



Universidad Nacional de La Matanza

Unidad Académica donde se encuentra acreditado:

Departamento de Derecho y Ciencia Política

Código: D-020

Título del Proyecto:

Disciplinas y profesiones: Exploraciones sobre la práctica docente de las mujeres en la carrera de Derecho

Programa de Investigación: PROINCE

Director del Proyecto: Greco, Mario

Integrantes del proyecto: Peroceschi, Andrea F; Monti, Jorgelina; Stímoli, Andrea C; Marín, Laura I; Casco, José María; Wahlberg, Verónica L.

Fecha de inicio: 1/1/ 12

Fecha de finalización: 31/12/13

Resumen:

El proyecto intenta dar cuenta de las condiciones en las que se producen las prácticas docentes de las mujeres abogadas en la carrera de Derecho. Para ello se concentra en las condiciones tanto objetivas cuanto subjetivas de las prácticas docentes desde una perspectiva interdisciplinaria. El enfoque elegido combina varias técnicas de investigación que apelan tanto a fuentes primarias como secundarias.

Palabras clave: mujeres, docentes, abogadas, derecho, prácticas docentes

Área de conocimiento: 56

Código de Área de Conocimiento: 56

Disciplina: Derecho y Pedagogía

Código de Disciplina: 56 y 58



Campo de Aplicación: Ciencia Jurídicas y Derecho. Pedagogía

Código de Campo de Aplicación: 56

Otras dependencias de la UNLaM que intervinieron en el Proyecto:--

Otras instituciones intervinientes en el Proyecto: --

Otros proyectos con los que se relaciona:

Proyecto D009 “Participación ciudadana, política y comunitaria de jóvenes en Argentina” Departamento de Derecho y Ciencia Política. Unlam 2009-2010. Dirigida por la Dra Graciela Tonón esta investigación se encuentra incluida en la programación científica 2009-2010 en el marco del Programa de incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Proyecto UNLaM D009

Proyecto D002 “La Universidad como escenario de construcción de ciudadanía percepciones de los/as alumnos/as de la carrera de Ciencia Política” Departamento de Derecho y Ciencia Política. UNLAM 2007-2008. Dirigida por la Dra. Graciela Tonón, esta investigación se encuentra incluida en la programación científica 2007-2008 en el marco del Programa de Incentivos de la secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Proyecto UNLaM D002/07



3. Título del proyecto

Disciplinas y profesiones: Exploraciones sobre la práctica docente de las mujeres en la carrera de Derecho.

Resumen

El proyecto intenta dar cuenta de las condiciones de las prácticas docentes de las mujeres en la carrera de Derecho. Peso, presencia y participación del género se comprueban en la extensión de la profesión observando a aquellas que ejercen la función de profesoras en la educación superior.

Cómo son las prácticas docentes de las mujeres abogadas en la carrera de Derecho, que características posee el conjunto de profesoras abogadas de la carrera de Derecho en nuestra universidad, cómo combinan la formación profesional con el desempeño académico de la docencia y otras se constituyen en inquietudes a la hora de indagar acerca de las prácticas propias de las profesionales del Derecho en la enseñanza de su disciplina.

El objetivo general consiste en explorar las condiciones de la práctica docente de las mujeres abogadas en la Carrera de Derecho de Unlam.

Otros objetivos combinan la identificación de las características de las prácticas docentes de las mujeres abogadas en la Carrera de Derecho de Unlam con la determinación del grado de dedicación a la tarea docente en el marco profesional integral.

Por otra parte, se pretende describir la conjugación de prácticas docentes y profesionales en las mujeres abogadas como así también comprender el sentido asignado por las mismas a su práctica de enseñanza.

