

Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior¹

María Isabel Arbesú

Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco)

isabel.arbesu@gmail.com

Juan Manuel Piña

Universidad Nacional Autónoma de México (IIUE)

jmpo@servidor.unam.mx

Fecha de recepción del artículo: junio 2009

Fecha de publicación: julio 2009

Resumen

Este trabajo expone resultados parciales de una investigación de corte cualitativo que se propone conocer, entre otras cuestiones, qué significados tiene el trabajo docente para un grupo de profesores universitarios. Con este propósito, se analizaron sus comentarios sobre su concepción de la enseñanza y el aprendizaje desde la teoría de las representaciones sociales. Los planteamientos más destacados refieren la importancia del factor humano en la actividad educativa, y la necesidad de integrarlo en el desarrollo intelectual. También se enfatizó la responsabilidad del docente en la selección de problemas socialmente relevantes como objeto de la investigación de los estudiantes. Sin embargo, debe ser mencionado que este grupo de profesores, que participaron voluntariamente en el proyecto, comparten un elevado compromiso por la actividad docente. Sería indispensable explorar también este tipo de representaciones sociales en otros colegas para los que la enseñanza no ocupa un lugar preferente en su actividad profesional.

Palabras clave: representaciones sociales, significados de la docencia, educación superior.

Abstract

This paper exposes partial results of a qualitative research that aims to know, among other questions, what is the meaning of teaching for a group of university teachers. To this end, their comments about their conception of teaching and learning were analyzed from the theory of social representations. The most prominent approaches refer to the importance of human factor in the educational activity, and the need to integrate it with intellectual development. It was also emphasized the teacher's responsibility in the selection of socially relevant issues as objects of students' research. However, it should be mentioned that this group of teachers, who participated voluntarily in the project, are highly committed to teaching. It would also need to explore this type of social representations in other colleagues who do not give a special place to teaching in their professional activity.

Keywords: Social representations, meanings of teaching, higher education.

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.

1. Introducción

La docencia es una actividad profesional que consiste en transmitir contenidos, actitudes, habilidades y valores a las personas que se forman, se especializan o capacitan en alguna rama del conocimiento científico, humanístico o tecnológico. El docente de educación básica se forma, principalmente, en las Escuelas Normales, instituciones encargadas de capacitar a los profesores. En el caso de la educación superior, los docentes estudiaron una profesión científica, humanística o tecnológica. Incorporaron conocimientos y habilidades vinculados con la profesión seleccionada. Tienen una profesión en algo, pero no fueron formados como profesores. Así sea la enseñanza su actividad principal, muchos de ellos seguirán asumiéndose como médicos, arquitectos, diseñadores, filósofos, abogados, historiadores, entre otros. No hay una pertenencia con su actividad principal, porque fueron preparados para ejercer profesionalmente, o para cultivar una disciplina, no para ser docentes.

Por otro lado, al docente de educación superior, independientemente de que se sienta adaptado o no a su actividad principal, se le exige que cumpla satisfactoriamente numerosas responsabilidades: preparar a los jóvenes en la disciplina que estudian; formarlos en competencias tanto disciplinares como otras que les serán útiles a lo largo de la vida; transmitirles valores indispensables en la vida diaria; preparar a los jóvenes para los acelerados cambios que se viven en el siglo XXI; llevar a cabo una evaluación y no sólo una medición de las tareas académicas, entre otras. Ante esto las autoridades de las Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecerán a su planta de profesores, semestre tras semestre, cursos de formación docente en los que generalmente se incluyen contenidos relacionados con diferentes temáticas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de que se cumplan ade-

cuadamente las metas programadas en el plan de estudios.

No se niega que estos cursos de formación docente les proporcionarán herramientas importantes a los profesores para su actividad cotidiana. Sin embargo, Ramírez llevó a cabo una detallada revisión bibliográfica acerca de los resultados de los programas de formación docente y su repercusión en la práctica diaria y encontró que no se tiene información suficiente para conocer si los programas de formación inciden en el trabajo docente².

El docente de nivel superior no fue preparado para ser profesor. Asumirá, por tanto, una determinada actitud ante la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, la cual no es fácil de cambiar con cursos de formación. Su incursión en este trabajo obedece a circunstancias particulares: deseo de ser como sus profesores de la licenciatura, oportunidad para impartir clases en la institución anhelada, posibilidad de tener un empleo, tener un trabajo ante la escasez de oportunidades en el mercado profesional, etc.

Las actitudes que tienen los profesores ante su actividad laboral pueden ser positivas, negativas o indiferentes. Estas actitudes, necesariamente, repercuten en la práctica educativa. Por lo tanto, es necesario indagar en la subjetividad del profesor; en esa esfera muchas veces olvidada porque asumimos que la sociedad se mueve armónicamente y que sus actores sólo desplieguen acciones basadas en medios y fines previamente programados.

