

Formación de Profesores en la universidad. Significados y sentidos en las voces de las/os ingresantes

Cristina Nosei *
Graciela Di Franco **

RESUMEN

El artículo recupera la voz de los ingresantes a las carreras del profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas consultados acerca de a quién refieren como "Buen/ profesor/a es..."; "Lo que menos me gustó de la escuela..."; y "Para mí los principales problemas de la escuela son...". Las respuestas se han categorizado en cuatro unidades que refieren al conocimiento del docente; al dominio de estrategias de enseñanza; a aspectos vinculares y éticos de su tarea. El análisis nos permite señalar que el valor profesional de un docente radica en su capacidad de favorecer la comprensión de los temas abordados a partir de la implementación de ayudas y estrategias de enseñanza, lo que implica sostener que el conocimiento es condición necesaria pero no determinante del perfil profesional. Sostenemos la confianza en la posibilidad de intervención si se interrumpe el mandato que responsabiliza sólo a los estudiantes de fracaso en el ingreso y en la permanencia institucional. En ese sentido, proponemos como hipótesis que una formación que recupere el significado profundo de la docencia y ayude a pensar desde allí la formación, podría potenciar nuevas posibilidades de pertenencia, de intervención y de mejora.

PALABRAS CLAVE:

ingreso; docencia; valor profesional; perfil del título; políticas periféricas.

(*) Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: cnosei@cpenet.com.ar

(**) Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: chdifranco@gmail.com

Teacher Training in university: significance and meanings

ABSTRACT

The article gets the voice of the students starting their studies in the College of Human Sciences, consulted about who is "A/good/teacher/is..."; "What I liked least about school..."; and "For me the main problems of the school are...". Responses were classified into units where good teaching refers to the knowledge of teachers, the domain of teaching strategies, relational and ethical matters. The analysis allows us to point out that the professional value of teachers lies in their ability to facilitate the understanding of the issues to be taught, by means of teaching strategies and aids, which means to propose that knowledge is a necessary but not determining condition of professional profile determinant condition. In this sense, hypothesis holds a formation that recovers the deep meaning of teaching and help from there think training could enhance new possibilities of belonging, intervention and improvement.

KEY WORD:

beginning students; teaching; training; professional

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa lleva adelante desde el año 2004 el Programa Ambientación a la Vida Universitaria (PAVU), que constituye un ámbito institucional de recepción académica para los estudiantes ingresantes.

El PAVU enfatiza como prioritaria la alfabetización académica y contempla el acompañamiento a los estudiantes que ingresan y su integración mediante la secuenciación de actividades coordinadas con diversos espacios institucionales de la Universidad y la Facultad.

La modalidad de trabajo se centra en la conformación de un equipo que incluye a docentes de todos los Departamentos: Geografía, Historia, Inglés, Formación Docente y Letras. Esta organización posibilita desarrollar aspectos generales relacionados con la ambientación institucional, y por otro, la vinculación del ingresante con los problemas centrales de la disciplina elegida.¹

El objetivo principal que alienta el PAVU es lograr un primer espacio de encuentro entre el estudiantado y la cultura académico/disciplinar de la Facultad. El programa tiene, además, como desafío transversal, pensar el problema de la retención de matrícula y desarrollar estrategias que posibiliten el egreso de los estudiantes.

En el transcurso de estas primeras dos semanas de trabajo se desarrolla un Curso de Ambientación que propone lecturas iniciales en referencia las carreras elegidas. Tal como lo indica la resolución de aprobación (Res 458/CD/12), los destinatarios de este trabajo no son sólo los estudiantes sino los docentes de las actividades de primer año. Esta dimensión podría poner en tensión explicaciones de la cultura que necesitamos discutir. En general y ante el fracaso académico, prevalecen argumentos que responsabilizan a los estudiantes y no a las instituciones. Un enfoque que predomina —en palabras de Ezcurra (2011: 45), da cuenta de innovaciones periféricas en las que subyace una perspectiva dominante de impacto limitado. Las acciones más frecuentes están dirigidas a los alumnos más que a los profesores, son focales hacia estudiantes con necesidades económicas, académicas; por lo general se ciñen a esquemas de apoyo u orientación y se presentan separados de la materias, cursos curriculares y poco conectados entre sí, por ello son periféricos por su escasa vinculación a la enseñanza cotidiana.