Confiamos en que las conclusiones contribuirán a aumentar el conocimiento acerca del ejercicio de la docencia en las mujeres abogadas de la universidad de UNLaM permitiendo ampliar el horizonte de investigación hacia la práctica pedagógica en el campo del Derecho

Palabras clave: mujeres, docentes, abogadas, derecho, prácticas docentes



3. Desarrollo del Informe Final

Introducción

Presentación de la problemática a investigar

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios tanto pedagógicos como sociológicos que tienen a las disciplinas y profesiones como objeto central de indagación. Así, con esta investigación se inicia una nueva línea de trabajo que complementa los estudios realizados sobre alumnos por un lado, profesiones y disciplinas por otro, buscando contribuir al desarrollo científico sobre el área de estudio como así también desarrollar conocimientos sobre el tema de modo de fortalecer a la función educativa tanto de parte de los docentes como de las autoridades que expresen líneas directrices en la formación educativa. Por ello creemos que la relación que conforman la triada mujer, abogada, docente, nos sitúa en un problema de gran importancia que es necesario desentrañar. En efecto, la condición de mujer y abogada en la docencia, creemos, le asigna particularidades a la tarea que es necesario tomar en cuenta a la hora de entender el sentido de las prácticas. Por un lado, la condición de mujer es posible de ser problematizada en sí misma, la cuestión alude a las posiciones jerárquicas y de subordinación que muchas veces encontramos en distintos espacios de la estructura social. Por otro lado, la condición de abogada puede ayudar a problematizar esta cuestión en tanto profesión prestigiosa que podría ayudar, a priori por lo menos, a revertir o reforzar la función de subordinación, por último, la docencia como práctica a ser analizada, debe ser tomada en cuenta tomando como referencias estas variables que ayudan a complejizar el análisis. Dejando sentados estos supuestos teóricos debemos aclarar que desde una perspectiva interdisciplinaria la investigación busca dar cuenta tanto de los aspectos objetivos como subjetivos que posibilitan las prácticas docentes. Por condiciones objetivas se entienden aquellos aspectos tanto materiales como simbólicos que hacen posibles las posiciones y tomas de posición de los sujetos y sus prácticas (Bourdieu: 2008). Por condiciones subjetivas se entienden, siguiendo al mismo autor, aquellos aspectos que hacen posible su sentido práctico, más específicamente, sus acciones individuales. Para dilucidar este entramado de condiciones objetivas y subjetivas y no caer en una dicotomía reduccionista Bourdieu acuña la noción de hábitos, que es definida como “el conjunto de esquemas generativos



a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en el” (Bourdieu: 2008; 124-125) de este modo la noción ayuda a poner en relación el espacio social en el que tienen lugar las prácticas y el sentido y la visión del mundo que los sujetos expresan en su actuar. Así, la perspectiva busca poner de manifiesto los condicionantes que están en el origen de la acción atendiendo a los factores antes descriptos.

Justificación del estudio

Las investigaciones acerca de las prácticas docentes en la carrera de Derecho se vinculan fundamentalmente a los aspectos metodológicos de la clase como así también a la planificación de los programas de estudio por parte de los profesores a cargo de las cátedras. Describen cuestiones que apuntan a los momentos del desarrollo áulico como así también a la importancia del vínculo con los estudiantes y el perfil de profesional del Derecho.

“Disciplinas y profesiones: Exploraciones sobre la práctica docente de las mujeres en la carrera de Derecho”, es un estudio que pretende aportar saberes sobre las mujeres abogadas ejerciendo la tarea docente de enseñanza superior situada en UNLaM y la conjunción de tal práctica con la actividad profesional dentro del marco profesional.

Objetivos

General:

- o Explorar las condiciones de la práctica docente de las mujeres abogadas en la Carrera de Derecho de Unlam.

Específicos:

- o Identificar las características de las prácticas docentes de las mujeres abogadas en la Carrera de Derecho de Unlam.
- o Determinar el grado de dedicación a la tarea docente en el marco profesional integral.
- o Describir la conjugación de las prácticas docentes y profesionales en las mujeres abogadas que ejercen la docencia en la carrera de Derecho de Unlam.
- o Comprender el sentido asignado por las abogadas a su práctica como docente.