Desde esta perspectiva, la espontaneidad, lo pasional, lo banal, lo inesperado no cabe. Las acciones de los individuos, como bien lo demostró Weber, pueden ser

² RAMÍREZ 1999.

tanto racionales como no racionales. Algunas marcadas por la planeación entre medios y fines, otras más basadas en los valores; no faltan las que se apegan a tradiciones, y las hay que descansan en la emotividad. La actividad diaria del docente, antes, durante o después de llevar a cabo el acto educativo, puede estar marcada por algunos de estos tipos de acción. Cualquiera que haya sido el camino seguido, cada uno de estos tipos vendrá acompañado de un punto de vista concreto sobre su actividad como profesional de la enseñanza. Ante esto, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué significados tiene la docencia para un grupo de profesores? ¿Cómo conciben la enseñanza y el aprendizaje? Como puede entenderse con facilidad, la teoría de las representaciones sociales permitirá incursionar en la subjetividad de un grupo de profesores.

Cabe mencionar que estos interrogantes son algunas de otras tantas cuestiones por indagar en una investigación de tipo cualitativo que se realiza en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, cuyo título es: El portafolios docente como un recurso innovador para evaluar y mejorar la docencia universitaria. El objetivo general de la construcción del portafolios³, es promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores con las que aprendan a buscar evidencias que documenten los logros y problemas que han enfrentado en su labor profesional como docentes; de tal modo que esta reflexión les permita realizar los cambios que requieren para mejorar su enseñanza⁴.

³ De acuerdo con Inostroza; Damm; Jara; Riquelme; Tagle (2008), el portafolios docente permite documentar los logros de enseñanza de un profesor, los que se apoyan por medio de información relevante y se analizan por él con el objeto de que se puedan tener evidencias del proceso de reflexión sobre su práctica.

⁴ Por lo pronto no ahondaremos más en dicho proyecto ya que éste, se explicará con más detalle en el apartado del procedimiento metodológico.

2. Propuesta teórica y metodológica de las representaciones sociales

En el proceso de indagación se encontraron varios elementos que indicaban los diversos sentidos que tiene la docencia para los profesores participantes. Esto hizo necesario considerar a la teoría de las representaciones sociales como una herramienta conceptual que permite comprender los significados y actitudes que asumen los profesores ante su quehacer diario

Las representaciones sociales son una manifestación del conocimiento de sentido común⁵, las expresa un actor⁶ y se refieren a algo o a alguien⁷. Son complejas construcciones sociales que condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad⁸. Son un cuerpo de conocimientos que permite hilvanar ideas, clasificar el mundo social y a sus actores, organizar y actuar en el mundo de la vida cotidiana. Es en los pequeños espacios de interacción donde se elaboran las representaciones sociales a través de la comunicación entablada con los amigos, familiares y pequeños círculos profesionales; un proceso en el que sin duda influye poderosamente la difusión de imágenes e ideas transmitidas en los medios de comunicación masiva⁹. No son una clasificación fría y objetiva emprendida por quienes observan o analizan algo o a alguien, sino formulaciones del pensamiento que, con un mayor o menor grado de definición, y sobre las que el individuo tiene diferentes niveles de conciencia, refieren aquello que se observa o analiza. Las representa-

⁵ MOSCOVICI 1979; 1986.

⁶ SECORD 1989.

⁷ JODELET 1986.

⁸ JODELET 1986; PALMONARI; DOISE 1986; ROUQUETTE 2000.

⁹ CARUGATI; SÉLLER 2000.

ciones sociales no son ajenas a la particularidad del actor, específicamente, de sus condiciones socioeconómicas y códigos culturales; condiciones que, como es natural, se extienden mucho más allá de la propia información acerca del objeto de representación.

Jodelet ya indicó que la construcción de representaciones sociales supone una cierta autonomía y una cierta creatividad¹⁰. Autonomía, porque cada grupo o comunidad puede colocar su sello específico en la representación; creatividad, porque se pueden construir numerosas representaciones de algo o alguien. Las representaciones sociales no buscan el rigor ni lo sistémico, incluso pueden diferir de un grupo a otro, en gran parte porque responden a la ubicación social de quienes expresan su posición. Son producto de la vida cotidiana y orientan las acciones de los actores en las actividades diarias, a diferencia del especialista que hace un análisis distanciado del proceso y de las prácticas en la vida cotidiana. Incluso, pueden o no coincidir con las metas institucionales o con el perfil que la institución espera de los profesores. Los funcionarios educativos podrán instrumentar en sus microespacios escolares las políticas de corte nacional e institucional, incluso evaluar periódicamente sus alcances, pero la aceptación de éstas estriba en la disposición de los actores (profesores, estudiantes) que viene determinada en gran medida por sus respectivas representaciones. En otras palabras, las autoridades podrán instrumentar numerosos programas de formación y actualización docente y éstos podrán o no tener impacto en los profesores y en sus prácticas, dependiendo de cómo estos programas hallen correspondencia en sus representaciones sociales: compromiso con la tarea que realizan, el manejo de los contenidos, la disposición para la práctica docente. Sin esto, los cursos ofrecidos institucionalmente o en otros

