenario que privilegia el trabajo colaborativo y la reflexión sobre

criterios para la toma de decisiones. Para ellos, el taller no solamente es un espacio que se habita, con equipamiento móvil que puede modificarse según la tarea a realizar; también es un lugar de trabajo con dinamismo, donde los estudiantes abordan, diseñan y realizan sus maquetas de una misma temática o problema para resolver.

Los arquitectos entrevistados conciben al taller como un espacio de elaboración, de laboratorio o como lo denominaba el arquitecto Naselli, de *“construcción colectiva del conocimiento”* (Luciano, 1.ª entrevista pág. 3). Luciano en su etapa de alumno, vivió de este modo el taller que, recuerda, no era un espacio para corregir los trabajos de todos los estudiantes, no era un *“correccionario”* (1.ª entrevista pág. 4) sino que se aprendía de dos o tres ejemplos que eran puestos en común y se consideraba la producción de todos como una construcción, de la cual cada estudiante formaba parte.

Guiado por la lógica del conocimiento específico de la disciplina, por los saberes experienciales como docente novel y de su tiempo de estudiante, Pedro busca incentivar, a través del taller, el interés y el rol activo del estudiante en el trabajo áulico. Él observa que los alumnos sienten menos necesidad de ir a la facultad pese a que la asistencia es de carácter obligatorio. Por esto, su estrategia de acción es construir la idea de *“gremio”*, que tal vez tome de los talleres artesanales del medioevo con la idea de espacio de práctica, pero *“no la cosa individual”* (1.ª entrevista pág. 2) sino un espacio de trabajo colaborativo que dé lugar a producciones diferentes.

Un supuesto en los esquemas de acción de Pedro consiste en reconocer al grupo como lugar privilegiado para el desarrollo de las ideas que, al ser explicitadas entre pares, promueve y favorece el aprendizaje. Este docente pretende que el estudiante aprecie que al asistir a clase no sólo aprende del docente sino también de sus compañeros, y a su vez ellos de él, que valore la importancia del encuentro cara a cara con pares que piensan distinto o con el profesor y su experticia; que ir a la facultad le permite encontrar un mundo que en su casa nunca va a tener.

Existe una preocupación explícita en este docente de motivar la construcción del conocimiento en el taller, él dice *“yo fui alumno”* (2.ª entrevista pág. 2), por eso busca comprometer al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y provocar el deseo de

aprender. A partir de la práctica, según sus palabras, modeló un sistema de enseñanza basado en *“hacer cosas distintas”* (2.ª entrevista pág. 2) y plantear *“tareas concretas”* (1.ª entrevista pág. 6). Su interés fue colocar al estudiante en un rol activo, con el propósito de que piense que su opinión es válida, afirmarlo en el reconocimiento de que sabe, como forma de asumir la alteridad; plantear preguntas desafiantes en las puestas en común como, por ejemplo, *“¿vos que opinás del trabajo de él?”* (1.ª entrevista pág.3), hacer que realice presentaciones de sus producciones y evalúe la de otros.

En su época de estudiante – recuerda Pedro - era casi obligatorio reunirse para discutir cuestiones referidas al proyecto, pero actualmente casi no se juntan: como un oxímoron, las redes de comunicación los aísla. Si bien señala que como docente no puede controlar esta variable, lo que sí trata de hacer es incentivar diariamente que haya algo interesante en el taller que sólo pueden encontrar en la facultad y no en la computadora de su casa.

El estudiante, como centro en el proceso de construcción del objeto de estudio, es un eje predominante en la racionalidad que Pedro imprime en sus prácticas, tanto en las interacciones que promueve, en el escenario que diseña, en la elaboración de actividades, en el tratamiento del contenido y en los procesos cognitivos y metacognitivos, como modo de estimular el deseo por el conocimiento, pero siempre a través de la idea de gremio.

En su narración remite al diseño y la puesta en marcha de una clase en la cual los estudiantes tenían que elaborar un diagnóstico para un proyecto de arquitectura. Explica que en esta tarea se tiene que recabar información sobre un sitio determinado y su entorno urbano, datos sobre las calles, el transporte público, etc.; actividades que suelen ser tediosas para los estudiantes. Por ello expresa que el desafío fue doble: generar un buen ambiente de trabajo e incentivar para que la actividad fuese *“entretenida y que los chicos se entusiasmen”* (2.ª entrevista pág. 1).

La experiencia fue diseñada por el equipo de profesores de cátedra, que con antelación tomaron nota de los aspectos que el estudiante tenía que analizar y todos los elementos que no podían eludir en el diagnóstico de un sitio urbano. Posteriormente

mezclaron los grupos y armaron *“células de trabajo de tres alumnos”* (2.^a entrevista pág. 1). Para Pedro, la idea de gremio requiere de *“una buena química”* (1.^a entrevista pág. 3) y este tipo de agrupamiento permite a quienes no se conocen, acercarse a otros.

El trabajo fue dividido en tres sistemas de información que los estudiantes tenían que abordar. La decisión de los profesores fue que un miembro de cada célula trabajase con uno de los sistemas propuestos, de modo que, al volver a conformarse el grupo de origen, sus integrantes tuviesen la información completa de cada uno de los sistemas estudiados. El fundamento de esta estrategia metodológica, desde la perspectiva de Pedro, reside en que el aprendizaje tiene dos instancias necesarias en el proceso de comprensión: primero, diferenciar el conocimiento para analizarlo y segundo, integrarlo y unificar las ideas en un todo.

El hecho de que los estudiantes conformaran grupos sin conocerse entre sí imprimió, según este profesor, un dinamismo diferente en el trabajo, pues se responsabilizaron con la tarea, realizaron aportes y encontraron un modo de reunirse fuera de clase para elaborar la presentación final del trabajo.

En las decisiones y esquemas de acción puestos en marcha se aprecia el valor que le da Pedro a la generación de comunidades de trabajo entre los estudiantes con la finalidad de compartir, intercambiar ideas, aprender de los pares y de los profesores (Moya y Borrasca, 2013); aunque como él lo expresa, si bien le ha dado buenos resultados, tiene que *“reforzarlo todo el año”* (1.^a entrevista pág. 3). Las frases *“se entusiasmaron mucho en la búsqueda de información”* (2.^a entrevista pág. 1), *“se sintieron bien”*, son indicadores para este docente de una valoración positiva o de haber acertado con la propuesta de enseñanza. Estos términos son coincidentes con lo planteado por Jackson (1992) con respecto a la inmediatez de los acontecimientos en el aula por ser expresiones de esquemas de apreciación de la enseñanza incorporados por el docente.

Finalmente, Pedro define que su tarea es autodidacta, aunque según expresa, la fue aprendiendo de otros y también de su preocupación personal. Muchas de las decisiones pedagógicas fueron intuitivas, otras fueron *“algunos tips”* (1.^a entrevista pág. 3)

de utilidad que tomó de otras personas y de las que fue adquiriendo mediante su propia experiencia en la que el formato taller, propio de la carrera, contribuyó en ese sentido.

IV.2.2. El acompañamiento al estudiante: *¿qué te pasa? ¿por dónde vas?: relato de Ernesto*

Son frecuentes las expresiones de preocupación de Ernesto respecto de los estudiantes porque para él, el aprendizaje de la matemática es un proceso lento que necesita una actitud empática y de acompañamiento por parte de los profesores hacia sus estudiantes para resistir la frustración ante una disciplina compleja. Así vivió él, cuando era alumno, este aprendizaje gracias a sus profesores.

En la enseñanza de la matemática, explica Ernesto, hay que considerar, por un lado, *“el método (...) ligado al contenido”*; por ejemplo *“el método diseñado para entender límite, funciona para ese concepto”* (2.^a entrevista pág.11) y por el otro, la lógica formal, cuyos elementos son proposiciones que pueden ser verdaderas o falsas. En esta complejidad es muy significativo el lenguaje porque su organización suministra las categorías para pensar. Para este docente, si no se tiene dominio de la lengua, no se puede comprender lo que se lee porque en matemática lo difícil es el contenido *“y cómo la mente se las arregla para ir adquiriendo(lo).”* (1.^a entrevista pág. 7).

La impronta de la enseñanza en FAMAFA, dice Ernesto, constituye una tradición *“que se respeta a rajatabla”* (2.^a entrevista pág. 10), tiene un hilo conductor que deviene de la matemática como disciplina, es decir, se explican definiciones precisas, teoremas, demostraciones y se dan ejemplos. Asimismo, señala que, si bien el estudiante debe sostener un ritmo para avanzar en el estudio, otra *“marca del FAMAFA”* (2.^a entrevista pág. 10) es la flexibilidad y el respeto por los tiempos del alumno para aprender. Es muy común que les digan a los estudiantes: *“no me digas ahora la respuesta, pensalo en tu casa, elaboralo”* (2.^a entrevista pág. 10). En sus decisiones, priorizan la comprensión y el razonamiento, razones por las cuales, a veces disponen dar menos contenido, pero con más profundidad. Expresiones de un *habitus* que se promueve desde la institución.

En cuanto al modo de enseñar, el de Ernesto ha cambiado. Según sus propias palabras, ahora está atento a las características del estudiante actual y a los requerimientos de la enseñanza universitaria en relación con el diseño de diferentes actividades, a fin de movilizar al estudiante hacia un rol activo, para que se implique en su proceso de aprendizaje y desarrolle procesos de aprendizaje comprensivos. El entrevistado ejemplifica con sus clases de “Matemática discreta” que se han vuelto experiencias significativas de enseñanza; en particular, una unidad en la que se enseñan a contar objetos de un lugar. Este contenido en particular le resulta mucho más fácil de enseñar porque los estudiantes tienen acceso, previo a su ingreso a la universidad, a experiencias de aprendizaje de programación básica a través de juegos; entonces, reconocer los saberes que traen, le permitió generar actividades lúdicas a través de juegos, en los cuales los estudiantes expertos con mayores conocimientos colaboran con sus compañeros y ensayan modos de contar sin ver, proceso que se denomina “combinatoria”.

Al recordar estas clases, Ernesto expresa con su rostro y sus palabras lo “lindo” que es verlos trabajar “*porque se les ocurren cosas, (...) recursos... de la nada*” (2.^a entrevista pág. 1), para él son momentos “*en que se divierten*” (2.^a entrevista pág. 1) de sus ocurrencias, escriben “*los primeros palotes, las primeras fórmulas de conteo*” (2.^a entrevista pág. 1) y luego él formaliza lo que tienen en común y aplica la fórmula, en este caso, de las permutaciones. Explica que de esta manera van desde razonamientos muy simples hasta los más complejos y destaca que él mismo “*aprende muchísimo*” de sus estudiantes (2.^a entrevista pág. 1), ya que, como decía el Dr. Maiztegui, en el esfuerzo por enseñar, el docente sigue esclareciendo su pensamiento respecto al contenido a transmitir.

A su vez explica que trata de dibujar mucho y que siempre comienza con ejemplos ya que comprenderlos bien e ir de los más fáciles a los más complicados es importante, “*es como un método, en sí mismo es un método*” (1.^a entrevista pág. 7). Él no lleva al aula otros recursos materiales como, por ejemplo, videos o cajas para armar, modelos de pirámides u otros elementos de geometría, sencillamente porque no los tiene y es muy

engorroso adquirirlos con su tiempo limitado; de ahí que su desafío sea hacerse entender con modelos visuales.