Estado actual del Conocimiento

El tema de la práctica docente como objeto de investigación ha sido analizado, tanto desde dimensiones prácticas como teóricas desde vastos campos del conocimiento. En efecto, tanto desde la geografía local, nacional e internacional, pueden describirse infinidad de reflexiones sobre el tema que nos haría imposible reseñar por una cuestión de espacio. En el tema del derecho más específicamente, pueden nombrarse varios trabajos que cruzan nuestro tema, Cardinaux (2008) reflexiona sobre la enseñanza universitaria del derecho poniendo el énfasis en la pedagogía y en el rol central que tiene la investigación en el rol docente. Gaston (2008) por su parte, describe el papel de la entrevista en profundidad en las investigaciones en el campo jurídico mostrando como la técnica puede visualizar aquellas palabras, sentidos que permanecen ocultos en la charla informal y en las miradas poco profesionalizadas. En cuanto a las investigaciones realizadas en la universidad, podemos destacar el trabajo de Agostino (2007), analiza las ideas centrales que aparecen en las evaluaciones externas en cuanto a la función docente. Por su parte Allen (2006) analiza a las prácticas docentes desde una perspectiva reflexiva siguiendo la teoría de Schon. Asimismo, debemos destacar que para el caso específico de la práctica docente en la carrera de derecho de la Universidad Nacional de La Matanza, no se registran antecedentes de ningún tipo. En ese sentido, esto también constituye un elemento de importancia para la investigación.

Desarrollo

En lo que hace la cuestión metodológica se privilegiará una técnica mixta de recolección de datos de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. De acuerdo a los objetivos planteados. Los instrumentos de recolección incluyen varias técnicas. La entrevista en profundidad a los actores involucrados y a informantes claves que hagan posible desentrañar los nudos problemáticos de la investigación. Datos estadísticos sobre la distribución de cargos docentes dentro de la carrera de derecho, de modo de poder posicionar a los actores en una estructura jerárquica tanto en términos materiales como simbólicos, que haga más inteligible el análisis del discurso y la práctica docente.

Teniendo en cuenta el planteo del proyecto, se ha privilegiado la utilización de una técnica mixta de recolección de datos, lo que ha implicado la utilización de métodos cuantitativos (estadística y encuestas) y métodos cualitativos (entrevistas en profundidad). La utilización de una técnica mixta apunta a conocer, por un lado, los



datos estadísticos nos sirven a los efectos de posicionar a los actores involucrados y de donde tomamos a los informantes claves para la técnica cualitativa. Por el otro, la realización de entrevistas en profundidad nos permitió conocer algunas condiciones subjetivas que rodean la situación de las mujeres abogadas docentes en la UNLAM.

Respecto de las técnicas cuantitativas, se buscó conocer, primeramente, los datos numéricos acerca de la cantidad de docentes mujeres con que cuenta la carrera de abogacía en la UNLAM y qué cargos ocupan respecto de los varones.

Para ello hemos analizado las Resoluciones del Rectorado de nombramiento en las cátedras de la carrera de abogacía en la UNLAM, dependientes de ella, y correspondientes al tercer cuatrimestre de los años 2004, 2008 y 2012. Cabe destacar que la fecha de inicio se corresponde con el año en que comenzó a dictarse la carrera de abogacía en la universidad y que la distribución de cargos es la siguiente: titular, asociado, adjunto, jefe de trabajos prácticos, auxiliar 1ra. y auxiliar de 2da. También existe el cargo de ayudante alumno pero no lo hemos considerado por cuanto no queda comprendida dentro de nuestra población de análisis: mujeres abogadas.