espacios académicos, poco impacto pueden tener en los académicos y en sus prácticas.

A partir de todo lo anterior, se puede señalar que las representaciones sociales son formas de conocimiento elaboradas en los espacios de interacción cotidiana; untridas por unidades de información diferentes y con distintos niveles de estructuración, que provienen de fuentes de variado signo e impacto; y herederas de un momento histórico determinado y de la ubicación social del actor. En el caso de la educación superior, los intercambios diarios entre los actores son un terreno fértil para la construcción de representaciones sociales sobre lo educativo: contenidos, prácticas, agentes, instalaciones, reglamentos, etc. En consecuencia, estas representaciones se enlazan con las prácticas educativas que los agentes instrumentan, dentro de un entorno social y cultural. Reconocer los significados diseñados en los microespacios sociales ha llevado a que este enfoque cobre importancia dentro de la investigación educativa en México¹¹. Investigar las representaciones sociales que tienen un grupo de profesores de educación superior es una tarea importante y necesaria que nos permite reconocer los diversos sentidos que afectan su identidad profesional.

3. Procedimiento metodológico

Como se mencionó en la introducción, este artículo corresponde a un trabajo de investigación que pretende conocer, evaluar y mejorar la docencia universitaria, a partir de la elaboración del portafolios docente.

El fundamento teórico que sustenta este proyecto se basa en el paradigma del profesor reflexivo bien cono-

¹⁰ JODELET 1986.

¹¹ PIÑA; CUEVAS 2004.

cido en la actualidad¹², que constituye uno de los fundamentos principales de la metodología de la investigación-acción aplicada al ámbito de la enseñanza. El portafolios docente se presenta así como un instrumento de primer orden para propiciar la mejora de la enseñanza a partir de un desarrollo de ciclos sucesivos en los que los momentos de práctica y reflexión sobre la misma acontecen en total imbricación. Los resultados de este enfoque no se hallan sólo en una mejora de la actividad docente por la vía de un más detallado análisis conceptual y afinación progresiva de las acciones, sino también en la elaboración de registros pautados sobre tal actividad. Se trata de dos aspectos de inequívoca importancia en la construcción de la identidad profesional del docente.

Con este fin se realiza un seminario taller, desde enero de 2009, en el que participan un grupo interdisciplinario de profesores de las tres Divisiones Académicas que tiene la Unidad Xochimilco: Ciencias y Artes para el Diseño, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud. En este seminario los profesores sistematizan su práctica a través de distintos materiales que ellos elaboran, a partir de los cuales conforman su propio portafolios.

Con el objeto de propiciar la reflexión entre los profesores, el grupo se organiza en equipos de trabajo *colaborativo*, a través de los cuales se fomenta la autoevaluación, la co-evaluación y la reflexión sobre su propia práctica. Esta forma de trabajo constituye un elemento fundamental para desarrollar la colaboración, el intercambio de ideas y una serie de acciones que permiten romper con el aislamiento en el que generalmente se ven sometidos los profesores en su trabajo diario. Permite, asimismo, promover un proceso situado de formación y actualización docente que parte de las nece-

sidades y problemática real de las aulas y conduce a fortalecer el trabajo colegiado y continuo.

El portafolios está organizado a partir de cuatro secciones que se vinculan entre sí. Al final de cada una, se tiene programado un cierre en el que se lleva a cabo una reflexión y una autoevaluación de las actividades realizadas y de los logros y las metas alcanzadas, con el objeto de ir construyendo colectivamente criterios o indicadores que permitan caracterizar ciertos rasgos que podrían definir un buen profesor y una buena enseñanza en el contexto específico del Sistema Modular impartido en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)¹³.

¹³ La UAM es la segunda Universidad Pública más reconocida en la República Mexicana, después de la UNAM. Se crea en 1974 y se integra con tres Unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. En septiembre de 2005, se inaugura el Campus Cuajimalpa. Hace algunos meses se incorpora al grupo UAM, la Unidad Lerma, la que aún está en proceso de creación. Todas en la Ciudad de México. Cada una trabaja independiente entre sí, con un rector por Unidad, y las cuatro que están funcionando se coordinan por medio un rector general.