Las microdecisiones que toma en las clases son producto de sus saberes y de la experiencia, expresa que a medida que pasa el tiempo se da cuenta de más cosas que pasan en el aula, por ejemplo, cuando está *“en un punto muerto o están cansados o ha sido demasiado el contenido”* (2.^a entrevista pág. 7), entonces pregunta cómo les está yendo en las otras materias o cuál es el problema que no pudieron resolver en el práctico, y aprovecha ese momento para trabajarlo en forma conjunta o cuenta un ejemplo interesante. Reconoce que antes no tenía estas estrategias y que ahora su utilización le cambia el ritmo a la clase y que los estudiantes se distienden.

En numerosas oportunidades, durante la entrevista, menciona el tiempo que requiere el aprender y por ello para él, lo *“más valioso”* (2.^a entrevista pág. 11) es enseñar estrategias que les permitan a los estudiantes aprender por sí mismos, *“transmitirle a una persona un método o una estrategia para que él sepa que se está enseñando a sí mismo”* (2.^a entrevista pág. 12). Desde su perspectiva, es un aspecto muy importante para la autoestima del estudiante y para que pueda desarrollar procesos metacognitivos.

En los relatos de Ernesto fueron frecuentes las expresiones de empatía hacia los estudiantes, la preocupación por su bienestar y su trayectoria escolar. Entre sus inquietudes también están los alumnos que por timidez no se relacionan ni solicitan ayuda cuando no comprenden algo o aquellos que tienen potencial pero que, ante alguna dificultad, aunque sea mínima, terminan abandonando la carrera.

Ante estos casos, su estrategia es la de crear condiciones de participación de modo que no se sientan *“evaluados desde el primer momento”* (2.^a entrevista pág. 2) sino que perciban un clima de convivencia amigable y de aprendizaje; les dice que pueden preguntar sin *“avergonzarse (...), aunque sea cualquier pavada”* (2.^a entrevista pág. 2). En otras ocasiones, manifiesta que va a tuestas, como, por ejemplo, en la selección de actividades que permitan a los estudiantes recuperar su implicación con el estudio, frente al desgano o aburrimiento. Él percibe una ausencia de esfuerzo por entender, *“se levantan, hacen ruido para salir, se van”* (1.^a entrevista pág. 11) o simplemente no pueden

levantar la mano para decir: *“Profe yo no lo entendí”* (1.^a entrevista pág. 11). Se desconcierta por no dilucidar bien cómo ayudar ya que el estudiante no reconoce el interés del docente por la mejora de su aprendizaje, hecho que vive con mucha tristeza porque estos alumnos *“con el tiempo se van y no vuelven más”* (1.^a entrevista pág. 17).

Si bien la facultad ha puesto en marcha acciones para la permanencia del estudiantado a través de tutorías, de *“recursado de asignaturas”* (2.^a entrevista pág. 7), para él es una problemática que *“tiene que ver con muchos factores”* (1.^a entrevista pág. 16); a veces, estas estrategias no son suficientes para motivar al estudiante que posiblemente, aunque con vocación, *“se pierde en el camino.”* (1.^a entrevista pág. 16). En estas situaciones radica la habilidad de los docentes para reconocer quienes necesitan ayuda, comunicarse con ellos, conocer cómo trabajan, *“estar al lado “... y preguntarles: “¿Qué te pasa que no...? ¿Por dónde vas?”* (1.^a entrevista pág. 6), darles indicaciones, orientarlos sobre cómo seguir. Ernesto señala que el valor del acercamiento del docente radica en que los estudiantes se abran un poco más, pero al mismo tiempo reconoce que es un trabajo muy arduo y que se torna dificultoso cuando los grupos son numerosos.

Con frecuencia en el relato de Ernesto, se registran comentarios que denotan el interés del docente por el bienestar y los sentimientos hacia los estudiantes y por crear un clima de confianza para el alumno, en la clase

Un fenómeno nuevo para este docente y que se torna una preocupación central, es el acompañamiento que requieren los estudiantes de primer año, como lo sostienen las autoras Mariani, Morandi y Ros (2019) es una instancia crucial en los procesos de inclusión/exclusión en la vida universitaria. Ernesto manifiesta que un mundo sobreestimulado y facilitado por la informática, donde todo parece ser más fácil y si no es agradable, *“se borra”* (2.^a entrevista pág. 7), como los mensajes en las redes sociales, promueve que los estudiantes tengan menos recursos para resolver los problemas, estén indefensos en el ejercicio de la voluntad y en la perseverancia necesaria para lograr cosas en la vida.

Los dos primeros años de la carrera son aquellos en que más se tendría que trabajar y fortalecer con estrategias iniciales, preventivas, para que no se produzcan

dificultades en los cursos superiores de la carrera. Él sostiene que muchos docentes descuidan los procesos de alfabetización académica necesarios en estudiantes ingresantes porque suponen que saben estudiar. Nuevamente remarca, que el dominio de la lengua es crucial porque permite saber expresarse, preguntar, explicar, comprender lo que se lee, comunicarse con el docente. En este sentido, al igual que Litwin (2008,) plantea la importancia de respetar el tiempo del estudiante y de la necesidad de activar, en aquellos que tienen más dificultad, estrategias de enriquecimiento más que de recuperación para favorecer la capacidad comunicativa del estudiante.

Finalmente, las intervenciones que realiza Ernesto en el aula no son desde una lógica exclusivamente disciplinar, si bien no realizó ninguna formación sistemática en docencia, en distintos pasajes de la entrevista se va revelando un tipo de razonamiento, a veces de carácter intuitivo, otras, producto de su experiencia que le permite analizar e interpretar el contenido de su enseñanza (Medina et al., 2013), construir esquemas de acción con formas adaptadas a las características de los estudiantes y a los objetivos de su asignatura.

IV.2.3. Respeto por los tiempos del estudiante en la construcción del conocimiento: relato de Félix

La docencia para Félix es una tarea muy compleja (2.^a entrevista pág.13) y en algún sentido un acto homogeneizador ya que los docentes pretenden que los estudiantes aprendan los conceptos que enseñan y, según él, ahí radica su dificultad. Su interés como docente es que los estudiantes comprendan y lo más complejo para él es advertir “*dónde está parado cada alumno*” (2.^a entrevista pág.13) porque son distintos entre sí, llegan con realidades y recursos intelectuales o académicos diferentes. Esta diversidad exige interactuar con ellos, reconocer cuáles pueden ser sus dificultades, darse cuenta qué conocimientos previos poseen para construir nuevos aprendizajes, qué palabra utilizar para que comprendan algo que no lograban entender.

La reflexión de Félix con respecto a la docencia, su complejidad y la implicación que requiere con el estudiante, pareciera que no se concretara en la construcción didáctica de sus clases teóricas cuando la variable que está en juego es el contenido; en cambio, su mirada es diferente cuando tiene que hacer consideraciones hacia el estudiante referente a su adaptación a la vida universitaria, la inclusión y la evaluación.

La estructura de clases que él diseña responde a un esquema de acción donde hay una clara diferencia entre la clase teórica y la clase práctica. Explica que los procesos fundamentales de deducción, inducción y analogía son las metodologías propias de la enseñanza de la matemática. El método deductivo se aplica por excelencia a nivel universitario, es decir que –para él- estos esquemas del campo disciplinar son suficientes para la enseñanza. Su prioridad es enseñar el contenido según lo planificado, el alumno se ubica en un lugar pasivo y deja para la instancia del práctico alguna discusión. La metodología que utiliza son exposiciones magistrales, con interacciones muy breves, *“sólo para desarrollar la intuición”* (2.^a entrevista pág.10), sin permitir intercambios mayores *“a quince minutos”* (2.^a entrevista pág.10), excepto que el aporte sea muy interesante y pertinente con el tema de estudio.

El desafío en sus clases, para él, es lograr la atención del estudiante en un tiempo prolongado; para ello no apela a actividades significativas que favorezcan la implicación del alumno hacia su propio proceso de aprendizaje, sino que recurre a su propia intuición mediante acciones espontáneas para resolver la urgencia del momento (Jackson, 1992). Explica que trata de moverse por el aula, hace algún chiste o una pausa para que los estudiantes terminen de tomar notas o da alguna indicación de la guía de trabajo. No considera oportuno hablar de temas que distraigan, como por ejemplo el fútbol, porque luego no puede volver a concentrarlos en el tema de estudio; si durante la clase teórica surge algún contenido que les fue de interés, se lo comenta al profesor del práctico para que lo retome. Estas son las ocasiones en que puede haber *“chance que el intercambio ocurra más en el práctico que en el teórico”* (2.^a entrevista pág. 10).

La comprensión, para Félix, es un proceso que requiere del estudiante no sólo saber enunciar un teorema, escribir su demostración y entender bien su concepto sino también la capacidad de resolver por sí mismo los ejercicios prácticos.

Para mejorar la comprensión del alumno, Félix no diseña dispositivos o actividades en particular, sino que utiliza la metodología propia de la disciplina basada en el razonamiento, la ejercitación y la demostración. Plantea que, al tener pocos alumnos, puede tener un trato más personalizado y detectar más fácilmente las necesidades de aprendizaje, trabajar las dificultades que tienen con el contenido, las formas de estudiar o las estrategias que utilizan para resolver los problemas y los ejercicios de esta disciplina.

Para Félix, al igual que para Ernesto, es importante acompañar la trayectoria del estudiante y alfabetizarlo académicamente para que pueda comprender el proceso de comunicación que se establece dentro del aula y posibilitar así la construcción del conocimiento. Los estudiantes ingresantes tienen que aprender, no sólo la disciplina sino también el uso del lenguaje, una metodología de aprendizaje y la organización del tiempo de estudio durante el cursado cuatrimestral de la asignatura, porque hay estudiantes de primer año con buen desempeño en el secundario, pero con escasos hábitos para el estudio universitario.

En el acompañamiento que Félix realiza a sus estudiantes, aparecen prácticas docentes propias de la evaluación formativa; frecuentemente surgen en su relato comentarios acerca de la retroalimentación que realiza; por ejemplo, cómo participaron en clase o recomendaciones referidas a los modos de apropiación de los conceptos matemáticos que necesitan, según él, un tiempo de maduración y no sólo dos noches de estudio.

Su experiencia como estudiante le posibilitó adquirir estos saberes experienciales referidos a respetar el propio ritmo, a estructurar su tiempo, a organizar su estudio. Recuerda que cuando era alumno sentía la necesidad de “*madurar*” (1.^a entrevista pág. 18) los conceptos porque, caso contrario, no los entendía y sentía que no podía avanzar hacia un nuevo concepto. En este sentido, para Félix, hay que dejarle libertad al alumno “*para que explore y se explore a sí mismo, acerca de los conocimientos matemáticos*” (1.^a

entrevista pág. 17) que va estudiando, respetar sus tiempos de construcción, que él denomina “*los procesos de maduración de los conceptos*” (1.ª entrevista pág. 17). Sostiene que, si el estudiante no comprendió un concepto en primer año se va a retrasar, seguramente, en el tercer año de la carrera.