En el primer período analizado (año 2004), observamos los siguientes datos: sobre el total de 76 docentes, 29 resultaban mujeres, lo que significa un 38,15% sobre el total de ellos. Ahora bien, si desagregamos ese total y nos fijamos cargo por cargo, observamos que para la situación de titular sólo el 9,09% fue desempeñado por mujeres y no hubieron mujeres como asociadas. Ya para la situación de adjunto, el 41,37% fue ocupado por mujeres y para jefa de trabajos prácticos hubo un 40% de ellas. Sólo para el caso de auxiliares se observa una mayoría de mujeres: 57,15% para auxiliar de 1ra. y un 75% para auxiliar de 2da.

Para el año 2008, a la mitad de nuestro período analizado, la cantidad de docentes ascendió a 337, de los cuales 125 eran mujeres, lo que equivale a un 37,09% de la totalidad de los mismos. La proporción se mantiene respecto del año 2004. Nuevamente, desagregando las cantidades totales de docentes por cada cargo, observamos que como titulares sólo el 18,18% son mujeres. Respecto a los cargos de asociados un 40% lo ocupan mujeres, siendo un 31,81% para el caso de adjuntos y un 48,31% como jefas de trabajos prácticos. Asimismo, a comparación del año 2004, se observa una disminución de la cantidad de mujeres en los cargos de auxiliar de 1ra. y de 2da., siendo ocupados por ellas en un 40,42% y un 36,84% respectivamente.



Ya para el año 2012, la población total de docentes ascendió a 383, resultando 155 mujeres, lo que equivale al 40,46% del total. Respecto al año 2008, solamente se incrementó la cantidad de mujeres en un poco más del 3%. Sin embargo, en el cargo de titular, sólo el 13,88% fue ocupado por mujeres el cargo de titular, lo que significa una reducción en casi un 5% respecto del año 2008. En los cargos de asociados hubo un 38,46% de mujeres, como adjuntas un 33,87% y como jefas de trabajos prácticos un 46,42%, lo que muestra que estas cantidades se han mantenido parejas respecto del período anterior. Sí existe un incremento de casi un 10% de mujeres para el cargo de auxiliar de 1ra. y de un 30% aproximadamente para el cargo de auxiliar de 2da., resultando los totales del 49,18% y 66,66% respectivamente.

En los 3 períodos, observamos la preeminencia de los varones por sobre las mujeres en los cargos de más jerarquía, pero la diferencia más significativa se da en plano del cargo de titular de cátedra, donde solamente entre un 9,09% y un 18,18% han sido detentado por mujeres.

Encuestas.

En segundo lugar, se realizaron encuestas a las docentes de la carrera de abogacía. Las mismas tuvieron por fin hacer mas inteligible el análisis del discurso y la práctica docente que luego retomamos en las entrevistas en profundidad. En términos de Bourdieu, buscamos conocer las condiciones que determinarían el “habitus” de las docentes abogadas de la carrera de abogacía en la UNLAM en orden a sus prácticas.

Para ello se confeccionó un cuestionario donde se realizaron preguntas en torno a la situación familiar de las docentes, de sus padres, de su formación educativa, del/los trabajo/s que pudieran desempeñar además de la docencia y de las herramientas que utiliza en su práctica docente.

El cuestionario fue suministrado a través del personal del Departamento de Derecho de la UNLAM, habiéndose recolectado la cantidad de treinta y ocho (38) cuestionarios.

Entrevistas en profundidad.

Tal como lo explicitamos con anterioridad, esta técnica forma parte de un abordaje metodológico más amplio, lo que determinó que a priori se pensarán los ejes sobre los cuales se configuraría las preguntas. Ello con el objetivo de desentrañar las prácticas docentes a partir del ser mujeres, abogadas y docentes en la carrera de abogacía de la UNLAM.



Nuestra población de análisis fue tomada de la base de datos elaborada y descrita anteriormente. Las informantes claves se eligieron teniendo en cuenta los cargos de mayor jerarquía donde observamos en el análisis efectuado sobre la base de datos confeccionada que hay menor cantidad de mujeres respecto a los varones.