En sentido contrario, las hipótesis que acompañamos se sostienen en investigaciones contemporáneas que entrelazan dos líneas interactuantes, una hipótesis es que las instituciones configuran un condicionante primario, potente, decisivo para el desempeño académico; y una segunda, que la enseñanza, las prácticas en el aula, las mejoras en la enseñanza, certifican impactos benéficos y críticos en ingresantes. (Ezcurra, 2011; Tinto, 1993).

Como señalan las investigaciones, la enseñanza es un condicionante primario, en todos y en especial en ingresantes con mayores dificultades. De este modo se podría intervenir en ese capital cultural desigualmente distribuido y quedaría en evidencia en las

1. Presentación de autoridades, de las instalaciones, Secretaría Académica, Programa de Tutorías Académicas, Acompañante alumnos, Dirección de Salud y Departamento Psicopedagógico, Secretaría de Cultura y Extensión; Biblioteca Central; Centro de Estudiantes; presentación de los planes de estudio por carrera, composición de las cátedras de 1° año.

distancias entre las expectativas docentes –el alumnado que se espera, sus habilidades, conocimientos- y las posibilidades reales de quienes se acercan a los estudios universitarios.

Señala Carlino (2003b) –al preguntarse del porqué del desencuentro entre lo que se espera de los estudiantes de nivel superior y lo que efectivamente ellos logran- que debemos problematizar la docencia universitaria o mejor aún el modo en que la docencia universitaria se articula para favorecer la formación profesional. Carlino habla de “docentes inclusivos” como aquellos que crean puentes entre la cultura portada por estudiantes y las culturas académicas e institucional.

Ha tomado conciencia (el profesor inclusivo) de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trate de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), propone caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afrenta la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar (Carlino 2003b: 7).

Desde esta perspectivas y fundamentadas en investigaciones propias (Nosei 2014, 2012; Di Franco 2013) compartimos la necesidad de conocer los saberes disponibles de los estudiantes – su cultura vital-, y comenzar la tarea de hacernos cargo del proceso complejo que implica la actitud inclusiva.

Sumamos a estos argumentos la pertenencia a una institución que forma profesores y entendemos que este sentido de la profesionalidad potencia las posibilidades institucionales de ingreso y permanencia en el nivel superior confirmando el mandato político de la universidad pública.

SABERES DISPONIBLES, EXPECTATIVAS Y SENTIDO POLÍTICO DE LA FORMACIÓN

En las dos semanas del curso de ambientación, mientras se ofrecen actividades institucionales y actividades por disciplinas, desde nuestro departamento de formación docente, solicitamos opinión a ingresantes a las carreras del profesorado. Al igual que en años anteriores los protocolos evidencian la intención de dedicarse a la enseñanza de parte de los aspirantes.

Para ellos propusimos a los/as ingresantes 2014 (tal como lo hacemos desde el año 2004) un dispositivo de 12 frases incompletas. En este artículo se analizan las que a refieren a “Para mí un buen profesor/a es aquel que...”; “Lo que menos me gustó de la escuela...”; “Para mí los principales problemas de la escuela son...”. A lo largo de todo el protocolo utilizado, los/las jóvenes explicitan su interés por volver a las aulas como educadores.

Estas categorías no se definieron a partir de los marcos teóricos referenciales sino que surgieron luego de la lectura de los registros escritos por lo que resultaron categorías de vía inductiva. Al analizar las concepciones de los/as estudiantes se organizaron en cuatro unidades de significación: las que refieren al conocimiento del docente; las que aluden a su dominio de estrategias de enseñanza; las que resaltan las cuestiones vinculares y las que refieren a cuestiones éticas.

Los fragmentos de las frases se transcriben tal como fueron recogidos, es decir sin corrección de la sintaxis utilizada por los informantes; se ha preferido mantener el registro original para analizar las condiciones de comprensión en contexto.

Las que refieren al conocimiento del docente (esta variable nunca aparece sola):

la apasiona la materia que da y la enseña de tal manera que al alumno le termina interesando lo que dice... (Protocolo Inglés 9).

se apasiona por sus estudios y de alguna manera es obsesivo por querer enseñar... (Protocolo Historia 17).

Las que aluden a su dominio de estrategias de enseñanza:

Se preocupa por explicar bien y aclarar todo tipo de dudas a sus alumnos... (Protocolo Letras 4).

Enseña sin perder contacto con el alumno, que busca las formas para llegar a ese alumno que tal vez no entiende desde un primer momento... (Protocolo Letras 9).