En una de sus entrevistas, relata una situación de enseñanza a un estudiante no vidente, con el cual no podía hacer uso del pizarrón como recurso visual. Su desafío fue movilizar sus esquemas y recursos cognitivos (Perrenoud, 2001, 2007) que le permitiesen encontrar una forma de transmitir los conceptos, teoremas y las estrategias, de modo tal, que le facilitase a este estudiante afrontar la ejercitación, entender el contenido y aplicar las fórmulas.

El departamento de inclusión de FAMAF está conformado por un equipo de profesionales que realizan trabajos de tutorías, elaboran recursos como pasar de texto a voz los libros de las materias. En el caso de este estudiante no vidente Félix recibió pautas para etapas específicas de la asignatura, como los exámenes parciales, que el docente tenía que crear en un archivo en texto plano. Sin embargo, Félix manifiesta no haber tenido ninguna preparación previa para trabajar la inclusión de este alumno en el aula, simplemente estuvo consciente de la situación, a la que se fue adaptando paulatinamente. Al principio, dice haber estado exageradamente pendiente, tanto que las clases comenzaron “*a ser más lentas*” (2.ª entrevista pág. 3), pero posteriormente fue tratando de ajustarlas para que a los demás alumnos no se les hicieran las “*cosas demasiado obvias*” (2.ª entrevista pág. 3).

Esta experiencia dio lugar a procesos de revisión de su propia práctica que le permitieron reconocer la linealidad y la relación causa efecto que deben tener las ideas para ser transmitidas sin perder el hilo conductor y la lógica; además, la expresión oral tiene que ser muy clara para lograr la mayor independencia posible de lo visual. Ante la situación inesperada, Félix encontró un modo de configurar el problema y movilizó en él un proceso de construcción reflexiva de la práctica, necesario para nutrir el conocimiento profesional del oficio de enseñar.

La concepción de evaluación de Félix pareciera no seguir estrictamente los cánones de la agenda clásica de la didáctica. A partir de 3er año de la carrera de Matemática, los exámenes tienen que abordar todo el contenido del programa, pero lo novedoso es la consideración hacia los estudiantes que tienen que sentirse cómodos y con el tiempo suficiente para realizarlo. El examen puede llegar a durar cuatro horas; de esta manera, posibilitan que entreguen las evaluaciones cuando finalizan y no en un horario que de antemano determine el docente.

La modalidad que utiliza Félix, y que considera apropiada tanto por el tipo de disciplina como por el número acotado de alumnos, consta de dos instancias: primero, una evaluación escrita y luego, una oral. Según su opinión es muy importante saber hablar de matemática y eso se logra entre dos personas con un pizarrón o un papel en el medio donde *“uno cuenta al otro lo que entiende sobre un tema”* (2.ª entrevista pág.6). De esta manera explica que la instancia oral es un momento que, por un lado, permite al estudiante corregir lo que haya errado en el escrito y responder sobre aquello que no mencionó; y por el otro, al docente escuchar al alumno, evaluar el dominio del contenido y valorar la capacidad metacognitiva del alumno, a través de procesos de autoevaluación (Perazzi y Celman, 2017) donde reconoce sus propios errores en su producción.

Esta concepción de la evaluación, como lo expresa Litwin (2008) es una práctica *“que otorga confianza y genera un espacio para que los aprendizajes fluyan, permite reconocer los límites y recuperar lo humano en el acto de aprender”* (p. 173).

En los relatos de Félix sobre sus saberes experienciales, expresa no sólo que la enseñanza es una tarea compleja, sino que también es un arte en sentido metafórico, no se puede *“seguir una receta que (...) asegure (...) un determinado resultado”* (2.ª entrevista pág.13) sino que exige interactuar con los estudiantes, leer bien su forma de hablar, de moverse para interpretar cuál puede ser su dificultad o descubrir qué palabra o concepto puede ayudarlo a comprender mejor la disciplina.

Desde su perspectiva, se puede aprender a enseñar sin la necesidad de realizar trayectos formales y sistemáticos porque es un proceso que se construye y que puede ser muy diferente según quién lo haga. De hecho, a su formación docente la fue *“haciendo a*

(su) *medida* “(1.ª entrevista pág.12); para él, el aprendizaje de saberes pedagógicos tiene mucho de intuición, porque en el hacer, el docente puede darse cuenta de si el alumno está aprendiendo o no; también de prueba y error puesto que ocurre de una manera natural y no siempre resulta fácil detectar si hay más de lo uno o de lo otro.

En su reflexión expresa que el acto de enseñar y aprender se ejecuta en dos partes y los resultados pueden ser diferentes porque los alumnos son distintos; entonces, el trabajo con unos será de una determinada manera y con otros de distinto modo; por estas razones, duda que un docente “*no motivado*” (1.ª entrevista pág.12) pueda dar buenas clases.

IV.2.4. Consideraciones comunes respecto a los retos de la educación universitaria

El escenario actual de la educación universitaria está experimentando cambios que reconfiguran los conocimientos y prácticas pedagógicas. Las preguntas realizadas a los docentes entrevistados, acerca de los desafíos de la educación superior, tenían como finalidad conocer qué saberes ponían en juego, qué conceptualizaciones sobre lo pedagógico surgían en ellos ante los retos que imponen los cambios sociales en general y la enseñanza en la universidad en particular.

Pese a la diferencia de edades y disciplinas de los entrevistados, existe una preocupación en estos docentes, acerca de los valores, el proyecto de hombre y de sociedad que está en juego en el acto de enseñar. Ellos coinciden en sus procesos reflexivos respecto de los retos planteados actualmente a la formación universitaria en general, en lo tocante a: la formación profesional, la complejidad del conocimiento, al diseño del curriculum y de estrategias pedagógicas adecuadas a las características del estudiantado.

Las universidades nacionales – señala Leticia - en su carácter de públicas y gratuitas, cuyo financiamiento procede del estado, tienen responsabilidades para dar *respuestas a las grandes demandas y necesidades sociales mediante la producción de conocimientos para el “bienestar de la sociedad”* (Leticia 1.ª entrevista pág. 16). Algunos

señalan que la universidad no puede limitarse a acreditar conocimientos, sino que se enfrenta al desafío de la **formación humana y profesional** ante el imperativo de formar personas buenas y con ética en el hacer.

Las discusiones epocales requieren abordar temáticas *“que antes no existían” (...)* como el inicio (...) o la finalización de la vida” (Celina 2.^a entrevista pág.11) para que el futuro profesional pueda interrogarse sobre los valores que están implícitos y *“tenga principios para poder solucionar esos temas y respetar la opinión de otros”* (Celina 2.^a entrevista p.11); o como el *“concepto de lo sustentable”* en la arquitectura (Leticia 1.^a entrevista pág. 16), referido al cuidado ambiental, o el déficit habitacional del país, *“no se diseñan viviendas llamadas de interés social”* (Leticia 1.^a entrevista pág. 16).

Ligado a la formación profesional, también aparece la inquietud por construir en los estudiantes una mirada crítica sobre un mundo cambiante que requiere cada vez más el **desarrollo del pensamiento complejo** que exige tener una mirada abierta e integradora hacia un conocimiento multidimensional. Se cuestiona cómo preparar a los estudiantes para la incertidumbre (Morin, 1994) cuando desconocen si lo que hoy se enseña, va a existir en los próximos cinco años o les va a servir; Pedro se sincera y dice: *“no sé cómo hacerlo, pero es un gran desafío.”* (1.^a entrevista pág. 8).

A su vez, el desarrollo de áreas científicas cada vez más complejas, como la biología molecular, el calentamiento global o las epidemias, remite a desafíos que necesitan de la educación superior como clave para su comprensión. *“La manera en que avanza la biología, los fármacos, los mecanismos de acción”* (1.^a entrevista p.2-3) requieren su estudio permanente, caso contrario, expresa Celina, los futuros profesionales no *“van a poder ejercer”* (2.^a entrevista p.11). Por esta razón Ernesto plantea que estos temas, como otros, tendrán que ser incorporados al currículum, desarrollar en el estudiante procesos metacognitivos y de mayor autonomía para que pueda aprender a lo largo de su vida profesional.

Otro desafío que se plantean los entrevistados es acerca del diseño de propuestas inclusivas, flexibles y no discriminatorias; consideran que los estudiantes tienen que poder

acceder a una educación superior de calidad, con prácticas pedagógicas que atiendan a las diferencias culturales y sociales.

Ellos ven la necesidad de **elaborar propuestas educativas interesantes y estimulantes** para que ir a la facultad no se convierta sólo en *“lograr un título”* (Pedro, 1.^a pág. 8) sino tener **diseños curriculares** equilibrados que permitan, por un lado, superar la competencia entre las áreas de formación que consideran prescindentes a ciertas asignaturas, adecuar la carga horaria de las materias, teniendo en cuenta que la irrupción de la tecnología agiliza los tiempos de trabajo del estudiante; incorporar *la investigación, el trabajo interdisciplinario y la extensión* en las carreras de grado, de modo tal, que *el estudiante pueda entrevistar a actores sociales, entender al otro en su contexto y vislumbrar algunas respuestas a las problemáticas de su entorno.*

Una necesidad que advierte Luciano es la de tener diseños de planes de estudios más viables y adecuados a las dinámicas de trabajo; desde su punto de vista la educación superior es *“muy disciplinada”* en cuanto a *“la asistencia, la participación”* (Luciano 1.^a entrevista pág.10) y, para él, los modos de trabajo y los horarios de muchas empresas son más libres, por ello las propuestas educativas tienen que conocer cómo se dan los ritmos de la profesión y la producción para introducir en éstas, los nuevos modos de configuración de las profesiones y del mundo laboral.

Los entrevistados con mayor experiencia expresan su preocupación por el capital cultural de los estudiantes, es decir por sus habilidades cognitivas y hábitos académicos (Ezcurra, 2011) porque si bien *“saben leer, no comprenden lo que leen”* –dice Ernesto - no comprenden las consignas, hay un *“analfabetismo velado”* (2.^a entrevista pág.13).

Si bien reconocen y valoran la implementación, por parte de la universidad, de estrategias preventivas, de acompañamiento a las trayectorias académicas *“para nivelar esa diferencia”* (Ernesto, 2.^a entrevista pág.13) y mejorar el rendimiento de los estudiantes; Sin embargo, para Mariana, aún existen estudiantes que desertan porque hay una mirada *“elitista”* (2.^a entrevista pág.8) en algunos profesores que consideran que *“ciertos alumnos son (los) privilegiados para estudiar física y el resto debería irse”* (2.^a entrevista pág.8). Ella se inquieta ante la persistencia de esta visión sesgada de la

enseñanza y su presencia en *“nueva(s) tanda(s) de docentes”* (2.^a entrevista pág.8) porque la igualdad de oportunidades es una característica distintiva en las universidades nacionales.

En síntesis, para los entrevistados es muy importante poner en agenda los desafíos de la educación superior que ellos vislumbran desde sus saberes de la experiencia, las perciben como una problemática incierta que los excede y que requiere del involucramiento de la institución; no obstante, en sus relatos dan cuenta del despliegue de estrategias que ponen en marcha en la práctica para hacer frente cotidianamente a algunas de estas problemáticas.

