



I Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria

Eje 4: Experiencias de autoevaluación de la propia práctica docente

Miércoles 15 de Abril 2015

Resumen de JUAN JOSÉ FERRARÓS

Carrera:	Ciencias de la Comunicación Y Trabajo Social
Materia:	Análisis Institucional y Teorías y Técnicas de grupos (CC) y Psicología Institucional y Psicología Social e Institucional 2 (TS)
Equipo de cátedra (participante):	Autor de la presentación: <u>JUAN JOSÉ FERRARÓS</u> Profesor Titular (TS) y Asociado (CC) ainstit@gmail.com
Resumen del trabajo (máximo 15 líneas):	Me propongo compartir algunos hallazgos del Dispositivo de Reflexión sobre la Práctica Docente que realizamos con 20 docentes de las 4 cátedras que dirijo, en las cuáles se reflexionó durante dos años sobre ejes específicos: la relación entre la práctica docente y sus maestros, el saber, la autoridad, la investigación, la extensión y las instituciones. Se orientó a promover el intercambio de experiencias de enseñanza entre los docentes y propiciar la discusión sobre esas problemáticas en el Nivel Superior en el marco de la Programación UBACYT 2011-13. Los hallazgos que propongo compartir son: ¿cómo influyeron en la elección y posterior práctica docente universitaria, los modelos de su formación, tanto la calidad del vínculo con los maestros, como su particular relación con el saber; ¿con qué modelo de saber se identificaban y cómo proponían la práctica de enseñanza con los estudiantes?; ¿Cómo relacionaron esta práctica con la de investigación y extensión?; ¿qué necesidades formativas específicas refirieron para su práctica en el aula?. Estas reflexiones, dentro del dispositivo de reflexión sobre la práctica, permitieron evidenciar con qué supuestos y/o fundamentos se identificaban los docentes, para tomar las decisiones y optar por recursos en el aula y para organizar actividades con otros docentes y cátedras.



I. Introducción

Esta presentación propone compartir algunas reflexiones de las investigaciones que por su carácter cualitativo no pueden extenderse a la totalidad del colectivo profesional en docencia universitaria. Su aporte reside en colaborar a la comprensión de la relación entre las representaciones de la profesión y la práctica docente.

En una exploración preliminar se estudiaron las prácticas profesionales de los egresados de Trabajo Social y de las tres orientaciones minoritarias¹ de Ciencias de la Comunicación: Comunicación y Promoción Comunitaria, Comunicación y Procesos Educativos y Políticas y Planificación de la Comunicación. Surgió entre estas últimas una proporción significativa de egresados orientados a la docencia, y mayormente en la Universidad de Buenos Aires. Así la investigación sobre docentes de comunicación se centró en el periodo 2007-8 en los docentes egresados de la carrera y en el periodo 2008-10 en los docentes egresados de otras disciplinas. Esta última fue subsidiada por Ciencia y Técnica de la UBA.

El diseño de investigación cualitativo de tipo exploratorio es un proceso inductivo de construcción de conocimiento. Se utilizaron las técnicas de la observación y de la entrevista en profundidad para recabar e interpretar los discursos de los entrevistados en tanto expresión subjetiva de su vínculo con la institución/organización, con sus ideales profesionales (construidos en el seno de la familia, en las instituciones de formación y a lo largo de su experiencia profesional), con los miembros de los otros colectivos institucionales, y con la forma actual de ejercicio de su práctica. Se entrevistaron a cuarenta y cinco docentes de la Carrera: veinticinco egresados de Comunicación y veinte egresados de otras disciplinas sobre las condiciones percibidas por ellos como generadoras de satisfacción y malestar en la tarea.

En el periodo 2008-13 investigamos paralelamente a través de un dispositivo de reflexión sobre el ejercicio profesional con los docentes de las cuatro cátedras que dirijo, dos cátedras de la carrera de Comunicación: Teorías y Técnicas de grupos y Análisis Institucional; y otras dos de la carrera de Trabajo Social: Psicología Social e Institucional 1 y 2. El objeto de este dispositivo, estuvo orientado a algunos aspectos relacionados con la práctica docente que entendemos la condicionan: la relación con el saber, con los maestros y la autoridad, satisfacción y malestar en la práctica docente universitaria y la relación con las instituciones formales: la carrera, la facultad, la universidad y la representación gremial.

¹En relación a la cantidad de alumnos que las eligen.