Intenta enseñar las veces necesarias para que se aprenda y deja equivocarse sin juzgar (Protocolo Letras 10).

Explica con paciencia cada tema nuevo...no le molesta repetir la explicación con tal de que todos logremos entender...(Protocolo Letras 13).

Se esmera en enseñar todo el contenido por mas que le cueste hacerlo entender... el profesor de profesión sabe cómo hacerlo... (Protocolo Letras 17).

Tiene mucha didáctica al explicar (Protocolo Geografía 3).

Enseña exige y hace la materia llevadera... (Protocolo Geografía 4).

Que sea didáctico y te haga gustar lo que esta enseñando. (Protocolo Geografía 5).

Se detiene a explicar cada tema y no solo tiene los conceptos de libro sino que también los entiende y sabe explicar aplicando los temas a situaciones de la vida diaria... (Protocolo Geografía 6).

Explica una y otra vez y de manera entendible...trata bien a sus estudiantes... (Protocolo Geografía 8).

Enseña todo el tiempo y sabe manejar la clase... (Protocolo Geografía 19).

Enseña a partir de diferentes técnicas y con diferentes materiales... (Protocolo Inglés 4)

Hace que ames una materia que no importa si es difícil por que explicando o haciendo actividades hace que te guste...(Protocolo Inglés 5).

Se toma todo el tiempo necesario para explicarnos y que entendamos determinado tema... (Protocolo Inglés 6).

Te explica varias veces un tema hasta que tengas claro como encarar las actividades propuestas... (Protocolo Inglés 12).

Sabe explicar bien y a la vez lo hace interesante y entretenido. (Protocolo Inglés 11).

Escucha a sus alumnos cuando hacen preguntas... contesta a cada duda de sus alumnos, que explique que integre a sus alumnos a la clase y sobre todo que enseñe... (Protocolo Inglés 14).

Es capaz de explicar de una a mil formas lo que sea, a lograr que el alumno entienda de una u otra forma sin que la idea le sea molesta...(Protocolo Inglés 21).

...Ayuda a un alumno a aprender un contenido sin importar cuanto le cueste (Protocolo Inglés 23).

Logra que el alumno entienda...(Protocolo Inglés 24).

Ama enseñar y lo demuestra en cada una de sus clases... (Protocolo Historia 1).

Explica un mismo tema cien veces hasta que el alumno aprenda...(Protocolo Historia 4).

Se preocupa por enseñar y no la persona que eligió esta carrera solo por la salida laboral... (Protocolo Historia 10).

Se preocupa por que el alumno aprenda, entienda... el profesor debe insistir, no darse por vencido...(Protocolo Historia 15).

Explica bien...(Protocolo Historia 24).

Se toma el tiempo necesario para explicar, no le interesa quedarse después de hora para continuar la explicación y es aquel que le gusta que lo interroguen...(Protocolo Historia 26).

Explica de mil maneras, nunca te deja a tu suerte sino que durante las clases ayuda pero no regala nada ni responde por vos...(Protocolo Historia 34).

Explica las cosas de manera que el alumno entienda el concepto...(Protocolo Historia 36).

Es didáctico y por sobre todo que deje un mensaje uno de esos que se recuerdan siempre, creo que soy capaz de eso por eso elegí este profesorado, tengo que mejorar pero creo que soy capaz de hacerlo...(Protocolo Historia 38).

Las que resaltan las cuestiones vinculares:

Comprende, escucha, se relaciona con los alumnos, comparte cosas con ellos, sabe entenderlos, los apoya, los guía...(Protocolo Letras 11).

Es cuando comprende la situación del alumno o al menos lo intenta aún si el alumno permanece callado (Protocolo Letras 15).

Puede tener una buena relación con los estudiantes... (Protocolo Geografía 13).

Entiende a sus alumnos...es comprensivo... (Protocolo Inglés 8).

Que sea comprensivo...(Protocolo Historia 23).

Acompaña al alumno... (Protocolo Historia 28).

Las que refieren a cuestiones éticas:

El que no se cree mas que los estudiantes...(Protocolo Letras 14).

Tienen paciencia y perseverancia... (Protocolo Geografía. 7).

Es responsable, sabe explicar varias veces hasta que el tema queda claro, sabe ser razonable y es agradable...(Protocolo Historia 22).