IV.3 Los saberes disciplinares no son suficientes para enseñar

Resulta llamativa la coincidencia, entre los docentes pertenecientes a distintas generaciones, de la idea de que el conocimiento disciplinar no es suficiente para saber enseñar.

Para los docentes generacionalmente mayores, el contenido se puede leer en los libros, pero la construcción del conocimiento debe enseñarse a los estudiantes para *“poder seguir actualizándose”* a lo largo de su carrera. *Si ellos no saben hacer eso -dice Celina - nosotros hemos fallado”* (1.^a entrevista pág. 4); de ahí la necesidad de enseñar estrategias para el aprendizaje y la metacognición. La excepción en este grupo es Félix, según sus declaraciones por la formación disciplinar adquirida en los distintos momentos de su carrera, junto con las experiencias de enseñanza en el grado y el posgrado, que fueron suficientes para su preparación docente. No obstante, reconoce que, si hubiese realizado algún curso de didáctica, este le habría aportado *“alguna herramienta para enseñar mejor”* (1.^a entrevista pág.12).

El resto de los docentes experimentados manifiestan poner en juego esquemas de acción en los cuales relacionan lo disciplinar con saberes teóricos y saberes experienciales. Coinciden en que la enseñanza requiere migrar de enfoque en el cual el estudiante tenga un rol activo. El docente clásico que pretende enseñar todo el contenido en su clase ya no

es posible -dice Carmen- porque el contenido es inabarcable, el perfil del alumno ha cambiado- agrega Luciano - y el lugar predominante de la tecnología demandan *un cambio en la concepción de la enseñanza*. Para ellos, los docentes necesitan conocimientos específicos para diseñar propuestas educativas que integren los procesos de evolución y actualización de la disciplina como profesión, con las características de la formación del estudiante actual. Se requiere de propuestas que no se centren en la transmisión del contenido solamente, sino que, desafiantes, promuevan el desarrollo del razonamiento y el pensamiento crítico y comprendan los fundamentos de las disciplinas.

En este sentido, los docentes de Medicina que observan en los estudiantes procesos de atención y de interés lábil -creen que los temas áridos y largos no son importantes-, valoran la interacción con los estudiantes en la discusión y la resolución de casos de manera que en la práctica clínica real *“se equivoquen menos”* (Celina 1ra entrevista pág. 3). Esta metodología posibilita un proceso de análisis de la experiencia y de discusión entre pares y, según Carmen, tendría que implementarse desde los primeros años de la carrera. El abordar un problema desde la clínica, dice esta docente, no sólo provoca el interés en el alumno, sino que le posibilita también comprender los fundamentos de las enfermedades que se encuentran en las ciencias básicas y relacionar las asignaturas básicas con las clínicas. Por otra parte, Celina destaca la importancia de incorporar aspectos sociales en dichas situaciones clínicas, que se relacionen con el contenido científico porque, según ella, todo lo que hacen tiene implicación social.

Finalmente, los entrevistados de Arquitectura y Medicina, se plantean que para lograr una mirada interdisciplinar y permitir correlaciones horizontales y verticales en los planes de estudios, requerirían de reuniones periódicas para que los docentes analicen los contenidos desde diferentes ángulos. Estos espacios serían instancias de acuerdos intersubjetivos que redundarían en mejoras de los procesos de comprensión e integración de los contenidos en los estudiantes.

Los docentes más jóvenes también acuerdan en que el conocimiento disciplinar no basta para enseñar y sus razones están centradas en las experiencias vividas como estudiantes. Ellos señalan la necesidad de conocer las características del aprendizaje y las

estrategias de enseñanza adecuadas para mejorar los procesos de apropiación del conocimiento del alumno.

El estudiante tiene que ser activo, dice Emilio, cuestionarse, movilizarse para saber más y el docente dar los porqués y los para qué de los fundamentos de lo enseñado, enamorarlos del conocimiento científico a través del análisis de artículos y casos-problema que faciliten la proyección del contenido a la clínica, desde una mirada holística.

La justificación de Pedro sobre la necesidad de saberes pedagógicos deviene, no solo de su experiencia como estudiante, sino también de reconocer que determinadas condiciones, como el número de alumnos, inciden en los modos típicos de enseñar en cada carrera. Recuerda a profesores que eran muy buenos profesionales, pero como docentes no sabían trabajar con lo colectivo del taller y así para él, perdían el *“espíritu”* (1.ª entrevista pág.6) de esta metodología, propia del aula de arquitectura, porque se sentían más cómodos con lo individual, corrigiendo los trabajos de cada alumno. En Arquitectura *“por la forma que (se tiene) de aprender”* (Pedro 1.ª entrevista pág.6) con clases de sesenta alumnos, se tiene que recurrir a formas colectivas, realizar puestas en común donde sólo se puede evaluar a algunos de los grupos y *“los otros (aprenden) de la crítica que se hizo a [estos] grupos.”* (Pedro 1.ª entrevista pág.6).

Mariana, la docente con menos años de experiencia de los entrevistados, también plantea la necesidad del conocimiento disciplinar junto con el pedagógico ya que su conjunción permite conocer los modos de aprender del estudiante y cómo guiarlo a partir de sus conocimientos previos o de los procesos lógicos necesarios para resolver problemas.

Su postura dista de la que se concibe en su área de pertenencia. A través del tiempo se ha sostenido en Física *“una forma de pensar (...), una única forma de hacer las cosas”* (1.ª entrevista pág.10). La enseñanza estructura un modo de resolución de los problemas, a partir de un ejercicio modelo que, según Mariana, no es el propio del estudiante sino el del docente: *“te dan el problema y la respuesta al mismo tiempo y lo único que (el estudiante) tiene que hacer es aprender a usar las instrucciones”* (1.ª entrevista pág.10) y ante cualquier dificultad de aprendizaje que surja, los docentes no se

plantean alternativas de enfoques. La formación recibida por Mariana al inicio de su tarea, produce un cambio en sus creencias y prácticas que, según su relato, le permitió asumir una postura más abierta y hacer una valoración de los modelos pedagógicos con los cuales fue formada para tratar de superarlos.

En todos los entrevistados es común la preocupación por el interés del estudiante; esta situación parece no inmovilizarlos sino, por el contrario: en las narraciones se da cuenta de estrategias, de habilidades que ponen en juego operaciones o movilizan diversos recursos cognitivos para promover el interés del alumno a través de propuestas significativas.

CONCLUSIONES

Este estudio abordó la problemática de la configuración del oficio del docente universitario, en cuanto a la constitución del habitus profesional en distintas disciplinas y generaciones y a los procesos y recorridos para apropiarse de los saberes pedagógicos que despliegan ante las demandas de la práctica pedagógica universitaria. Consistió en consecuencia de un estudio en casos, es decir, de la observación y análisis de fenómenos sociales, culturales y educativos en sentido amplio, en docentes de carreras específicas. Con recursos de la etnografía y la investigación narrativa, se exploró cómo configuran los docentes universitarios el oficio de enseñar a través de la reconstrucción y la mirada de los propios actores.

Para tales propósitos, se definió una muestra intencional y se realizaron entrevistas en profundidad a un grupo de nueve profesores, de tres facultades de campos disciplinares distintos (Facultades de Matemática, Astronomía, Física y Computación; Arquitectura y Ciencias Médicas) y pertenecientes a núcleos generacionales diferentes: un docente novel y dos docentes con experiencia por facultad; se analizaron, además, documentos relativos a las políticas de enseñanza de cada comunidad académica. El criterio de selección respondió al afán de reconocer constantes o formas particulares que los procesos de configuración del oficio de enseñar adoptan en distintos campos de conocimiento y en grupos generacionales diferentes. Es importante nuevamente aclarar que las configuraciones del oficio del docente universitario estudiadas fueron en un período pre pandémico ya que el trabajo de campo se realizó entre los años 2018 y 2019.

El análisis realizado procuró describir los recorridos formativos para la apropiación de saberes pedagógicos, reconstruir las creencias que subyacen en la tarea de enseñar y especificar la interrelación del conocimiento disciplinar y la experiencia pedagógica práctica en la construcción del oficio del docente universitario.

El trabajo significó, para esta tesista, volver extraña la relación con los docentes ya que el acercamiento a sus experiencias no estuvo mediado desde el rol de asesora pedagógica, que a veces es significado por los docentes como una relación de asimetría,

“de sujetos que saben y sujetos que no saben” (Coria y Edelstein, 1993, pp. 33), sino que la comunicación establecida permitió recoger el hablar de sí del docente, tal como piensan y significan sus prácticas de enseñanza.

1. Los recorridos en la configuración del oficio

A través de los relatos, se reconoce que el oficio de enseñar en la universidad constituye un proceso que se da a lo largo del tiempo, en este estudio en particular, se distinguieron tres etapas en las trayectorias exploradas: las experiencias preuniversitarias, los inicios a la tarea en la universidad y el desarrollo que se da a lo largo de la carrera profesional.

En sus marcas biográficas se advierte que muchos de los intereses para incorporarse a la tarea docente se relacionan con experiencias de enseñanza en etapas preuniversitarias.

En este sentido, aparece como creencia inicial que la docencia era la respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional, así como algunos reconocían un origen innato. Otras de las creencias es la convicción de que el dominio del componente cognitivo, transmitido a través de la palabra y de la explicación, era condición suficiente para enseñar y que dedicarse a la docencia permite mantenerse actualizado en la profesión.

Diversos trabajos muestran que la interiorización del rol docente comienza con la biografía escolar de los futuros enseñantes, desde la cual empieza a gestarse la identidad docente como un proceso previo formador (Martín Gutiérrez y otros, 2014; Vezub y Alliaud, 2012; Litwin, 2008, Alliaud, 2004).

La segunda etapa que se diferenció corresponde con la entrada al mundo de la docencia en la universidad en la cual no existe una regulación estandarizada que tipifique las culturas del trabajo, sino que en cada unidad académica hay expresiones singulares según los contextos institucionales. Sin embargo, en el recorrido inicial de los docentes principiantes, las *tribus* que cohabitan en la universidad tienen características que las

asemejan. Todos aprendieron el oficio mientras realizaban tareas de enseñanza, sin que se les hubiera requerido una formación inicial y sistemática como instancia previa, hecho que fortalecería la creencia de que la posesión de un saber sabio es suficiente y se considera idéntico al saber enseñado. En esta práctica, que se repite invariablemente en todos los entrevistados, subyace la idea de que la enseñanza es un arte que depende, como lo expresa Zabalza (2009), de las cualidades y el criterio de las personas, en quienes no hay reglas ya que los buenos docentes nacen de la práctica. Excepto en Arquitectura, el resto de los entrevistados no tuvo un docente experimentado que acompañara su proceso de formación, sino que fueron aprendiendo en el hacer.

En el momento fundacional del oficio, como señala Tenti Fanfani (2009), es predominante lo vocacional; realizan tareas *ad honorem* que la mayoría de los entrevistados no identifican como de precariedad laboral, tal vez porque las perciben como parte de un rito de iniciación que requiere una prestación gratuita.