De todas las Unidades, la única que desde su creación trabaja, hasta la fecha, con un modelo educativo innovador, denominado Sistema Modular, es Xochimilco. Éste pretende vincular la universidad con los problemas que atañen a la sociedad, y se organiza curricularmente a través de objetos de transformación, no por materias. El objeto de transformación es un fenómeno de la realidad social o natural que puede ser investigado y que se toma como objeto de estudio para la formación y el aprendizaje de una determinada práctica profesional. Esta nueva forma de concebir las prácticas educativas requiere que los cursos se organicen por medio de módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficientes) que integran simultáneamente docencia, investigación y servicio a la comunidad. El objeto de transformación es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos con contenidos de tipo interdisciplinario, los cuales se van desarrollando durante el trimestre, mientras se realiza paralelamente un trabajo de investigación por parte de los estudiantes, con la guía y coordinación del docente. De esta manera se vincula la teoría con la práctica (ARBESÚ 2006).

¹² SCHÖN 1983; 1992; BRUBACHER; CASE; REAGAN 2005.

La primera sección se denomina: La identidad de la docencia. La idea de este bloque es proporcionar un marco contextual del profesor y de sus actividades relacionadas con la enseñanza cuya finalidad es poder interpretar adecuadamente lo que se muestre en el portafolios y sus anexos. La segunda se titula: La representación del ser de la docencia. En este apartado, se pretende dar a conocer las distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo o unidad didáctica modular; así como las diversas maneras en que planean su trabajo cotidiano en el aula. La tercera: La puesta en práctica de la docencia. El objetivo, es explicar cómo trabaja el profesor, en otras palabras, qué enseña, cómo enseña, cómo evalúa el aprendizaje y demás cuestiones relacionadas con su labor en la docencia. La cuarta: Prospectiva de la docencia, el profesor se tiene que ubicar en una perspectiva que le permita pensar la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente, por lo que se le pide que escriba qué tipos de cambios implantará en su práctica en los próximos tres años.

Hasta el momento, se han concluido los dos primeros bloques. Lo que presentamos en este artículo son algunas reflexiones de los profesores en relación con ciertas actividades realizadas en el primer contenido: La identidad de la docencia, en donde indagamos a partir de diversas actividades cuáles son las concepciones que tienen los profesores del seminario respecto a la docencia, a la enseñanza y al aprendizaje en un Sistema de Enseñanza Modular. Con este propósito, se pidió a los profesores que escribieran una autobiografía tomando como eje su actividad docente. También se les solicitó un escrito, en donde describieran su idea de la enseñanza y del aprendizaje en general, y del campo disciplinario que enseñan en particular.

El grupo de profesores tiene profesiones distintas¹⁴: veterinario, arquitecta, diseñador gráfico, socióloga, licenciada en educación, química, matemática, diseñadora industrial, arquitecto-urbanista. Tres son hombres y seis mujeres. Aquellos con más experiencia llevan dando clases en la UAM-X unos veinte años; los más jóvenes, tres años. La gran mayoría está en posesión del título de doctor; en los otros casos, están cursando una maestría. Se inscribieron a este proyecto de investigación de una forma voluntaria, no reciben por participar en el mismo ninguna compensación salarial o de cualquier otro tipo. Todos son profesores involucrados en su profesión docente, y están convencidos de que la reflexión sobre la práctica es una forma de perfeccionar la docencia y, por ende, de contribuir a la construcción del aprendizaje por parte de sus estudiantes y a la mejora de la calidad de su institución universitaria.

El análisis del material empírico se realizó de acuerdo con ciertos procedimientos de orden cualitativo¹⁵. En un primer momento, se leyó y ordenó de forma general cada una de las respuestas que dieron los profesores. Después, se clasificó la información a partir de sus diferentes temáticas y recurrencias. Posteriormente, se volvió a leer y a analizar toda la información, buscando comparar, contrastar y ordenar las temáticas en categorías o dimensiones de análisis que pudieran agrupar dichas temáticas.

¹⁴ Deseamos agradecer muy especialmente la colaboración de estos profesores, quienes nos permitieron amablemente incluir sus reflexiones en este trabajo. Reflexiones que, por cuestiones de orden ético, aparecen anónimas.

¹⁵ GOETZ; LE COMPTE 1988; TAYLOR; BOGDAN 1987.

4. Resultados

4.1. Representaciones sociales sobre la docencia

Entre las diversas representaciones sociales encontradas en las reflexiones de los profesores acerca de su concepción sobre la docencia se distinguen tres dimensiones: dimensión social de la docencia; dimensión humana de la docencia; dimensión profesional de la docencia.