Sobre todo nos tiene paciencia...(Protocolo Historia 30).

En las 104 respuestas obtenidas se contabilizan 149 variables, en las que predomina la alusión al dominio de estrategias de enseñanza. En segundo lugar, y fuertemente articulada a la anterior se consignan referencias a cuestiones vinculares, de las que se desprenden características éticas del docente considerado buen profesor. En último lugar, se ubican las referencias al conocimiento. En este sentido, cabe aclarar, que la mención al conocimiento no alude al nivel del conocimiento demostrado, sino al gusto que el docente manifiesta por el saber que enseña.

El análisis e interpretación de las respuestas nos permite sostener que los estudiantes no dudan respecto al saber de sus profesores (cuando así lo hacen lo explicitan claramente presentando como ejemplo algún docente en particular que no sabía la asignatura que debía enseñar).

Desde su concepción el valor profesional de un/a docente radica en su capacidad de favorecer la comprensión de los temas abordados a partir del uso de estrategias de enseñanza adecuadas a los diferentes grupos, lo que implica sostener que el conocimiento es condición necesaria pero no determinante del perfil profesional. En uno de los protocolos se expresa de manera sintética la idea que se trasluce en la mayoría de ellos: "Un buen profesor es aquel

que es capaz de hacer fácil lo difícil” (Protocolo Historia 43).

El conocimiento de estrategias de enseñanza se articula a cuestiones vinculares entre las que se destaca la comprensión. Es descripta como la capacidad del docente de percibir la situación del alumno y actuar en consecuencia: volver a explicar, proveer más ayuda, cambiar de estrategia. Cuando aluden a las cuestiones vinculares, un 8% de las variables refuerza esa idea señalando aspectos éticos que definen a ese docente: respeto, tolerancia, paciencia, humildad. Estas coinciden con los escritos de Paulo Freire (1997) para quien la humildad —que exige valentía, confianza y respeto hacia nosotras/os y hacia las/os demás,— nos ayuda a reconocer que nadie sabe todo o ignora todo por lo que sin ella difícilmente escucharemos a las/os otros/as, nos quedaremos en nuestras únicas verdades, poniendo en riesgo el sentido democrático de la comunicación y la formación.

Otra virtud sin la que se puede hacer un trabajo pedagógico serio es la tolerancia, la que nos enseña a respetar lo que es diferente y requiere ética. La seguridad, la paciencia, la alegría, la amorosidad se suman como cualidades indispensable para el mejor desempeño de los maestros progresistas descriptas por Freire al ofrecer sus *Cartas a quien pretende enseñar* (2009).

La mayoría de las respuestas articula las variables enunciadas:

Para mí un buen profesor es aquel que puede relacionarse con los estudiantes, te transmite conocimientos de diferente manera, tiene seguridad, respeto por todos los que estan en el aula, el que te enseña por que le gusta lo que hace. (Protocolo Geografía 2).

Con mucha tranquilidad y paciencia explica los contenidos de la materia entablando una buena relación con el alumno. (Protocolo Geografía 18).

Es responsable, educado, divertido sin perder el respeto, hace las clases interesantes, no nos hace leer y leer nada mas, no solo nos enseña sobre la materia sino también sobre aquellos valores necesarios para ser una persona moralmente buena...(Protocolo Inglés 16).

Explica, nos hace críticos del tema y a la hora del dar el teórico no se va por las ramas al dar el tema... aquel que intenta innovar en un teórico para que el alumno pueda entender... otra cosa mas que llegue temprano, no veinte minutos tarde y que empiece a horario... (Protocolo Historia 15).

Ademas de tener buena onda tienen que buscar la mera de hacer fácil las cosas para ayudarnos a entrar en el tema y asi demostrarnos sus conocimientos...(Protocolo Historia 19).

Ama su vocación... aquel que dedica su tiempo para enseñar y tiene un profundo respeto por lo que realiza.... (Protocolo Historia 40).

De esta manera se configura la idea que presenta al buen profesor como aquel que está centrado en las posibilidades del alumno, en sus tiempos, capaz de advertir sus dificultades y actuar de manera acorde. Su centramiento en el alumno no es una renuncia al conocimiento, sino por el contrario es una manera de favorecer la apropiación significativa, por ello es que justamente hacen hincapié en las estrategias de enseñanza como el vehículo que les permite aprender los saberes ofertados.