No obstante, estos rasgos comunes, los procesos de configuración del *habitus* profesional no revela la existencia de una identidad global (Ortiz, 1998). En los relatos aparecen prácticas y vivencias que muestran modos diferenciales en la transmisión y la práctica de los saberes de oficio al heredero (discípulo), según la inscripción disciplinar de las comunidades o tribus académicas (maestros).

Si bien las huellas individuales de las propias trayectorias de los docentes están presentes en sus prácticas, como plantea Geertz (1973), se hallan insertas en tramas de significación que se entretajan en las culturas académicas a partir de sus experiencias cotidianas, organización, tradiciones disciplinares, lenguajes propios, valores (Coria y Sosa, 2004); interacciones que se internalizan en sus estructuras cognitivas y emocionales e imprimen modos intergeneracionales de comprender la profesión, en las acciones de sus miembros.

En cada *tribu*, los modos de transmisión del oficio a los discípulos se han sostenido con similares características a través del tiempo. Algunos aprendieron por observación y/o reproducción de experiencias valoradas, como positivas o más adecuadas, en su

trayectoria estudiantil o con docentes significativos; otros, a partir de procesos de co-construcción del conocimiento con docentes experimentados.

Aunque en la educación universitaria no se da la misma relación de experto y novato como está institucionalizado en la formación de docentes de otros niveles del sistema educativo, sin embargo, se requeriría de instancias de tutorización porque los saberes y esquemas de acción que se van adquiriendo, como primeras experiencias, orientan el accionar del docente novel que van conformando tipos de *habitus* profesionales.

En la tercera etapa, relacionada con el desarrollo profesional docente, no se infiere de los relatos que se cristalicen los procesos iniciales del aprendizaje del oficio, sino que la identidad se reconstruye al cambiar las necesidades de cada momento. Se debilita, así, el componente vocacional. Muchos de ellos reconocen la importancia del ir “armándose en su rol” porque la dinámica de trabajo los desafía y están atravesados por exigencias institucionales, pedagógicas y sociales que requieren de dispositivos diferentes de formación y de formas de asumir la tarea docente con una mayor profesionalización (Vezub, Alliuad, 2012). Algunos realizaron cursos cortos sobre temáticas pedagógicas o carreras de posgrado, como los docentes de Arquitectura o el Plan de Formación Docente en Medicina.

Se pudo identificar que la mirada hacia la docencia cambia después de haber realizado instancias de formación sistemática, los profesores pudieron reconocer la existencia de un corpus de conocimiento de un campo disciplinar que permite abordar la complejidad de la tarea docente, considerando tanto las características de los estudiantes como el objeto de conocimiento. Desde un *habitus* reflexivo, conciben que la enseñanza necesita tanto de la teoría como de la experiencia para complementarse y enriquecerse. Para los entrevistados más jóvenes, esta formación tendría que ser no obligatoria pero constante.

Otros docentes, en número menor, no realizaron ninguna formación sistemática, porque consideran que la disciplina y la experiencia los va convirtiendo en buenos docentes. No obstante, reconocen que haber hecho alguna formación en docencia les

hubiese ayudado a mejorar sus prácticas porque las formas efectivas para poder enseñar van cambiando con el tiempo al igual que las necesidades y características de los estudiantes.

En los recorridos de los entrevistados, las estrategias para la selección y conformación del cuerpo profesoral son procesos instituidos en la universidad a través del sistema de concursos y carrera docente. Las singularidades están dadas por los tiempos diferentes en la obtención de cargos de mayor prestigio en los distintos contextos disciplinares y organizacionales, a veces en períodos más cortos o más extensos, según los cargos, las dedicaciones docentes, las posibilidades de financiamiento de cada Facultad y por la jerarquía que se les adjudica a los espacios curriculares dentro de un plan de estudio. Es decir que, en la configuración del oficio, también intervienen tensiones por creencias y valoraciones contrapuestas acerca del peso relativo de las asignaturas en la formación.

2. Continuidades y discontinuidades en la lógica de la formación del docente: saberes, trabajo en equipo y reflexión

La dinámica que describen los docentes entrevistados responsables de cátedras, da cuenta, en algunos de ellos, del cambio de perspectiva en el modo de concebir el acompañamiento y la formación del docente universitario; mientras que otros, siguen replicando las prácticas con las que fueron formados.

Así, en Arquitectura se continúa privilegiando la formación del discípulo a través de comunidades de aprendizaje y de práctica, tal como ellos la recibieron. Así, noveles y expertos generan espacios de discusión de lo pedagógico, comparten perspectivas, dialogan sobre distintos esquemas de acción para desarrollar en sus clases. La vivencia de este modo de aprendizaje por medio del trabajo colaborativo produjo en los jóvenes, según sus palabras, interés por la formación en la docencia. En este sentido Lipman, (1998) puntualiza que cuando un grupo de trabajo avanza en sus debates, en sus

deliberaciones como modo de aprender y de investigar, cada idea produce nuevas necesidades y busca las razones de los fundamentos.

En cuanto a Medicina, los docentes dan cuenta de una ruptura en la lógica instituida, cambian la perspectiva en relación con el docente novel, consideran que deben ser acompañados en su formación porque la complejidad de la enseñanza universitaria requiere docentes formados, aunque manifiestan no sentirse preparados para ese rol de tutor en aspectos pedagógicos.

Sin embargo, la excepción en este grupo es quien forma parte de las ciencias básicas. Su creencia de que el docente se forma en solitario es un modelo que no ha cambiado, aunque haya realizado la carrera docente; posiblemente sea el modelo preexistente de las ciencias de las cuales forma parte, donde el conocimiento proposicional tiene una posición privilegiada, y no ha podido conciliar con los aprendizajes y bagaje conceptual dado en la carrera docente.

La configuración del oficio en FAMAFA es similar en todas las generaciones: repetición de un modelo clásico de enseñanza y sin docentes guías. La entrevistada más joven expresa que, por la existencia de una mirada predominante en lo disciplinar, muchas veces quedan librados al criterio de docentes generacionalmente mayores que no dan espacio a nuevas formas de pensar la enseñanza, aprendidas en procesos sistemáticos.

A pesar de ello, los docentes con mayor experiencia de esta comunidad, observan un cambio en los jóvenes doctorandos que realizan cursos de formación docente y asocian este hecho, no solo a la normativa que regula la actividad en los doctorandos, sino también a sus intereses personales. Además, habría que agregar como factor de cambio, la incidencia de la labor que viene desarrollando el grupo de enseñanza de las ciencias de esta facultad.

2.1. Los saberes de los docentes

Los saberes pedagógicos de los docentes entrevistados provienen de las creencias, observaciones, pregnancia de docentes modelos, de la experiencia y de la formación sistemática.

Los docentes de distintas generaciones y disciplinas coinciden, con mayor o menor énfasis, que el conocimiento disciplinar no es suficiente para saber enseñar, excepto para uno de los docentes de las ciencias básicas. En general, señalan la necesidad de conocer las características del aprendizaje y las estrategias de enseñanza para mejorar los procesos de apropiación del conocimiento del estudiante y diseñar propuestas desafiantes que no estén centradas solo en la transmisión del contenido, sino que promuevan el desarrollo del razonamiento, el pensamiento crítico y la comprensión de los fundamentos. Esto supone migrar hacia enfoques que atiendan la masividad, hecho que genera preocupación porque atenta contra el seguimiento del estudiante; el auge de la tecnología y la diversidad cultural de los estudiantes que ingresan con trayectorias escolares desiguales y requieren mayor acompañamiento.

Quienes realizaron una formación pedagógica sistemática reconocen la apropiación de saberes que les permite abrir la “caja negra” del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, los contenidos teóricos de las ciencias de la educación que les facilitan la comprensión de los procesos que se ponen en marcha en el estudiante para aprender, de las estrategias que el docente diseña para articular saberes disciplinares y pedagógicos en los procesos de transposición didáctica y planear mejoras en sus prácticas.

Estos docentes, en mayor o menor medida, dan cuenta de la construcción de una identidad profesional reflexiva sobre su práctica. Sostienen la necesidad de recrear la enseñanza en tanto creencia que se fundamenta en el interés por entusiasmar al estudiante, programar actividades significativas que movilicen el pensamiento y la implicación del estudiante en la tarea, desarrolle el pensamiento crítico y tome posición respecto al mismo.

En sus expresiones afloran saberes de alteridad (Cifali, 2015; Contreras y Lara, 2013) en relación con la función social de la medicina y de la arquitectura y la preocupación por los procesos de formación de los estudiantes en el contexto de la educación pública que tiene como responsabilidad garantizar el acceso irrestricto de la población a la educación.

Además, manifiestan Interés por la significatividad de la propuesta de enseñanza y por la integración de actividades que involucran diferentes tipos de conocimientos (Tardif, 2014): tanto explicativos como sociales, en relación con problemas locales, regionales y personales que se vinculan con las experiencias e intereses de los estudiantes (Litwin, 2008). Igualmente se distinguen quienes tienen una mirada investigativa (Cochram–Smith y Lyttle, 2003) sobre la enseñanza del campo disciplinar, como por ejemplo el docente de Arquitectura que estudia sobre la enseñanza y evolución del pensamiento proyectual.

En aquellos docentes que no han tenido una formación pedagógica, los conocimientos y experiencias que se ponen en marcha, tanto en noveles como expertos, van revelando un tipo de razonamiento, a veces de carácter intuitivo, que proceden de procesos de análisis de sus propias experiencias y que les permite interpretar el contenido de su enseñanza, construir esquemas de acción con formas adaptadas a las características de los estudiantes y a los objetivos de su asignatura. (Mariani et al., 2019).

Uno de estos docentes, guiado por la lógica del conocimiento específico de la profesión, por sus experiencias como novel y de su tiempo como estudiante, busca incentivar el interés y el rol activo del estudiante; de ahí que promueva el compromiso con su propio proceso de aprendizaje y trate de provocar el deseo de aprender, porque opina que los estudiantes sienten menos necesidad de ir a la facultad. En las decisiones y esquemas de acción, se aprecia el valor que le da a la generación de comunidades de trabajo entre los estudiantes con la finalidad de compartir, intercambiar ideas, aprender de los pares y de los profesores.

Para los docentes de FAMAFA, el aprendizaje de la matemática es un proceso lento que necesita de una actitud empática y de acompañamiento hacia los estudiantes para que resistan la frustración derivada de la complejidad disciplinar. La impronta de la

enseñanza en FAMAf tiene un hilo conductor procedente de la matemática, pero la facultad también promueve un *habitus* en el que se ponen en evidencia modos de hacer y proceder en la enseñanza: hay respeto por los tiempos del estudiante para aprender, prioridad para la comprensión y el razonamiento, razones por las cuales a veces deciden dar menos contenido, pero con más profundidad.

El docente de mayor antigüedad de dicha facultad, comparte el cambio que ha realizado en su modo de enseñar. Atento a las características del estudiante y a los requerimientos de la enseñanza universitaria, diseña diferentes actividades que movilicen al estudiante hacia un rol activo, y pueda desarrollar procesos de aprendizaje comprensivos, busca crear un clima de confianza en la clase, se interesa por el bienestar del alumno, especialmente el acompañamiento a los estudiantes de primer año. Para este entrevistado, en los dos primeros años de la carrera se debería fortalecer con estrategias iniciales y preventivas de alfabetización académica.