4.1.1. Dimensión social de la docencia

Los profesores perciben la docencia como una profesión que tiene la posibilidad de formar a las nuevas generaciones, las que en un futuro podrán resolver problemas sociales y económicos que atañen a sus comunidades en particular y a la sociedad en general. Las reflexiones demuestran que en la labor del docente entran en juego diversas concepciones en las que se observa una visión ante la vida, ante la sociedad y ante el trabajo:

«En 2007, inicié mi labor como profesora en arquitectura, incidiendo ahora en la educación de estudiantes que cursan el último año de estudios. Sin perder mi objetivo principal que es el incidir en la construcción de la futura sociedad y equilibrar un poco las dificultades de este mundo.»

«El docente es el responsable de plantear los problemas socialmente relevantes, dentro de un plan y programa de estudios determinado, y de buscar la mejor forma de abordarlos. Para ello se vale de los saberes acumulados. Con estos elementos incita la participación de los estudiantes en el desarrollo de conocimientos para encontrar respuestas a los problemas.»

Los testimonios coinciden en que una faceta crucial de la figura del profesor es incorporar en su trabajo aque-

llos aspectos de su disciplina con mayor relevancia social; y ello, como premisa para incidir del mejor modo posible en la mejora de la sociedad.

4.1.2. Dimensión humana de la docencia

En estos testimonios, los profesores reconocen explícitamente el lado humano de la enseñanza, en el que sin duda desempeña un papel indiscutible esa faceta afectiva y emocional que en muchas ocasiones resta desatendida. Es el momento en el que la figura del profesor debe recuperar lo mejor de aquella otra figura del maestro, que en la actualidad parece haber perdido vigencia.

«Profesor es aquel que recuerda que el acto educativo es un acto humano y le da ese sello a su interacción con sus estudiantes.»

«El profesor acompaña a sus estudiantes en la elaboración de su proyecto de vida, el que integra valores, actitudes y comportamientos.»

Otros se aplican a la docencia desde un enfoque humano y formal, dando por supuesto que ambas facetas tienen que vincularse armónicamente.

«[...] las discusiones y las actividades que se programan en el módulo son formales, gratas, creativas y sin tensiones adicionales. La metodología seguida en el desarrollo de los contenidos se realiza mediante un orden en el que hay participación equilibrada de la formalidad conceptual, la búsqueda e incorporación del conocimiento, el sentido lúdico y la integración relacional del grupo.»

«La docencia es poder apoyar a otros a cumplir sus propósitos de mejorar y de aprender, de descubrir sus propias capacidades, de alcanzar metas propuestas. La docencia es seguir aprendiendo, ser parte de un sueño por lograr, ser útil a los otros, el llevarlos al “nuevo mundo”, el compartir los descubrimientos gozosos al estudiar.»

En los testimonios, se lee que la docencia es útil porque ayuda a los otros y que ésta, lejos de ser una carga laboral, es un espacio de búsqueda, de satisfacción y de juego, no menos que de rigor, responsabilidad y compromiso profesional.

4.1.3. Dimensión profesional de la docencia

Existen docentes que dan cuenta de algunas características que definen, desde su percepción, a los buenos profesores: ser guías, coordinadores, facilitadores en el proceso de aprendizaje; esto es, a una buena preparación en la materia de la disciplina debe añadirse una formación pedagógica y didáctica complementaria.

«La docencia es una gran responsabilidad, ya que somos coordinadores, guías, facilitadores y nuestra labor es crear un ambiente cordial que permita a los estudiantes adquirir herramientas para ser responsables de construir su propio proceso de aprendizaje.»

Otros perciben la docencia identificando lo que implica realizar este acto pedagógico: actividad placentera, que se ejerce con interés y pasión, creativa, satisfactoria, como un espacio de interlocución. No se trata del trabajo por el trabajo, sino del trabajo como una actividad creativa que tiene recompensas interiores.

«El buen docente no es necesariamente el que más sabe sobre su área disciplinaria, más bien el que disfruta su actividad y la realiza con interés y pasión.»

«Disfruto compartir, aprender y trabajar con creatividad todos los días en el aula. La academia es algo en lo que uno se debe preparar muchísimo, por lo tanto, la mayor parte de mi tiempo la dedico a estudiar y actualizarme.»

«Cuando reflexiono acerca de lo que hago en la actualidad, aún me sorprende pensar que se trata de hablar sobre cine, explicar cómo se hace un pro-

ducto audiovisual, comentar y discutir películas y, lo asombroso es, cuando me doy cuenta de que ¡me pagan por hacerlo!»