A través del Departamento de Derecho de la UNLAM se contactó personal y/o telefónicamente a las abogadas docentes que luego entrevistaríamos. Todas las entrevistas fueron realizadas de manera personal en el ámbito de la UNLAM con el fin de facilitar el encuentro con las entrevistadas.

A partir de la desgravación de las entrevistas se realizó una lectura exhaustiva de las mismas con el fin de detectar los ejes de trabajo para el análisis de discurso y poder arribar a las conclusiones sobre las prácticas docentes.

Cómo es considerado el ejercicio de la práctica docente por sus protagonistas.

El estudio de las prácticas de enseñanza nos permite encontrar nuevos caminos para el análisis del oficio de enseñar que seguramente replican más allá del ámbito educativo más allá de la singularidad con la cual se exprese en cada uno de sus niveles.

Dewey (2004) en Litwin (2012) recupera con énfasis la idea de experiencia pensando en el sentido que la misma tiene para los docentes siendo indivisible y continua, referente de pasado y de futuro mediante sensaciones encontradas de esperanza y miedo.

Recuperar experiencias para el estudio de la enseñanza permite la escucha de múltiples voces que se hacen presentes en el hecho educativo.

Acerca de las prácticas docentes de las mujeres abogadas en la carrera de Derecho en UNLaM variadas son las argumentaciones en cuanto a su concepción. Desde considerar la tarea como un legado familiar pasando por la distinción con la profesión de la abogada, el valor de la vocación y la condición docente generadora de desafíos.

Entre las docentes entrevistadas, algunas se identifican con los rasgos fundantes del oficio docente consolidados en el modelo normalizador argentino vigente en los programas escolares de la modernidad que contienen cualidades significativas en la tarea con los estudiantes. Los rasgos fundantes apuestan a virtudes morales y cualidades personales cuyos principios son la vocación y el sacrificio, ofreciendo una imagen vocacional del maestro. (Vezub, 2005)

El paradigma de la vocación todavía se encuentra hoy en las representaciones y la conciencia práctica de los docentes. La autora menciona a Nuñez Prieto (2004: 73)



considerando que “las condiciones objetivas y también en la subjetividad de los actuales maestros y maestras, se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado”

“Yo lo amo, y es un sacrificio enorme, yo lo defino como un sacerdocio. Actualmente he modificado muchísimas cosas y he dejado universidades que antes daba clases, cátedras porque además tengo una familia. Hay que repartirse.” (Graciela)

“Ojalá pueda más pueda más porque se suma todo se suma la profesión y se suma la pasión de la educación que nos brota...así que para mí la universidad es algo que marcó” (Nancy)

“Es una pasión. Tiene que ver con una pasión...y nos pasa eso a los que realmente creemos en un espacio de creación pasional o de vocación como quieras llamarlo y no todo el mundo está capacitado para eso, podes ser un excelente profesional y no poder trasladarlo. (Mariana)

En el estudio de las condiciones en el que se desenvuelven las prácticas de la enseñanza universitaria para Litwin (2008) existen docentes que reconocen las aulas como símbolo de sus raíces en una tarea cargada de emociones entendiendo la práctica como la trinchera de su tarea desde la que defienden el espacio de las libertades y la creación. En este sentido es interesante mencionar que desde la condición profesional de juez la situación de enseñanza adopta un lugar privilegiado que posibilita la reflexión, la conciencia y la crítica de la realidad que circunda como así también de las posibilidades de acción en el medio.

“Si me preguntás por qué hago docencia, es porque es el ámbito donde yo me siento absolutamente libre, porque yo soy juez. Porque desde mi lugar de juez hay momentos en los que no puedo opinar, expresar. En la universidad hablás del Derecho desde otro lugar. Siempre digo que la universidad es como el hospital para el médico, hay diversidad de casos, diversas dudas de los alumnos. Eso te obliga a la capacitación permanente, eso me genera un desafío.” (Graciela)



Probablemente se le asigne a la práctica el lugar de superación de las fragmentaciones que se producen en la profesión reconstruyendo en común profesores y estudiantes el espacio de la formación ciudadana.