Otro de los docentes entrevistados de FAMAf considera que los esquemas del campo disciplinar son suficientes para la enseñanza, la relevancia que le concede a la jerarquía del conocimiento científico, lo lleva a expresar que, el aprendizaje de saberes pedagógicos tiene mucho de intuición y de prueba y error. No obstante, reconoce que si hubiese realizado algún curso de didáctica le habría aportado "*alguna herramienta para enseñar mejor*" (1.^a entrevista pág.12). En sus narraciones se reconocen saberes pedagógicos, aunque muchos de ellos tácitos, propios de una agenda nueva de la didáctica. Sus propósitos son mejorar la comprensión del estudiante, acompañar su trayectoria y alfabetizarlo académicamente para que pueda comprender el proceso de comunicación que se establece dentro del aula y posibilitar así la construcción del conocimiento. En sus relatos aparecen prácticas propias de la evaluación formativa referidas a los modos de apropiación de los conceptos matemáticos, recomendaciones sobre formas de estudiar y trato personalizado para la detección de las dificultades del estudiante con el contenido. Existe una preocupación expresa de acompañar el acceso y la permanencia en pos de garantizar una buena formación.

Además, se observa una concepción de la evaluación que recupera lo humano en el acto de aprender. Para él es muy importante saber hablar de matemática; entonces, concibe a la evaluación como un momento entre dos personas, en el cual no solo se evalúa el contenido, sino también la capacidad metacognitiva y la autoevaluación del estudiante.

En síntesis, se podría plantear que todos los docentes entrevistados, diseñan sus propuestas de enseñanza desde una nueva agenda de la didáctica en las cuales se reconocen, como notas distintivas (Edelstein et al., 2008), el lugar del estudiante y el del docente, presentan actividades que por su racionalidad e intencionalidad pretenden favorecer la construcción del conocimiento, contextualizar la enseñanza con problemas de la humanidad, expresan entrecruzamientos de distintos órdenes: ético, social, políticos, teóricos, prácticos, afectivos, etc., buscan generar empatía e interés por el otro e identificar consecuencias en la toma de decisiones. Tal como manifiesta Edelstein et al. (2008), son propuestas singulares dadas por el enfoque de la disciplina y de la cultura institucional pero no individual, aunque el estilo del docente esté presente.

En los relatos, de quienes no han tenido una formación pedagógica sistemática, verbalizan que la construcción de los saberes pedagógicos a partir de la práctica, son intuitivos o surgen a semejanza de algún docente modelo, pero se observan incipientes procesos de análisis sobre el hacer en el aula. En este aspecto, para Litwin (2012) "la intuición construida a lo largo de la experiencia docente -no siempre consciente- puede permitir el despliegue de actividades adecuadas a la secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes" (pp. 35).

En esta tarea de identificar cómo se entrama el conocimiento disciplinar y la experiencia práctica pedagógica en la construcción del oficio de enseñar, se puede inferir que se conjugan creencias sobre el saber pedagógico por medio de procesos reflexivos diferenciales, que en algunos son intuitivos, y en otros provienen de la discusión entre pares; algunos sostenidos por saberes constituidos y en otros por saberes de la experiencia.

2.2. El trabajo en equipo y reflexión

Un aspecto relevante y fundamental de los docentes de este siglo, según Perrenoud (2001), es la reflexión crítica porque favorece la construcción de nuevos saberes. A través de las entrevistas, los docentes dan cuenta de procesos reflexivos entre equipos de cátedra, sin embargo, no hay mucha sistematicidad en el análisis de las experiencias. No necesariamente las reuniones de cátedra son espacios de reflexión sobre el análisis de los esquemas de acción que se utilizan o surgen en el aula.

Los docentes a cargo de equipo de cátedras de Arquitectura y Medicina, incentivan el hacer juntos, compartir miradas, realizar interconsultas, discutir resultados de estrategias e incentivar la formación pedagógica.

No obstante, pareciera que la reflexión en Arquitectura, como experiencia de trabajo en equipo, es más rica que en Medicina; la impronta del taller en Arquitectura facilita experiencias de discusiones intracátedras, los docentes más jóvenes reconocen que sus mejores formaciones, la hicieron en el ámbito del aula taller, con profesores preparados e interesados en el oficio del educador y preocupados por una pedagogía centrada en el estudiante. De igual modo, en esta facultad existen experiencias de socialización de prácticas pedagógicas entre docentes de distintas cátedras, promovidas a nivel institucional, que tienen como ventajas, según Camilloni (2009), la de promover la reflexión y la generación de conocimiento local sobre la acción y la enseñanza, a través del trabajo en red y cooperativo, con un correlato en el diseño de estrategias de aprendizaje relevante.

En el caso de FAMAFA, la preeminencia del lenguaje de la ciencia en las áreas denominadas duras del conocimiento científico y la estructura de la facultad donde se da mucha movilidad de docentes en diferentes asignaturas, no facilita el despliegue hacia la crítica y la revisión de la práctica pedagógica. La dinámica de trabajo es disímil; por un lado, hay experiencias docentes participativas que revisan lo acontecido en la enseñanza y planifican la asignatura desde la dinámica cognoscitiva del estudiante y no solo desde lo epistemológico de la disciplina. En otros equipos, la interacción consiste en distribuir

tareas y acordar cronogramas y ejercicios prácticos, generalmente sin discusión de aspectos referidos a metodología de trabajo, y en ciertas ocasiones el lugar del varón y sus ideas ejercen un poder donde la voz de los más jóvenes no es escuchada.

En los relatos aparecen distintos tipos de procesos reflexivos por los que incursionan los docentes, la mayoría de los equipos de trabajo, analizan la intencionalidad y racionalidad del objeto de enseñanza (Edelstein, 2000), es decir, los contenidos, las estrategias, los condicionamientos sociales, etc.

En otros casos, existen procesos de debate, de reflexión colectiva sobre esquemas de pensamiento y de acción, se construye conocimiento local, pero debido a la metodología utilizada de este estudio, no se puede inferir la profundidad de dichos análisis a la luz del conocimiento que procede de la investigación.

Si bien, la reflexión en y sobre la práctica contribuyen en la configuración de identidades reflexivas en sus docentes, el exceso de tareas no permite realizar procesos sistemáticos de análisis que orientan la acción. Los docentes expresan que, ante los resultados de las evaluaciones de la enseñanza, las instancias de revisión y mejora de la práctica quedan a cargo del docente en cuestión y no se traducen en un trabajo conjunto dentro de una comunidad que permita, no solo pensar los saberes que surgen de la evaluación y de la experiencia, sino también que orienten la acción como modo de generar un *habitus* reflexivo y de aprendizajes relevantes que pueda seguir desarrollándose a lo largo de su trayectoria docente universitaria.

3. La *espesura* de la enseñanza

Los retos que imponen los cambios sociales en general y la enseñanza en la universidad en particular, se convierten en nuevos referentes que podrían modular los procesos de construcción de saberes pedagógicos y dar nuevos lineamientos a las identidades docentes. Los entrevistados coinciden en que sus desafíos se relacionan con la formación profesional, la complejidad del conocimiento, el diseño del currículo y de estrategias pedagógicas adecuadas; es decir y como respuesta a los interrogantes de

Fuentes Amaya (2014), entienden la noción de conocimiento que está en juego hoy en las instituciones educativas, las características del estudiantado actual y los escenarios sociales en los que están inscritos.

En este sentido, la formación de profesionales, presenta un plus con respecto a la formación de investigadores, ya que hay un involucramiento y una responsabilidad diferentes que se juegan en los procesos de transmisión, que le da otra espesura a la enseñanza. Existe en los entrevistados una mirada ética que se interroga, como lo señala Meirieu (2001) por los valores implícitos en el acto de enseñar y, por ende, sobre el proyecto de hombre y de sociedad que están en juego. Para algunos de ellos, las universidades nacionales tienen que formar buenas personas y éticos en el hacer, además de dar respuestas a demandas y necesidades sociales mediante la producción de conocimientos para el bienestar de la sociedad.

Por otra parte, consideran que el currículo tiene que incorporar el desarrollo de áreas de las ciencias que son cada vez más complejas, promover el desarrollo del pensamiento complejo y preparar para contextos de incertidumbre y de mayor autonomía para que los estudiantes puedan aprender a lo largo de su vida profesional.

Otro desafío es el diseño de propuestas inclusivas de acompañamiento a las trayectorias académicas, flexibles y no discriminatorias, interesantes y estimulantes; consideran que los estudiantes tienen que poder acceder a una educación superior de calidad, con prácticas pedagógicas que atiendan a las diferencias culturales y sociales.

En este sentido cobra relevancia relacionar la enseñanza con temas transversales a la formación tales como derechos humanos, género y la cuestión ambiental; asuntos que conciernen a la configuración de la tarea docente universitaria pero que requieren atención especial y una mirada investigativa en particular.

También los docentes entrevistados señalan el valor de incorporar la investigación, el trabajo interdisciplinario y la extensión en las carreras de grado. En esa línea, De Sousa Santos, (2007) refiere a estas condiciones como procuradoras de la democratización de la universidad como bien público, que supone contribuir en la definición y solución colectiva

de los problemas sociales, nacionales y globales, como así también en nuevos modos de configuración profesional y laboral.

Todos los docentes vislumbran que la educación universitaria demanda cambios, pero desconocen si en la universidad hay una mirada de conjunto sobre estas problemáticas; las perciben en su carácter de inciertas y no alcanzan a distinguir si se necesita de un cambio personal o institucional. En este sentido, Perrenoud (2001) plantea que el segundo aspecto fundamental del docente del siglo XXI, además de la práctica reflexiva, es la implicación crítica; con supuesto, se aspira que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, con el propósito de la mejora de los programas educativos, de la democratización de la cultura y de la gestión.

4. La categoría generacional

En el análisis de la categoría generacional, se observa en cada comunidad disciplinar que los trayectos formativos, las dinámicas de trabajo y las relaciones entre maestros y discípulos son dependientes de las tradiciones comunes al interior de la cátedra o grupo de trabajo. No se puede decir que este oficio se configura de modo diferencial según la inscripción generacional de los docentes de este estudio, sino que docentes de grupos etarios diferentes se identifican entre sí como si fuesen miembros de una misma generación (Coria y Sosa, 2004).

Los modos de apropiación de los saberes pedagógicos son similares entre las distintas generaciones de docentes. Surgen, como se dijo en otras oportunidades, de los conocimientos teóricos y saberes profesionales que provienen del campo pedagógico y de los saberes prácticos o experienciales y en algunos, de la investigación; pero en sus relatos su fuente primigenia es el contexto de la práctica, a ella refieren rápidamente en sus expresiones, manifestaciones de interioridad con los saberes de la experiencia (Tardif, 2014).