En consecuencia, la docencia tiene también una vertiente lúdica, que se puede disfrutar cuando ésta se lleva a cabo con pasión y, como dijo un profesor, resulta ser en sí misma una actividad gratificante.

4.2. Semejanzas en las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje

En un primer nivel de análisis, las reflexiones de los docentes indican que, en lo que respecta a las concepciones sobre las prácticas educativas, éstas se presentan bajo una doble dimensión; a saber: dimensión de proceso único; dimensión de aprendizaje mutuo.

4.2.1. Dimensión de proceso único

Se identificó que, en todos los casos, los docentes consideran que las actividades de enseñanza y aprendizaje forman parte de un mismo proceso, ya que ambas están vinculadas armónicamente dado que se complementan entre sí.

«Mi propia formación, me ha llevado a ver a la educación como una actividad participativa en la que intervienen varios sujetos en la transmisión de información, es decir, no como el proceso en el que los conocimientos son transmitidos de una persona hacia otra, sino más bien como un proceso que incluye diálogo y discusión entre varios sujetos.»

«Ya no es el docente el que enseña y los estudiantes quienes aprenden: ambos realizan las dos tareas de forma indistinta, en un proceso que se desarrolla conjuntamente.»

«La actividad recíproca del aprendizaje y la enseñanza en el módulo, Energía y Consumo de Sustancias Fundamentales, me resulta altamente satis-

factoria, creativa y provechosa tanto para los estudiantes como para mí misma.»

Como se muestra, las actividades de enseñanza y aprendizaje no sólo se realizan de forma simultánea, sino que la combinación indistinta entre ambas resulta altamente provechosa tanto para los estudiantes como para el propio profesor.

4.2.2. Dimensión de aprendizaje mutuo

Los profesores concuerdan que, en este proceso, no sólo aprenden los estudiantes, sino que el profesor continuamente aprende de aquellos; inclusive reconocen que hay ocasiones en que el profesor aprende más de lo que él mismo esperaba.

«En mi primera experiencia docente, durante la preparatoria, participé en algunas campañas de alfabetización, nos trasladábamos a una comunidad rural, vivíamos en la comunidad e impartíamos clases de alfabetización y educación básica para adultos. En ese contexto, no hay duda de que aprendí mucho más de lo que pude haber enseñado.»

«La manera en la que siempre he leído la relación enseñanza-aprendizaje, es la de una relación dialéctica en donde todos estamos enseñando y aprendiendo a la vez. La poca experiencia docente me ha confirmado que uno aprende de sus estudiantes tanto como les enseña.»

Podemos notar que, para estos docentes, no se puede dar la enseñanza sin el aprendizaje, ya que ambos favorecen tanto la asimilación como la generación de conocimientos. Hay mucho de interacción que permite que, en varios momentos de este proceso, todos los participantes realicen ambas tareas de forma indistinta. Es en este contexto que resuenan las palabras de Freire en boca de uno de los participantes: «no hay educador ni educando, sino dos hombres aprendiendo entre

sí mediatizados por el mundo, si es que mi memoria no me falla».

4.3. Diferencias en las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje

A pesar de estas similitudes encontradas en los docentes en relación con la concepción de la enseñanza, en un siguiente momento de análisis, se pudo observar que los integrantes de esta iniciativa perciben ciertas diferencias en dichas prácticas; unas diferencias que, como se verá más adelante, no siempre tienen que ver con la división académica a la que pertenecen. Los profesores expresan que la enseñanza forma parte de un proceso de apropiación de conocimientos que se vislumbra a partir de dos nuevos ejes: dimensión de proceso de conocimiento y autoconocimiento; dimensión de proceso de conocimiento desde la objetividad científica.

4.3.1. Dimensión de proceso de conocimiento y autoconocimiento

Los profesores manifiestan que las prácticas educativas forman parte de un proceso de conocimiento en el que se presentan varios aspectos. El primero tiene que ver con la capacidad del ser humano de conocerse y de tomar conciencia de lo que es capaz de hacer, así como de sus limitaciones.

«La enseñanza es la posibilidad de brindarle a alguien el pretexto para conocerse a sí mismo, sus capacidades, sus miedos, las recompensas que busca al estudiar. El aprendizaje es conocer y conocerse uno mismo. Crecer, ser mejor, descubrirse, descubrir a otros, tener más herramientas para apoyar a otros, encontrar humildad al reconocer qué poco se sabe.»

«La enseñanza de las matemáticas es un reto, en el sentido de lograr que los alumnos se valoren, se

descubran como seres inteligentes capaces de comprender y trabajar aun con las matemáticas, de enfrentar retos y “sacar la casta”, es decir de no amedrentarse, de ser pacientes y tercos, de pensar y argumentar de manera lógica, de ser universitarios.»