Las preguntas de las que partimos en la reflexión intercátedras profundizaron algunos de los ejes ya planteados por los docentes en las investigaciones anteriores: ¿Cómo cada docente ha constituido su relación con el saber? ¿Qué papel han jugado la investigación y los maestros en la construcción y recreación del conocimiento? ¿Cómo interactúan los modelos internalizados, a partir de figuras identificatorias, con los modelos ideales proporcionados por la formación pedagógica? ¿En qué medida los ideales de desarrollo del pensamiento autónomo y crítico que la carrera de Ciencias de la Comunicación sostiene se corresponden con la manera en que los formadores conciben la relación con el saber?

Estas reflexiones fueron sistematizadas por el equipo de investigadores intercátedras y junto con sus interpretaciones fueron puestas a disposición de los docentes a efectos de su discusión. Este es el trabajo realizado dentro del proyecto UBACYT 2011/13. Se incorporaron allí entrevistas biográficas sobre la práctica profesional, que permitieron profundizar la comprensión de los planteos docentes sobre los ejes propuestos.

Una aclaración: participaron de este dispositivo de reflexión los docentes de los 4 equipos de cátedra. Por tratarse de equipos interdisciplinarios, el perfil de sus docentes es diverso. Así, los mas antiguos somos tres psicólogos que desde el inicio hemos incorporado a Psicólogos sociales, trabajadores sociales y comunicadores. El modo de incorporación de alumnos avanzados y egresados de las carreras es común a muchas cátedras: acercándose siendo invitados por los titulares o docentes. Esta selección previa supone un conocimiento del particular modo de enseñanza de la cátedra y cierta identificación con ese modelo.

Comenzaré ahora por la relación con *el saber* como objeto de la práctica docente y su relación con los modelos de la propia formación, la investigación y la extensión.

II. La relación con el “saber”

En la universidad la práctica docente se desarrolla en tres niveles: el de la *transmisión y recreación* de conocimientos en el intercambio con los estudiantes; el de la *investigación* o construcción de conocimientos en el intercambio con los colegas; y el de la *extensión o transferencia* de dichos conocimientos a la comunidad.

En el terreno de la educación y, particularmente, en el de la formación de adultos, la noción de *relación con el saber* ha sido desarrollada por diversos autores que integran nuestro marco teórico de referencia². La relación con el saber es

²Beillerot, J. Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (Op. Cit.)



considerada en tres niveles: el de los conocimientos producidos científicamente a lo largo del tiempo y que constituyen una herencia cultural a transmitir; el saber compartido por un conjunto humano que se identifica como tal en esa posesión común; el saber como producto personal a partir de lo recibido y en el que se inspiran los propios discursos y prácticas sociales.

Las motivaciones que guiaron a los docentes de esta muestra en la conquista de distintos tipos de saberes, se agruparon según sus expresiones en:

- Un saber *práctico*, un conocimiento *para actuar* en la vida:

“El saber lo asocio a la experiencia, a vivir”. “El conocimiento me interesa como utilización, un saber concreto, un saber para actuar, que te alimente el alma, la imaginación”. “El amor por un saber no científico para una tarea específica. La teoría estaba íntimamente relacionada con el saber de oficio, con la práctica y la experiencia de vida”.

En este sentido es que evocan a aquellos maestros que les sirvieron de referentes y con los cuales se identificaron: *“Las profesoras que sabían eran las que podían articular, podrían transmitir el conocimiento de una manera práctica”.*

- Un saber al servicio de la *transformación social*:

“El saber para transformar la realidad, estimular el pensamiento, tener una actitud crítica”. “Para colaborar en la construcción de un mundo más solidario (...) como resultado de una construcción colectiva”. El saber para actuar sobre la realidad y transformarla. Herramientas para lograr esas transformaciones”.

En este caso se refieren a maestros con compromiso y experiencia social: *“Además de la alta cultura, tenían un saber experiencial y social muy alto”. “Que supieran interpretar y analizar hechos sociales”.*

- Un saber productor de *placer*: *“El saber como proceso y no como resultado, que puedo disfrutar”. “El placer del saber para satisfacer el interés, la curiosidad; “Mientras haya algo nuevo para descubrir valdrá la pena seguir viviendo”.*

La identificación en este caso se da con las personas significativas que mostraron pasión por algo: *“(a diferencia de papá) mamá tenía otro saber, una experticia muy ligada a lo que le gustaba hacer”.*

La pedagoga Françoise Hatchuel escribió: *“Los contenidos de saber nos determinan probablemente menos que la postura que adoptamos frente a los propios*



contenidos (...) Lo que emancipa es la postura adoptada frente al saber, no el saber en sí". (Hatchuel, 2005: 8-9).

III. El proceso de construcción del conocimiento y su relación con la investigación y la transferencia

Si la búsqueda del saber y la construcción del conocimiento es un proceso que se desarrolla a lo largo de la existencia, esta reflexión estuvo orientada a recuperar los distintos momentos de ese proceso.