Los docentes generacionalmente mayores ponen en marcha esquemas de evaluación y de acción propios de su experticia, por ejemplo, en las decisiones sobre los cambios en los enfoques de la enseñanza utilizando el aula invertida o cómo enseñar matemática a un estudiante no vidente, entre otras. Además, fue llamativa la preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico, las trayectorias de los estudiantes, los procesos de permanencia y la alfabetización académica; asimismo, sus desvelos por estos núcleos problemáticos podrían evidenciar procesos de resignificación de los saberes a partir de la práctica de su enseñanza.

En cuanto a la participación en los equipos de trabajo, se reconocen modos generacionales en los intercambios de ideas: los noveles son permeables a los mandatos y menos independientes; en cambio, la colaboración de los docentes experimentados es importante para pensar la asignatura y enriquecer la propuesta de enseñanza.

En distintas oportunidades surge, en el relato de la docente del área de la Física en FAMAFA, el poder ejercido por los profesores varones y por los docentes experimentados hacia los jóvenes; es decir, el adulto traduce la cultura, la experiencia acumulada y, en este caso el novel, tiene que tomar esta traducción como el deber ser de la *tribu* y no como parte de la discusión dentro de la comunidad de trabajo.

Además, el concepto de poder al que se alude tiene un fuerte componente generacional, referido a la dificultad de disentir en ideas o criterios con docentes que tienen mayor experiencia y que, esta docente, solo cuando los jóvenes lleguen a una posición de poder podrían cambiar las formas de enseñar.

Este trabajo no se enfocó en la perspectiva de género porque los entrevistados no expresaron maneras particulares de asumir la docencia según el género; hay una sola excepción en un docente de FAMAFA que considera que la mujer debería ser la responsable de los grupos de estudiantes de los primeros años porque la docencia requiere de dedicación. Sin embargo, es una cuestión relevante a atender en futuras investigaciones, cómo participan las diferencias de género en la configuración del oficio docente en la universidad, como así también explorar en las comunidades académicas si se asocia al

mundo racional y dominante con la masculinidad y, a los sentimientos y experiencias, como vías de conocimiento típicamente femenino (Contreras y Lara (2013)).

5. El lugar y el valor de lo pedagógico

En las tres facultades, tal como se ha expuesto, existen políticas institucionales de valorización de la enseñanza, cada comunidad académica expresa en sus documentos que la formación de docentes universitarios requiere tanto del conocimiento de la propia disciplina, como de conocimientos pedagógicos.

Sus trayectorias en materia pedagógica son distintas, algunas datan de mucho tiempo, como el Plan de Formación Docente en Medicina y la creación desde hace más de dos décadas de espacios institucionales de formación y de asesoramiento pedagógico en Arquitectura. Por su parte FAMAF, con menos recorrido en este sentido, cuenta con grupos dedicados a la formación docente de doctorandos y a la investigación de la enseñanza.

Aunque no hay una subestimación de la dimensión pedagógica, la relevancia institucional de la formación de los docentes pareciera, según los entrevistados, entrar en contradicción con los procesos de ingreso y permanencia a la carrera docente cuyo requisito primordial es la suficiencia en el contenido disciplinar y no el pedagógico; sobre todo en las áreas de las ciencias básicas, la investigación y el número de *papers* tienen mayor peso en las evaluaciones que las acreditaciones pedagógicas. Desde las perspectivas de los entrevistados, el interés por lo pedagógico es más personal que institucional.

Los docentes con más antigüedad señalan que antes había más tiempo para lo pedagógico y que el ritmo de trabajo de los docentes universitarios resta tiempo para cualquier propuesta formativa o de dedicación a la enseñanza. El exceso de tareas de los responsables de cátedra dificulta acompañar los procesos de mejora de y con los equipos de trabajo.

En este sentido pareciera que la enseñanza, como política de gestión, requeriría de ciertos estímulos y mantener mayor proximidad con los niveles de la práctica docente para que las propuestas, según Zabalza (2014), no sean vivenciadas como voluntad individual del profesional sino como una necesidad objetiva tanto para el proceso formativo del estudiante como de la institución.

A partir de la Res. Ord. HCS 6/08 de la UNC, la designación de los cargos por concurso de los Profesores Regulares y Auxiliares de la UNC, se realiza a través del sistema de Carrera Docente cuyos módulos obligatorios a evaluar son los de docencia, investigación científica, innovación tecnológica, extensión universitaria, creación artística, práctica profesional, participación institucional y formación de recursos humanos.

Cabe aclarar la importancia otorgada a la docencia en este nuevo formato de evaluación, que en su art. N° 27, resuelve que será condición necesaria, mas no suficiente, que el módulo de docencia sea considerado satisfactorio para que la evaluación del conjunto se considere aprobada. Sería interesante hacer estudios sobre los modos particulares de implementación de esta resolución en cada comunidad académica, y las relaciones que se establecen entre estos procesos evaluativos y la configuración o reconfiguración del oficio docente en la universidad.

6. A modo de cierre

A lo largo de este trabajo se fueron expresando los desafíos que tiene que afrontar la universidad en relación a las características de los estudiantes, a la expansión de las TIC, la enseñanza virtual, habitar contextos de incertidumbre, entre otros. Del reconocimiento de esas problemáticas, surge el imperativo de desarrollar propuestas innovadoras que sitúen al estudiante en el centro de la escena del proceso de enseñanza y aprendizaje y que jerarquicen al profesorado.

En este contexto, el rol asignado a los profesores y la valoración de la enseñanza son temas cruciales en la agenda de cambios que se reclaman ante los retos impuestos. El análisis de los casos en estudio, permitió no solo mapear distintos dispositivos puestos en

marcha para el desarrollo profesional de los docentes, sino también observar que las decisiones tomadas al respecto, en cada comunidad, coincidían con las líneas de acción que la bibliografía especializada propone para el acompañamiento y la formación docente. Las estrategias de acción serían: en primer lugar, incorporar la formación pedagógica en el contexto del campo profesional, como el PFD en Medicina o la carrera de especialización en Arquitectura, según investigaciones (Nóvoa, 2009; Nóvoa y Amante, 2015) implica que la apropiación es más significativa cuando parte de una reflexión sobre su propio trabajo.

Por otra parte, desarrollar políticas de apoyo a los profesores noveles para asegurar un buen desempeño profesional, a través de una acción orientadora, como pueden ser ciclos de mejora (Mayor Ruiz, 2008) a través de procesos de planificación, observación en el aula, análisis y reflexión de la práctica docente, en torno a comunidades de aprendizaje.

Otro aspecto interesante, y que surge de las experiencias en Arquitectura, es impulsar dinámicas que promuevan el conocimiento sobre la práctica y la formación basada en la investigación, a través de comunidades de práctica; como así también la construcción de redes de trabajo colectivo intercátedras que refuercen el diálogo profesional, la cultura colaborativa y la implicación institucional como mecanismo participativo de toma de decisiones para la mejora de la propuesta educativa. Según Martín del Pozo, Pineda y Duarte (2017) la estrategia de integrar las experiencias de la práctica áulica docente, “la reflexión y la interacción con la teoría se muestra como la más fecunda para modificar los modelos de enseñanza (...) dadas las dificultades de trasladar los aprendizajes formalizados a la conducta docente” (pp. 27).

Otro dispositivo es el asesoramiento pedagógico ya que posibilita el acompañamiento a docentes a través de un diálogo entre campos disciplinares como lo plantean Coria y Edelstein (1993), de aproximación mutua, de conocimiento compartido que pueda construir un espacio de escucha, de análisis, donde se pueda interrogar y generar propuestas sobre el saber enseñar desde una perspectiva pedagógica y como tarea formativa. También, desde estos espacios de acompañamiento, se puede guiar a los docentes en metodologías como la *lesson study* que permiten, a partir de las narrativas y

saberes en acción de los docentes, reconstruir críticamente las propias teorías que guían su práctica.

Un aspecto importante para instalar, conjuntamente con las anteriores estrategias planteadas, es una epistemología práctica donde la teoría, como señalan Litwin (2008) y Camilloni (2009), entendida como *episteme*, debe ser reemplazada por la *phronesis* (sabiduría práctica) como base epistemológica para la investigación educativa y producir conocimiento localizado. En la misma línea de pensamiento, Tardif (2013) señala que los saberes experienciales al estar basados en el conocimiento y trabajo cotidiano son tributarios de una epistemología de la práctica.

Entonces, si cada comunidad académica según sus características y tramas significativas, incorporase estas acciones podría ser una estrategia que dé respuesta a la construcción y mejora del oficio de enseñar de los docentes universitarios.

En la medida que este trabajo de tesis iba analizando los sucesos vividos y significados por los docentes en sus historias de vida, fueron surgiendo nuevos interrogantes para explorar e investigar a futuro sobre la identidad docente; el primero de ellos vino de la mano con el aislamiento social y preventivo a causa del SARS-COV2, hecho ocurrido cuando los datos del trabajo ya habían sido recolectados.

La pandemia produjo grandes cambios en las universidades, las introdujo vertiginosamente en el mundo de las prácticas de tecnologías digitales y se hizo imprescindible la virtualidad en la enseñanza y el aprendizaje. Cada comunidad disciplinar y profesional dio respuestas a las demandas de la educación en confinamiento sanitario según sus condiciones tecnológicas, la formación de sus docentes, la cantidad de alumnos, las características del objeto de conocimiento, etc. El oficio de enseñar requirió de una reconversión inmediata por los cambios que impusieron las tecnologías digitales, en tanto se reconfiguraron espacios, tiempos, modos de comunicación, de evaluación, de organización, entre otros. Sería interesante proseguir este estudio recuperando estas variaciones operadas desde 2020 en el cual los docentes tuvieron que reconfigurar prácticas y analizar las modificaciones operadas en el oficio docente.

Otro aspecto interesante, que deviene de la preocupación en los entrevistados, es la relación entre el oficio docente y las características del estudiantado en cuanto a los cambios de época, al deseo de aprender de los estudiantes, los modos particulares de apropiación del conocimiento en relación con la cultura de las disciplinas, la universidad entre otros aspectos.

Otro campo de investigación es el de las políticas académicas, por un lado, indagar por qué los docentes no reconocen la relevancia que las gestiones académicas le confieren a la enseñanza, sino que consideran que depende del interés personal de cada docente; igualmente, resultaría interesante conocer cómo los procesos de evaluación de la enseñanza dispuesto por la universidad para la renovación de designaciones por concurso, contribuyen a la mejora de los aprendizajes, de la práctica docente y al desarrollo institucional.

Finalmente, la expectativa que animó la elaboración de esta tesis fue avanzar en la contribución de la formación de docentes noveles y el desarrollo profesional de los docentes en el marco de la educación universitaria, así como ampliar el conocimiento disponible acerca de la problemática y a abrir nuevos estudios que fortalezcan el campo de la asesoría pedagógica en la universidad pública argentina como dinamizador de los procesos de desarrollo profesional de la docencia universitaria.