El segundo incide en que este proceso de conocimiento debe ser entendido desde dos ámbitos: uno conceptual y otro experiencial.

«El aprendizaje es una necesidad intelectual, ontológica, y relacional. Responde a la esencia humana de reflexión, de construcción de sí mismo, de beneficio personal y del entorno. La actividad de enseñar es otra necesidad. Para enseñar, al mismo tiempo aprendo el conocimiento, actualizo la información, ejercito la capacidad relacional, soy útil, construyo una parte del mundo. El nivel experiencial del aprendizaje y de la enseñanza es simultáneo y tiene profundo significado en la construcción correlativa de las personas en sus más profundos niveles del ser.»

El tercero apunta hacia ese carácter aplicado del conocimiento. En este sentido, los docentes conciben a las actividades de enseñanza y de aprendizaje como un único proceso en que se integran los conocimientos, las experiencias y la aplicación de todo ello en el ámbito profesional tanto del profesor como del estudiante.

«La enseñanza se desarrolla a partir del aprendizaje de los estudiantes. Este proceso se manifiesta en distintos niveles: generación y construcción de conocimientos, aplicación de éstos a múltiples situaciones profesionales.»

«En mi módulo intento integrar la enseñanza-aprendizaje a partir de proyectos de diseño industrial, los que preferentemente se realizan en espacios reales para que todos podamos tener experiencias y aprendizajes lo más cercanos a la práctica profesional.»

En los testimonios se lee la importancia que tienen las actividades de enseñanza y de aprendizaje para un de-

sarrollo integral de los participantes. Éstas favorecen no sólo una avance del conocimiento disciplinar, sino también de la dimensión metacognitiva del profesor y del estudiante. Además, no concierne sólo al desarrollo intelectual y profesional sino también personal y colectivo de todos los participantes, sin distinción de funciones ni estatus en el encuentro educativo.

4.3.2. Dimensión de proceso de conocimiento a partir de la objetividad científica

Algunos docentes conciben a las prácticas educativas como un proceso en el que se tiene que lograr que profesores y estudiantes lleguen a una objetividad de tipo científico, similar a la que se da en una investigación.

«Como punto de partida, el docente —con base en su experiencia— transmite los conocimientos fundamentales a los estudiantes que servirán para buscar soluciones a los problemas planteados. De esta manera, se comienza a desarrollar un proceso de investigación con una retroalimentación constante en el que encuentran soluciones a los problemas y, en el proceso, se desarrollan nuevos saberes.»

«Durante los últimos módulos de la licenciatura en arquitectura, el taller de diseño lo imparto con un equipo de profesores, en donde hemos logrado la integración modular de tal manera que el problema que tratamos, forma parte de un proyecto de investigación académico llevado a cabo en una comunidad. Retomamos los aportes teóricos y los materializamos por medio del diseño urbano-arquitectónico. Así, se impulsa la generación de conocimientos ligados a un problema concreto, y al final son materializados en los productos de diseño.»

5. Conclusiones

La teoría de las representaciones sociales proporciona las herramientas conceptuales para acercarse a los diferentes significados que tiene el trabajo docente para los profesores universitarios. Estas representaciones

manifiestan un conocimiento complejo derivado del sentido común que, por lo tanto, se elabora socialmente, y en donde las dinámicas grupales dejan sentir todos sus efectos. Los actores construyen necesariamente estos constructos sociales acerca de lo que está en juego en la práctica cotidiana de su ámbito de interacción. Al ser complejas construcciones colectivas, y al ser expresadas por un actor y orientadas de modo específico, pueden ir de la mano de lo establecido institucionalmente, o bien, pueden trazar planteamientos y líneas de acción que se confrontan e inciden a su vez de maneras y con grados diversos sobre los designios oficiales. Se encuentran ancladas en el pensamiento de los actores y no es fácil cambiarlas por nuevas y distintas representaciones, por tanto, se convierten en orientadoras para la acción. En esta investigación, interesó conocer algunas de estas representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores universitarios, y se particularizó en lo que un grupo de profesores de una universidad mexicana expresó acerca de algunos temas concretos de su actividad profesional.

Al tratarse de un grupo de profesores que se sienten identificados con su actividad profesional, se encontró que, para varios de ellos, su impacto como docentes no se circunscribe al salón de clases, espacio en el cual se realizan las prácticas educativas, sino que su repercusión se hará notoria en otros espacios más amplios. Los estudiantes al egresar, se encargarán de resolver problemas económicos, políticos o sociales. En el trabajo diario, se deben formular problemas socialmente relevantes, de los que la actividad docente no puede quedar al margen. Emerge así la idea de que la práctica de la enseñanza es una actividad profesional con un alto contenido social.