En la infancia:

Algunos docentes reconocen la importancia que tuvo en la niñez el estímulo familiar y escolar, en particular referido al hábito de la lectura. Otros recuerdan la curiosidad que los llevaba a investigar el funcionamiento de juguetes u objetos domésticos. Para los más jóvenes algunos programas de radio, como el de Dolina, mostraron cómo los conocimientos pueden adquirirse de manera placentera.

En la adolescencia:

En los discursos de estos docentes, pertenecientes a las ciencias humanas y sociales, la adolescencia es evocada como una época de fuertes vínculos a partir de los cuales se producen descubrimientos y se comparten saberes. *"En la secundaria logré conectarme desde el placer con algunas temáticas"*. Fue en esta época de su vida que algunos de estos docentes realizaron sus primeras actividades de tipo comunitario. Sin embargo la investigación formal no aparece entonces reconocida como posible fuente de conocimientos.

En la universidad:

La elección vocacional y el ingreso a la universidad aparecen guiados por el interés en la adquisición de conocimientos; los modelos identificatorios en este ámbito pueden ser profesores o incluso pares.

"Los aprendizajes más significativos tenían que ver con lo vincular, y que el sentido yo lo encontré en la universidad". "El intercambio con los pares ganó mucho protagonismo también en la adquisición de conocimientos; los aprendizajes eran más significativos cuando yo tenía que trabajarlos en algún trabajo de campo o en la práctica pre-profesional". "No bastaba con tener capacidad para escuchar y para reproducir, sino que acá había que agregar un valor, había que agregar un valor personal"

Así como los docentes asociaron con facilidad, su interés por la investigación y la curiosidad que en la niñez los incitaba a la exploración, el ámbito de la educación



formal, en cambio, no apareció como fomentadora de inquietudes investigativas, salvo en los casos en que algún maestro se haya ofrecido a su vez como modelo en ese campo. Esta actividad, y aún en mayor medida las tareas de extensión, son evaluadas como un lujo que pocos pueden permitirse.

“Investigación y extensión en relación a lo académico en concreto siempre me genera esto de que es algo que es muy deseable, que me parece atractivo, que me completaría como docente en la universidad, pero que me resulta imposible de abordar”.

Mayoritariamente los docentes vincularon en sus reflexiones la necesidad de acceder al conocimiento a través de la investigación como posibilitadora de su desarrollo personal y de la contribución a la transformación social a través de las tareas de extensión.

No obstante para estos docentes la construcción o transferencia de conocimientos no aparecían asociados a proyectos institucionales de investigación o extensión de la universidad. De estas reflexiones surge, sin embargo, que la docencia universitaria es un incentivo para la curiosidad intelectual. Las vías de acceso al saber que abre esta práctica son múltiples: *“A través de la lectura, a través de la observación sistematizada, no solamente de la intuitiva”*; y tanto la búsqueda del saber heredado como su producción inducen al docente universitario a redescubrirse en transformaciones personales que trascienden el ámbito de lo intelectual.

IV. La formación docente

¿Cómo adquieren o construyen el conocimiento? ¿Qué papel juega o jugó la investigación? Los docentes han podido remontar los inicios de la investigación a sus propios intereses infantiles, respecto de la actividad adulta y social en general. Pocas referencias a la investigación fueron rescatadas dentro de la educación formal y en esos casos señalan alguna relación con un docente en particular que ha resultado un modelo.

La búsqueda y construcción de conocimiento se desarrolló para los entrevistados de diferente modo en cada momento evolutivo, en la infancia, la adolescencia y la universidad, reconociendo en cada uno de ellos un particular modelo de vínculo. Mayoritariamente los docentes pudieron articular la necesidad de acceder a saber (investigar) con su utilización para el desarrollo personal, o transformación social de la comunidad (extensión). No obstante, en esta muestra no se vinculaban fácilmente los proyectos institucionales de investigación o de extensión con la construcción o transferencia de conocimientos.



“En los casos en que estas cátedras llevan adelante tareas de investigación, las mismas parecen desarrollarse fuera de estos espacios, generando una doble fragmentación. Una en grupos al interior de las cátedras, que no mantienen contacto entre sí. Otra, ligada al conocimiento, donde no intercambian los resultados de sus investigaciones”. (Acerbo, 2010: 250).

El Profesorado de Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires está orientado a la Educación Media y Superior y no a la actividad docente universitaria. Así el proceso de constituirse en docente se observa en los encuentros e interacción entre pares que se dan en el interior de algunos equipos de cátedra que les dan pertenencia. Asimismo es valorada la identificación con la Universidad de Buenos Aires, como institución idealizada, y para algunos docentes con ciertas cátedras. En muchos casos la formación se dio en forma individual, por lecturas sugeridas y/o interés propio.