Es decir, una perspectiva de la asesoría pedagógica que contenga y facilite los procesos de cambio e innovación, con preeminencia en el diálogo y apertura al pensamiento complejo; que aborde la experiencia como espacio de relato y análisis; que promueva la conformación de comunidades de aprendizaje orientadas a recrear la práctica como eje de la formación de los docentes y la reflexión de los procesos educativos para teorizar sobre ella; potencie la generación de conocimiento local; considere al proceso de investigación como principio de formación del docente y al análisis del contexto social como determinante de la orientación de la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1985): *La práctica docente: Una interpretación desde los saberes de los maestros*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales. CRISO y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde editor.
- Alliaud, A., Suárez, D. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Alliaud, A. (2011). Enseñanza. Transformación y Formación. En *Revista del IICE*. Nº 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 47-60).
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Bs.As.: Ed. Paidós.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación* [en línea] Año 1. N°1 pp 159 -179 http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12.
- Andrawos, A., Castillo, B., Castillo, MC., Hilas, E., Rezzónico, MS. y Tessio Conca, A. (2003). *El asesoramiento pedagógico en la facultad de odontología de la UNC. Experiencias en el trabajo profesional*. Primer Encuentro de Egresados de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH - UNC
- Arfuch, L. (Comp.) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Bs.As Trama editorial/Prometeo libros
- Arfuch, L. (2015). Espacio biográfico, memoria y narración. En Murillo Arango, G. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Atairo, D. y Rovelli, L. (2019). Procesos de cambio en las universidades nacionales: un estudio sobre los diseños institucionales de la Carrera Docente / Académica en América. *Rev. Trayectorias Universitarias*, 5(8), e001. Universidad Nacional de La Plata.

- Badley, G. (2002). A really useful link between teaching and research, *Teaching and Higher Education*. Vol 7, N°4
- Bain, K (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*. Año 3. N°4. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Beca, C. y Boerr I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI. España. Fundación Santillana.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Rev. Pensamiento Universitario*. N°1.
- Bertely Busquets, M (2000). Construcción de un objeto etnográfico en educación. En *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- Birgin, A (coord.) (2012). Entrevista a Philippe Meirieu. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación*. F.F. y L. UBA. N°30
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2010). "La investigación biográfico narrativa en educación, Entrevista a Antonio Bolívar" por Luis Porta, *Revista de Educación*, año 1, núm. 1 (en línea), pp. 201-210.
- Bolivar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Passeggi M.C. & Abrahao M.H. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. (pp.79-109). Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul).
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- Branda, S – Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. Vol 16. N°3. Universidad de Granada.

- Branda, S. (2014) La investigación Biográfico Narrativa en Educación. En *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*. Nro. 7 año V
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Bs.As: Paidós.
- Camilloni, A. (2009): El problema de las relaciones entre investigación educativa y práctica educativa. En Alzamora, S – Campagno, L (comp): *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. Santa Rosa. Universidad Nacional de La Pampa.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2009). Competencias didácticas en la formación del profesorado universitario. *Educación Médica Permanente*, 1(1).
- Carli, S (2012). La experiencia estudiantil en la universidad pública. En *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Bs.As. Siglo Veintiuno editores.
- Cid S., Pérez A. y Zabalza MA. (2013). Las Prácticas de Enseñanza Realizadas/ Observadas de los «Mejores Profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, vol. 16, núm. 2, pp. 265-295 España. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3ra ed. Aique.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (comps.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE
- Clark, B. (1993). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Visión.
- Cochram-Smith, M y Lyttle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Millar (Eds). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España. Ed. OCTAEDRO.
- CRES 2008, U. (2008). Declaración de la II Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias.
- CRES 2018, U. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. España: Morata

- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 3. pp. 125-136. Universidad de Zaragoza
- Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de Experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr
- Coria, A. y Edelstein, G. (1993). El pedagogo en la Universidad. Un discurso posible. En *Pensamiento Universitario*. 1, 1, 29 -40
- Coria, A. y Sosa, A. (2004). Creencias, trayectorias y prácticas académicas en el campo universitario. Un enfoque para su estudio. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación* - N° 4 - Octubre
- De Ketele, JM. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. N° 331.
- De Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, septiembre Pp. 67-74.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Miguel Díaz, M. (2003). "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. N° 331.
- Díaz Larenas, C. y Solar Rodríguez, M. (2009) Las creencias pedagógicas de docentes universitarios de inglés acerca de su rol y el de sus estudiantes en el proceso didáctico. *Paideia* N° 47 (51-76).
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa
- Dussel, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. *Seminario Internacional. La Renovación del Oficio del Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. IIFE – UNESCO.
- Edelstein, G (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G y Diker, G. *Educación, ese acto político*. Paraná. Entre Ríos. Ed. Del Estante.

- Edelstein, G. (2007). *Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate*. Conferencia 2as Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General. “La didáctica y las orientaciones prácticas”. (UNSAM), Bs.As
- Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P. (2008): *Módulo2: Práctica Docente*. Programa de capacitación docente continua, a distancia. Bs.As. UNLA.
- Edelstein, G. (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En Morandi G y Úngaro, A. (2014). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. EDULP. Ed. de la Universidad de La Plata.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2012). Aportes para la reflexión sobre la evaluación de la función docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 5.1. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4, 11-36. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fuentes Amaya, S (2014). Identidades educativas. Entre la simulación y la decisión posible. En M. Jiménez y AM. Valle Vázquez (2014). *Sociología y Educación. Imaginar la Universidad*. México. Juan Pablos Editor-UNAM Acatlán.
- Gabbarini, P. (2017). Enseñar a enseñar en las aulas universitarias. Experiencia y saber en dos profesoras de formación del profesorado. [Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona].
- García Guadilla, C. (2008) Prólogo. En Parra Sandoval, M.C. *Las intimidades de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Colección Textos Universitarios, Universidad del Zulia, Ediciones del Vice Rectorado Académico, Mérida
- Geertz C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- González-Monteagudo, J. (2015). La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales. En Murillo Arango, G. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Grossman, P., Wilson, S y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Rev. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2).
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En Hall, S. y Du Guy, P (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Bs.As. Amorrortu.
- Hinojo Lucena, F.; Aznar Díaz, I.; Romero Rodríguez, J.; Marín Marín, J. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. En *Campus Virtuales*, 8(1). España: Universidad de Granada, pp. 9-18.
- Imbernon, F. (2013). Referentes para una didáctica reflexiva. En Medina, J – Jaruaata, B (coords). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid. Síntesis Editorial.
- Jackson, P (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed Morata.
- Landín Miranda, M. y Sánchez Trejo, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII* (54), pp. 227-242. México: Universidad Veracruzana.
- Lanfri, N. (2017) Revisitando el Taller Total para pensar la universidad hoy. *InSitu: revista do mestrado profissional em projeto, produção e gestão do espaço urbano* Vol. 1, n. 1 (2017) . São Paulo: FIAM-FAAM Centro Universitário.
- Litwin. E (2008). *El oficio de enseñar*. Bs.As: Ed. Paidós.
- Lorenzatti, MC. y Ligorria, V. (2013). Nudos de discusión sobre formación docente universitaria en países del Mercosur. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Rev. Educação*. Año XXVII, n. 3 (54), p. 503 – 524, Porto Alegre
- Lucarelli, E. (2014). Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la universidad. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2).
- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, nº1. Montevideo. Universidad de La República.
- Mariani, E., Morandi, G. y Ros, M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año.

Trayectorias Universitarias, 5(8), e003 Universidad Nacional de La Plata.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

- Martín Del Pozo, R.; Pineda, J. y Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. En Porlán, R. (Coord.) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Ed. Morata
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4)
- Mayor Ruiz, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En Marcelo, Carlos. *El profesor principiante. Inserción a la docencia*. Ed. Octaedro. Barcelona
- Medina, JL. y Jarauta, B. (coords) (2013). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- Morandi G y Úngaro, A. (2014). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. EDULP. Ed. de la Universidad de La Plata.
- Moreschi, O (2012). Construir la memoria. El Departamento de Cine de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista TOMA UNO* (1): 207-222, 2012. Depto. de Cine y TV – Facultad de Artes – Universidad Nacional de Córdoba – Argentina
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (comp). Bs.As. Paidós.
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI. España. Fundación Santillana.
- Nóvoa, A. y Amante, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 13 (1), 21-34 Universidad Santiago de Compostela.
- Olvera García, J. (2009). Reseña de "Homo Academicus" de Pierre Bourdieu. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 16, 2009, pp. 305-310 Universidad Autónoma del Estado de México.

- Ortiz, R (1998). Modernidad-mundo e identidad. En *Otro territorio. Bogotá*. Convenio Andrés Bello.
- Pérez Gómez, A. (1993) *La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*. Univ. de Málaga, España.
- Perrenoud, P. (2001). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?. *Recherche et Formation*, N° 35, pp. 9-22. Université de Genève
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. 1ra ed. Barcelona. Ed. Grao
- Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. En *Praxis Educativa*, Vol. XXI, N° 3, septiembre-diciembre, pp. 23-31.
- Pierella, MP. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro, Joaçaba*, v. 42, n. 1, p. 37-64, jan./abr.
- Porta, L., Aguirre, J. y Bazán, S. (2017) La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*. Año XV, N° 30. Pág. 15-36. Universidad Católica de Córdoba.
- Prego, C. y Varela, S. (2010). Un estudio de la vida académica: componentes profesionales e institucionales. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós. Bs.As.
- Rodríguez-Sosa, J. y Solís-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 5, N° 1: pp. 7 - 20 Lima, Perú.
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2015). Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocítica. En Murillo Arango, G. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*.- 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Salit, C. (2011) Procesos de Cambio Curricular en la Universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 3 / Número 3. Universidad Nacional de Córdoba
- Sarasa, MC. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*. Año 5 N°7. pp. 157-170. Mar del Plata.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Solar Rodríguez, M. y Díaz Larenas, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos*. Vol. 12, núm. 1.
- Sosa, A.M. (2003). *Profesores. Profesiones y creencias. La formación de médicos en la Universidad Nacional de Córdoba*. [Tesis de Maestría. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba]
- Sosa, A.M. (2018). *Estilos académicos y experiencia formativa en la universidad. La formación de físicos en la Universidad Nacional de Córdoba*. [Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires]
- Soto, E., Serván, M. J., Peña, N. y Pérez Gómez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0),s 38-57
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Gary L.; Correa, M.; Maldonado, S.; Piovani, V.; Salas, E; Sancho, J.; Scherping, G.; Schmelkes, S; Tardif, M.; Tenti Fanfani, E.; Vaillant, D.; coordinado por Poggi, M.. *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid. Ed. Narcea
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Bs.As. Ed. Aique.
- Tenti Fanfani, E (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Seminario Internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. IIPE/ UNESCO. Bs.As.

- Tenti Fanfani, E (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana
- Toribio, D. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/toribio.pdf>
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de Octubre.
- UNESCO. (2022). III Conferencia Mundial de Educación Superior. Barcelona. Mayo.
- Universidad Nacional de Córdoba. (2018) *Planificación Estratégica Participativa - Informe de la Coordinación General*- Pág. 26
- Vaccarezza, L. (2000). Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol del investigador universitario. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*. 5(7). Bernal.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Vezub, L. y Alliaud A. (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. ANEP. CODICEN. CFE. OEI. Uruguay
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ed. Narcea.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5. pp. 68-80
- Zabalza, M. A.; Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales". *Revista Española de Pedagogía*, 257, págs. 39-54.