De igual manera, la obra de P. Meirieu (2012, 2009, 2007) pone a la enseñanza en el centro de la formación. Inicia su libro *Cartas a un joven profesor* (2009) analizando la identidad profesional, esa intencionalidad profesional que lo instituye como profesor: “el profesor se dedica a enseñar”. La finalidad de la tarea docente, su proyecto es el acto pedagógico, es el núcleo de la profesión. Desde este ejercicio se acerca a la comprensión dado que enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio. No

se trataría de enfrentar una profesión "centrada en el alumno" que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos con los que se encuentra, con una profesión "centrada en el saber", que se contenta con transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esforzarse día a día y comprometerse con ella de forma autónoma.

La verdadera enseñanza en todos los niveles articula a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. Siempre se enseña algo a alguien y es fundamental que se acompañe y se respalde dado que el aprendizaje es complejo, difícil. Cuando se aprende cada uno se enfrenta a algo que lo supera, requiere compromiso y asumir riesgos que nadie puede hacer en su lugar, allí se tambalean las propias certezas y se necesitan puntos de referencia. Como profesores nos preocupamos por inventar métodos, desglosar los conocimientos que intentamos enseñar para favorecer una mayor comprensión, comprender al otro a quien va dirigido, ofrecer y solicitar compromiso, poner a disposición los recursos, es decir generar un acto pedagógico.

Dos frases incompletas del instrumento formuladas de diferente manera, apuntan a desentrañar lo que para los estudiantes se configuró como problema en su tránsito por la escuela secundaria:

Lo que menos me gusto de la escuela...

Para mí los principales problemas de la escuela son...

En este caso las respuestas se concentran en señalar la responsabilidad en primer lugar de los alumnos y luego de sus padres en referencia a restar importancia al proceso educativo. La falta de respeto y de responsabilidad frente al estudio ocupan la mayoría de las respuestas. Al igual que en años anteriores, la causas de las principales dificultades que se vivencian en la escuela se atribuyen al alumno, a su familia, a la sociedad.

Sus concepciones hacen referencia a una formación endeble. Al momento de preguntar por lo que ellos consideran en referencia a la responsabilidad por el aprendizaje, la mayoría se auto responsabiliza, depositando en su voluntad, capacidad, esfuerzo, etc. la posibilidad de construir un saber. Este mandato hegemónico estructura un discurso de comprensión y justificación en defensa del orden establecido. En palabras de Therborn (1987), el proceso ideológico en el discurso de mantenimiento de control en una sociedad sigue diversas modalidades. En primer lugar, concentrarse en subrayar únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante; o bien pueden dedicarse a negar lo existente, por ejemplo, que no hay fracaso escolar. En segundo lugar y dado que es difícil ocultar esa realidad se busca una razón explicativa en la que la culpa sea solo de los sujetos involucrados, en este caso son los propios alumnos, considerados individualmente, los únicos responsables de su destino. Y en un tercer momento, se defiende la imposibilidad de actuar de forma diferente. El miedo y la resignación serán los dos ejes entre los que se moverá el discurso de justificación acerca de lo que es posible. Aquí se naturaliza y se instituye el sentido común (Therborn 1987: 15-16).

Desde esta mirada hegemónica, el aprendizaje así descripto depende de las características del sujeto y éstas son resultado de su familia, la que da cuenta del medio social al que pertenece. En este sentido, tanto la calidad y las actividades docentes como las acciones de la escuela aparecen con gran distancia en el condicionamiento del aprendizaje. El fracaso tiene por causa a un alumno que no estudia, no se preocupa. El discurso hegemónico hace responsable al alumno, mientras invisibiliza la responsabilidad docente. Y ese discurso confirmatorio circula y se legitima en la universidad.

Sin embargo, también aparecen alusiones al desempeño docente como una de las pro-

blemáticas avizoradas en 32 protocolos (31%), pero en muy pocas de ellas de manera exclusiva.

Los profesores de literatura que te querían meter a la fuerza un cuento que capaz que no te gusta y no hacen que te guste tampoco. (Protocolo Letras 1).

El último año de literatura con una maestra de grado que no sabía no estaba a la altura de dar clases en el nivel secundario...los profesores tendrían que preocuparse más por que sus alumnos aprendan y se interesen en el colegio...(Protocolo Letras 4).

Los que enseñan con mala gana ..siendo que eligieron estar en el aula. (Protocolo Letras 5).