Por otra parte conviven con esta realidad otros docentes que asumen la tarea desde otra consideración entonces el ejercicio de la enseñanza se realiza como otro tipo de trabajo que nada tiene que ver con la “mística” de la educación y se encuentra vinculado ante todo a la supervivencia (Litwin, 2008)

Desde mediados del S XX según Vezub (2005) se diseñaron y aplicaron formas de racionalización y tecnificación del trabajo docente apostando a programas detallados y paquetes instruccionales elaborados por expertos con influencia decisiva en la formación docente. Este modelo promovió la eficacia a través del entrenamiento en habilidades técnicas e instrumentales que modificó de alguna manera la construcción de sentido en cuanto a la tarea de enseñar.

En este sentido la idea de docencia como trabajo es re significada en un contexto de egreso universitario.

“Allá en el profesorado en la UBA habíamos rastreado que también hay una necesidad de tipo laboral, que hay mucha gente que llega al final de la carrera y se encuentra con que la práctica profesional que hacen no les interesa o no les gusta entonces la opción que estaba brindando la UBA del profesorado, es decir, me dedico a la docencia era como una salida más laboral entonces es como compensar tantos años de la carrera de abogacía y le encontrás el sentido a todo esto que aprendí bueno entonces lo vuelca en la docencia”. (Mariana)

Es así que aparece la docencia como opción frente al desinterés por la práctica profesional. El compromiso es de otro tipo, sin excesos emocionales pero con una fuerte apuesta a la universidad.

“El ejercicio privado de la profesión no es lo que me atrae...lo mío pasa más netamente por la docencia por la cuestión académica. Yo te pude definir claramente que es una cuestión vocacional ahora si me preguntas cómo y bueno abogada no sé si es tanto vocación voy por ese lado... Cuando yo empecé con la docencia era algo que uno hacia voluntariamente, ni pensar en ser un rentado sobretodo en la UBA, ni pensar”. (Mercedes)



“Justamente me parece que lo enriquecedor de los dos espacios es esto es el intercambio de un espacio académico donde uno estudia, se forma, escribe cuando puede pero también lo volcás a la práctica.” (Mariana)

En la estructura piramidal de las cátedras aparecen algunas de estas situaciones en los grupos que con diferentes apuestas e intereses son percibidas en los claustros (Litwin, 2008). De este modo las condiciones laborales se entrecruzan generando posicionamientos disímiles que enriquecen la propuesta pedagógica. Se observa además un intercambio permanente entre la academia y la práctica que se convierten en espacios de reconstrucción permanente en relación con las funciones de la universidad según Portantiero (1993) en Litwin (2008) en tanto la misma debería intensificar el sentido de la crítica colectiva de la propia profesión capacitando a los estudiantes para extenderla sobre la sociedad. Este es un factor del cual no se puede prescindir debido a que la distingue de una escuela profesional.

Otras experiencias denotan que la práctica docente fue cursora de las primeras orientaciones laborales.

“Soy abogada trabajo en una fiscalía y soy mediadora. Siempre me gusto la docencia y nunca la había ejercido. El secundario fue con orientación pedagógica hice dos años para ser docente y después me pasé a abogacía” (Karina).

“Fui profesora en escuela secundaria y acá tuve mis docentes que había sido mis alumnos y fueron mis profesores así que eso me dio una cuestión así de impulso y de gusto” (Nancy)

“Mientras cursada escuchaba que los docentes que venían decían para nosotros dar clases nos aislamos del mundo, lo hacemos por placer. Mi bachiller fue de orientación pedagógica. Cuando me egrese me llamo el vice decano en ese momento si me gustaría ser auxiliar, que probara, que le hubiese gustado tenerme como auxiliar. La verdad muy temerosa, de pasar al frente y ser la protagonista. Me llamaron y me dijeron das la bolilla tal y es toda tuya el aula. Me encantó y me gusta, venir a la facultad es un gusto.” (Nancy)