Los docentes parecen coincidir en que el deseo de ser docente y el placer por la tarea son más necesarios que la formación para lograr un buen desempeño profesional. La idea predominante es que el docente se hace en la práctica, y no a través de una formación sistemática. Ser docente parece ser entonces para ellos una actitud más que la posesión de un saber. Así el modelo de docente universitario se relaciona más con el artesano³ que con el producto de una formación sistematizada, y por lo tanto la identificación con los propios maestros juega un papel preponderante. El modelo del artesano, implica que luego de un acompañamiento inicial sigue formándose solo, en su experiencia cotidiana y en la interacción con los alumnos.

V. El ejercicio de la docencia universitaria

Como todo trabajador, el profesor se encuentra situado en determinadas condiciones y medioambiente de trabajo (CYMAT) dentro de las que busca construir su identidad profesional y legitimarse en una tarea socialmente reconocida.

La propuesta pedagógica de los docentes entrevistados se orienta al proceso de “conocer” como una actividad placentera, un vínculo dialéctico y placentero con teorías y textos. Plantean una práctica para acceder al saber que colabore en la construcción de una identidad autónoma de los alumnos. Estimulan la iniciativa, la investigación, la toma de posiciones fundadas. Se proponen promover una búsqueda, una indagación

³Marcelo, C.; Vaillant, D. *Desarrollo profesional docente*.



sobre los objetos sociales de estudio; una desestructuración o provocación intelectual, incluso paradójica o humorística, para colaborar con la elaboración de un modo de pensar, crítico y un pensamiento disciplinar propio, conociendo las raíces histórico-sociales.

Es a partir de una falta, de un “no saber”, que el alumno puede representarse la experiencia y contrastar las concepciones teóricas. La construcción del saber está basada en ese vínculo modelizador del docente con el saber. Los docentes reconocen:

“Me pasa ahora lo que no me pasaba en trabajos anteriores, en ninguno, eso de ponerme a buscar textos y estar leyendo porque sí, de leer en el subte. De buscar material, de leerlo porque sí y decir ‘mirá que bueno esto’”; “Sistematizar para mí es conocer, ver algo que no había visto antes”; “...encontrar una motivación diferente por el saber en función de la tarea”. “El mayor placer de la profesión no radica en demostrar qué he podido acumular como saberes, sino los raros momentos en que puedo sentarme a disfrutar un libro, establecer un diálogo imaginario con autores a través de la escritura, o cuando el encuentro con estudiantes y colegas deja de ser un monólogo para convertirse en un real intercambio de pensamientos”. “Como yo me crié mucho escuchando y observando esa misma actitud la transporté al aula después”.

Entre los docentes egresados de Ciencias de la Comunicación también prevalece una concepción que busca generar el interés de los alumnos por la materia, por el contenido, atenuar las asimetrías propias de la relación docente-alumno. El docente como motivador no monopoliza el conocimiento y no se asume como único portador del saber. Ser depositario del saber es, para el docente, una tentación narcisista de la que no es fácil sustraerse, incluso en algunos casos es percibido como uno de los pocos reconocimientos de la tarea docente. Sin embargo, el desafío consiste en promover los movimientos de autonomización del pensar del alumnado en relación con el saber y desalentar las regresivas formas de reproducción.

Es en la puesta en práctica donde esta confrontación –entre los conceptos y la realidad- tiene la oportunidad de convertirse en un saber propio. La actividad de investigación tiene desde esta perspectiva un papel fundamental en la actividad de promover la apropiación de ese conocimiento.

Todos los docentes parecen atribuir a la tarea docente el sentido de colaborar con una tarea creativa, construir conocimientos, la interpelación y puesta en relación de esos conceptos, argumentar y comunicarlos como parte esencial de la formación de los alumnos.



ReferenciasBibliográficas

- Acerbo, Esteban (2010). La UBA como ideal o como sufrimiento. En Juan José Ferrarós (Compilador). *Práctica profesional: satisfacción y malestar en el trabajo. Práctica docente en Ciencias de la Comunicación* (pp. 231-251). Buenos Aires: Equipo de investigadores de las Cátedras Ferrarós.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Hatchuel, Françoise (2005). Docentes en relación pedagógica. En Françoise Hatchuel, *Savoir apprendre, transmettre* (cap.VIII). París: La Découverte. Traducción de la Lic. María José Acevedo (mimeo, pp. 8-7).
- Marcelo, C.; Vaillant, D.(2009). *Desarrollo profesional docente*. (pp. 42-43). Madrid, Narcea.