Los profesores no saben como desenvolverse en el aula... (Protocolo Letras 6).

La falta de contenidos áulicos, la falta de exigencia...(Protocolo Letras 9).

La forma de explicar de algunos profesores, la falta de enseñanza ya que los profesores suelen enseñar lo que a ellos les gusta y no lo que es necesario...(Protocolo Letras 10).

No respetar los códigos como docentes...(Protocolo Letras 11).

Los profesores que no nos ayudaban mucho... la falta por parte de los profesores de la búsqueda de herramientas para atraer al alumno a querer aprender sean investigaciones, trabajos grupales, etc. (Protocolo Geografía 1).

Que hay bajo nivel de enseñanza, cada vez dan menos contenidos...(Protocolo Geografía 4).

Tuvimos que hacer más de 50 prácticos para una materia que ni siquiera terminamos de entender...(Protocolo Geografía 5).

La falta continua de algunos profesores...(Protocolo Geografía 7).

El poco interés de algunos profesores...(Protocolo Geografía 14).

Falta de recursos de los profesores para poder manejar un aula... (Protocolo Inglés 4).

Los malos profesores o personas sin título dando clase...(Protocolo Inglés 6).

El desinterés de los docentes en enseñar o cumplir con su trabajo... (Protocolo Inglés 9).

Profesores que no se preocupaban por enseñar o explicar un tema que no entendimos... hay profesores que no quieren explicar...(Protocolo Inglés 10).

La falta de profesores...(Protocolo Inglés 14).

La atención hacia los alumnos a veces no era muy buena... otro problema es que los docentes faltan mucho y después en un día te quieren dar todo. (Protocolo Inglés 15).

Tuve profesores... que no supieron hacer bien su trabajo : enseñar...(Protocolo Inglés 16).

La indiferencia de la mayoría de los profesores...(su) desinterés...(Protocolo Inglés 17).

Algunos profesores que no explicaban bien y les daba lo mismo si aprendíamos o no...(Protocolo Inglés 20).

Son pocos quienes enseñan por que les gusta y les interesa el futuro de las futuras generaciones... (Protocolo Historia 4).

Creo que no se fomenta del todo un espíritu investigador no se busca crear, en algunos casos, pensadores objetivos de las cosas, sino mas bien acumuladores de datos... (Protocolo Historia 7).

El profesor que no te quería incentivar y te bajoneaba... algunos profesores van a no hacer nada y eso perjudica a sus alumnos...(Protocolo Historia 9)

Falta de herramientas en el docente que le permitan controlar un curso (Protocolo Historia 12).

El poco interés de la mayoría de los profesores ya que las clases eran aburridas... la falta de interés y autoridad de los profesores y el desinterés que generan en sus alumnos... se deben buscar profesores que no solo estén capacitados sino que también tengan ganas de enseñar... (Protocolo Historia 13).

No nos enseñaban a aplicar técnicas de estudio para facilitar el aprendizaje... (Protocolo Historia 15).

Algunos profesores que no daban clase ni enseñan...el desinterés por enseñar, por los

alumnos y por la escuela... (Protocolo Historia 17).

El desinterés de enseñar y aplicarse a la clase... (Protocolo Historia 18).

Es que enseñan de una forma aburrida y los alumnos se aburren se distraen y no le dan importancia al material... habría que enseñar los diferentes temas de una forma más didáctica. (Protocolo Historia 23).

Los docentes no interesados en enseñar... (Protocolo Historia 26).

La falta de interés de algunos profesores que durante la clase no hacían nada y después evaluaban sin previo aviso y con la mitad de los temas vistos... no le daban importancia a la docencia. (Protocolo Historia 34).

Más allá de las menciones a problemas en el desempeño docente, es importante destacar que prácticamente la totalidad de los testimonios considera que los problemas de la escuela son por la falta de responsabilidad e interés de los alumnos y su familia por aprender. Esa concepción fuertemente instalada en el seno de la comunidad, invisibiliza las falencias en las prácticas docentes y responsabiliza de manera absoluta al alumno por su fracaso, en particular a los que provienen de los sectores más desprotegidos.

Los protocolos siguen evidenciando la contradicción que emerge de la experiencia (la importancia de un buen profesor para favorecer la apropiación de conocimiento) con el discurso instituido de sentido común que justifica la repitencia, el abandono y la deserción, inhabilitando de este modo las posibilidades de la docencia de generar situaciones de aprendizaje que favorezcan el cambio y la transformación social.