Otro significado que tiene el trabajo docente es su sentido humano, ya que se trata de una actividad que orienta el proyecto de vida de los estudiantes y también

el de los propios profesores. Mediante la interacción, el profesor es capaz de descubrir el potencial del estudiante para que éste «descubra sus propias capacidades». Hay algo más: se apuntó lo grato que es la docencia para que todos se sientan en confianza, el sentido lúdico de esta actividad, la participación equilibrada, la posibilidad de estar aprendiendo constantemente. La docencia es como un juego serio que no termina sino que se inicia o reinicia permanentemente.

Otro aspecto subrayado es la responsabilidad que tiene el docente con su tarea profesional. Para cumplir con sus propósitos, el docente debe ser una persona responsable en su trabajo, debe cumplir satisfactoriamente con las numerosas actividades que demanda esta compleja labor. El docente debe preparar sus clases, ser creativo. Esto es posible si se realiza la función docente con pasión y creatividad, si se disfruta y se comparte. El trabajo del docente es una guía para facilitar el aprendizaje del estudiante. Es la posibilidad de ofrecerle a otra persona el pretexto para conocer sus capacidades y sus limitaciones; conocer y conocerse uno mismo y así crecer en todas las facetas que caracterizan el ser humano. Para nuestros informantes, la docencia no tiene un carácter económico sino ante todo humano, tanto para desarrollar el potencial humano del profesor como el del estudiante; uno enseña y el otro aprende pero ambos se recrean en este proceso. El resultado son las recompensas intangibles.

Como se pudo observar existen diferentes significados de la docencia, de la enseñanza y del aprendizaje. Algunos profesores fueron enfáticos en señalar la parte humana que debe incluir su trabajo cotidiano; otros señalaron la importancia de integrar el aspecto humano y el relativo a las disciplinas en cada una de las actividades que se realizan en las prácticas educativas. Otros más enfatizan que el docente es el responsable de plantear problemas socialmente relevantes y de buscar

junto con sus estudiantes alguna forma de poder solucionarlos, en ocasiones, a través de la investigación de tipo científico. Todos ejercen su profesión con compromiso y están orgullosos de ella. Viven apasionadamente la docencia. Disfrutan el trabajo docente. Tal vez a-

hora será indispensable conocer las representaciones sociales de otros profesores que no se sientan tan comprometidos con lo que hacen.

Bibliografía

ARBESÚ, M. I. (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM/Plaza y Valdés.

BRUBACHER, J.; CASE, C.; REAGAN, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

CARUGATI, F.; SELLERI, P. (2000). «Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales». In: GARNIER, C.; ROUQUETTE, M.-L. *Représentations sociales et éducation*. Montreal-Québec: Éditions Nouvelles, 1-25.

DOISE, W. (1986). «Les représentations sociales: définition d'un concept». In: DOISE, W.; PALMONARI, A. *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé, 81-94.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). «Análisis e interpretación de datos». In: GOETZ, J.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 172-211.

INOSTROZA, G. et al. (2008). *Formando Educadores Integrales para el Siglo XXI. Guía para trabajar el portafolio. Evaluación de desempeño inicial docente* [documento en línea]. Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación. [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2009]
http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt

JODELET, D. (1986). «La representación social: fenómenos, concepto y teoría». In: MOSCOVICI, S. *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 469-494.

JODELET, D. (2000). «Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras». In: JODELET, D.; GUERRERO, A. *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología-UNAM, 7-30.

MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

PALMONARI, A.; DOISE, W. (1986). «Caractéristiques des représentations sociales». In: DOISE, W.; PALMONARI, A. *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé, 12-33.

PIÑA, J. M.; CUEVAS, Y. (2004). «La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México». *Revista Perfiles educativos*. Vol. XXVI, núm. 105-106, 102-124.

RAMÍREZ, J. L. (1999). «Los programas de formación docente de profesores universitarios: resultados y limitantes». *Perfiles educativos*. Vol. XXI, núm. 85-86, 104-125.

ROUQUETTE, M.-L. (2000). «Représentations et pratiques sociales: une analyse théorique». In: GARNIER, C.; ROUQUETTE, M.-L. *Représentations sociales et éducation*. Montreal-Québec: Éditions Nouvelles, 133-141.

SECORD, P. F. (1989). «¿Cómo resolver la dialéctica actor/sujeto en la investigación psicosocial?». In: IBAÑEZ, T. (coord.). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai, 13-37.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionistas reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona - México - Madrid: Paidós - Ministerio de educación y ciencia.

TAYLOR, S., BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.