“Primero porque me apasiona el derecho, y la docencia. Tengo un título en orientación docente. Soy egresada del Dorrego de Morón y cuando tuve que elegir la orientación fue el bachillerato con orientación docente.” (Graciela)

“Ya cuando curse en la facultad me gustaba la idea” (Constanza)

Otro grupo de docentes sostiene con la universidad un largo recorrido ya que de un modo u otro ha optado desde el inicio por la carrera académica. Es así como desde la escuela media o desde los comienzos en la educación superior se vivencia una experiencia docente profesionalizándose en la tarea, obedeciendo a las exigencias que implica desempeñarse en una cátedra universitaria.

La idea de dotar de profesionalismo se funda en tres pilares de acuerdo a Vazub (2005) que son el conocimiento del campo disciplinar y dominio de su enseñanza, la responsabilidad por los resultados y la capacitación permanente. Sin embargo el docente además cumplimenta con una tarea socializadora fundamental que escapa a la lógica científica.

“Sí, me parecía que era una responsabilidad primero. Cuando me lo propusieron, empecé a formarme... empecé a averiguar sobre los cursos para formarme como docente, porque una cosa es tener experiencias que una puede tener como profesional, en lo laboral y todo eso en un ámbito privado – público...es algo muy diferente poder transmitir todo eso. Me encanta la docencia...para eso me formé” (Cintia)

“-Porque la diferencia cuando uno estudia pedagogía ya sabe, esta como estructurado en la enseñanza. Cuando empieza la carrera de abogada no, sí saben en su imaginario pero bueno...” (Mariana)

Siguiendo a Vezub (2005) son las cualidades artesanales de la enseñanza las que permiten disponer de criterios, saberes y recursos para cada situación educativa contemplando la complejidad y multidimensionalidad de los ambientes de clase. El oficio se construye en el entramado de las acciones y elecciones que los docentes hacen en contextos particulares.

“No existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica- incluyendo la práctica científica- como no sea practicándola con la ayuda de algún guía



o entrenador, quien asegure y tranquilice, quien de el ejemplo y corrija enunciando en la situación, preceptos directamente aplicables al caso particular (Bourdieu, 1995:163)

“empecé a dar acá en La Matanza como ayudante con mi papá, la idea era preparar fallos, comentar fallos, hacer que se dividan en grupos, preparar actividades.” (Constanza)

El docente es una persona con un proceso de socialización, una historia de vida y un modo singular de concebirla. En su práctica diaria inciden conocimientos adquiridos en las esferas social y cultural que trascienden la dimensión pedagógica y que le permite estructurar su práctica integrando las diversas experiencias conformadas a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional.

“soy muy influenciada por mi papá. Mi papá es profesor también y él siempre me insistía, dale tenés que dar clases... porque es como un legado” (Constanza)

En este caso el oficio se adquiere en las prácticas y las mismas se enmarcan dentro de coordenadas institucionales pero también familiares, como en el ejemplo anterior, que predisponen la actuación del hombre en el mundo, en el caso docente la actuación en el mundo educativo basándose en la identidad como sujeto social y persona singular (Bourdieu, 1980 en Vezub, 2005)

En síntesis, entre las abogadas entrevistadas el ejercicio de la práctica docente se considera desde distintos enfoques y posicionamientos.

Algunas profesoras se identifican con los rasgos fundantes del oficio docente consolidados en el modelo del magisterio normalizador ofreciendo una imagen de la práctica asociada a la vocación y el sacrificio. Otras, la entienden como la trinchera de su tarea desde la que defienden el espacio de las libertades y la creación.

Probablemente también se asigna al ejercicio docente el lugar de superación de las fragmentaciones producidas en la profesión que en definitiva permite a profesores y estudiantes rediseñar el espacio de la formación ciudadana.