PALABRAS FINALES

Hemos iniciado el análisis ubicando en nuestras propias investigaciones e investigaciones nacionales e internacionales a las pedagogías de ingreso en el nivel superior como un paso, que requiere de una perspectiva institucional que articule el reconocimiento del otro y la enseñanza universitaria.

El análisis nos permite señalar que desde los propios puntos de vista de los ingresantes, el valor profesional de un docente radica en su capacidad de favorecer la comprensión de los temas abordados a partir de la implementación de ayudas y estrategias de enseñanza diferentes y adecuadas a los diferentes grupos, lo que implica sostener que el conocimiento es condición necesaria pero no determinante del perfil profesional.

Sostenemos la confianza en la posibilidad de intervención si se interrumpe el mandato que responsabiliza sólo a los estudiantes de fracaso en el ingreso y en la permanencia institucional. En ese sentido, sumamos como hipótesis que una formación que recupere el significado profundo de la docencia y que ayude a pensar desde allí la formación, podría potenciar nuevas posibilidades de pertenencia, de intervención y de mejora.

Nuevos interrogantes se generan en este proceso investigativo ¿podrá la formación universitaria interrumpir los mandatos naturalizados acerca de las responsabilidades en la formación?; ¿podremos ofrecer una mirada política que discuta el poder instituyente hegemónico?; ¿podremos ofrecer argumentos a favor de la idea que para enseñar necesitamos del saber y de los/as otros/as?

Nos resta señalar que dada la importancia atribuida a la práctica profesional que sostienen los nuevos planes de estudio de las carreras del profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas, las concepciones de los estudiantes ofrecen anclaje para la reflexión y

la transformación. Orienta esta tarea el propósito de favorecer una comprensión profunda de la situación a fin de propiciar cambios en el ingreso y permanencia de los/as estudiantes que posibiliten una educación pública de calidad con el objeto de incidir en los procesos de distribución del conocimiento socialmente relevante.

BIBLIOGRAFÍA

- Amago, Lidia (2007). *Desgranamiento en el primer año de la universidad*. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- AAVV (2001). *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar>. Consultado marzo de 2014.
- Camilloni, Alicia (2007). “Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabel, L. Et al. *El saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós., 41 -59.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, Paula (2003a). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6, Mérida: Universidad de los Andes, 409-420. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs>. Consultado marzo de 2014.
- Carlino, Paula (2003b). “Leer textos científicos y académicos en educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura”. Congreso Internacional de promoción de la lectura y el libro. XIII Jornadas Internacionales de Educación. Buenos Aires, mayo 2003.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2010). La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir. Trigésimo Tercer Período de sesiones de la CEPAL. Santiago de Chile: NU. CEPAL
- Di Franco, Ma. Graciela (2014). “Evaluación y universidad. Las representaciones docentes.” *Revista de Educación, Facultad de Humanidades*, Universidad Nacional de Mar del Plata. N° 7, 295-310.
- Di Franco, Ma. Graciela.; Norma Di Franco y Silvia Siderac (2013). “El Campo de la Práctica en la universidad: noticias de un caso”. *Revista Praxis Educativa*, ICEII – UNLPam, Año XVII. N° 17 /2. Edulpam, 95-102.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en la educación superior: un desafío mundial* Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Meirieu, Philippe (2009). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: ESF éditeur.
- (2012). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. España: Octaedro.
- Merieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Nosei, Cristina y Gabriela Caminos (2014). “Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia”. *Revista Praxis Educativa*, ICEII, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Año XVIII. N° 18 /2 .2014. 64-75.
- Nosei, Cristina (2014). “El impacto de la narrativa social y académica en la construcción de un profesional de la docencia”. *Revista de Educación*, N°7 Año V, 137-156.
- (2012). “La escuela y su concepción de los otros: entre la hospitalidad de la frontera y la hostilidad del límite”. II Jornadas Internacionales Fronteras, Ciudadanía y Conformación de Espacios en el Cono Sur. Una Mirada desde las Ciencias Humanas y Sociales.
- Therborn, Goran. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Barcelona: Siglo XXI. Tinto, Vincent y Anne Love (1993) A Longitudinal Study of Freshman Interest Groups at the University of Washington. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Terenzini, P. T.; Reason, R. D y Domingo, R. J. (2006). “First things first: Developing academic competence in the first year of college”. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175.