La docencia además aparece como una opción frente al desinterés por la práctica profesional y en este caso el compromiso es de otro tipo, sin excesos emocionales pero con una fuerte apuesta a la universidad.



En realidad las docentes sostienen con la universidad un largo recorrido ya que de un modo u otro han optado desde el inicio por la carrera académica advirtiendo inclinaciones pedagógicas a lo largo de su trayectoria de aprendizaje. En su práctica diaria inciden conocimientos adquiridos en las esferas social y cultural que trascienden la dimensión pedagógica permitiendo integrar a la práctica las diversas experiencias atravesadas en lo personal y profesional.

El estudio de la práctica docente habilita su análisis desde distintos puntos de vista que la van caracterizando.

Sumisión – Autonomía

Al ser los docentes actores directos en la enseñanza, la situación viabiliza asumir comportamientos de sumisión o de autonomía (Davini 2010), ello en correlato con las tradiciones en la formación.

En el punto específico que se analiza, de las entrevistas efectuadas, puede decirse que de la práctica docente en esta sede se vislumbra la coexistencia de ambos conceptos, de una manera particular, vinculándose la autonomía por la flexibilidad desplegada en la práctica específica particular y la sumisión a determinadas reglas, las cuales merecen ser respetadas por encontrarse dentro de un marco de coherencia. Ambos conceptos ligados a la sensación de pertenencia que genera esta Casa de Altos Estudios.

“Y es como que estoy en mi casa, esta Universidad es maravillosa por el orden, por la prolijidad, por el respaldo que te dan las autoridades, por el control bien entendido....”. (Graciela)

“Me siento muy cómoda, te apoyan, te dan mucha libertad y eso te da tranquilidad, si bien hay lineamientos a seguir.....”. (Karina)

“...me parece maravillosa esta apertura que tiene la Universidad, fundamentalmente, más allá de las mujeres, para los que hemos sido egresados de esta Universidad es un espacio muy importante”. (Nancy)

De esta manera se denota una evolución, en cuanto a la autonomía de la práctica apartándose de la impronta de las tradiciones normativas, disciplinadoras y tecnicistas



impetradas por el histórico y continuo esfuerzo de los administradores y burócratas del Estado para definir las habilidades docentes como competencias objetivamente determinadas, así como racionalizar el trabajo del mismo a través de esas competencias y a través de un libro manifiestamente estandarizado, maestros estandarizados, comprobaciones estandarizadas para los estudiantes y un ordenador, las que documentan exactamente esta conexión ininterrumpida entre habilidades y poder (Apple 1989 en Davini 2010).

Se denota asimismo, una democratización en la enseñanza en cuanto el docente tiene injerencia directa en la toma de decisiones para su formación y su labor, elaborando estrategias concretas para su desarrollo.

Poder.

Si analizamos el poder como categoría, teniendo en cuenta la interpretación de Foucault (1987) éste no sólo reviste la calidad de recurso sino que implica una relación que debe contemplarse en un marco contextual.

El trabajo docente, como trabajo pedagógico, tiene una especificidad y una determinada naturaleza, y orienta hacia finalidades. En sí mismo es complejo y contradictorio, en la medida que supone una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas (Davini 2010).

El docente tiene innumerables recursos para ejercer el poder, sin embargo; en la especie, la relación de poder existente entre los sujetos (docente-alumnos) se visibiliza en una situación de paridad.

“...con los alumnos lo que me gusta es que me viven saludando, me dan un beso, me preguntan como ando”. (Karina)

“...yo me siento un par. Estoy a la altura de ellos, trato de transmitir y comunicarme lo mejor posible”. (Cintia)

“...yo les conozco la cara y el apellido”. (Graciela)

“...cuando va pasando el cuatrimestre se va uno compenetrando en las historias personales....entonces eso es un desafío”. (Mercedes)



El docente en cuanto sujeto es portador de concepciones y significados (Davini 2010). Se distingue la noción más frecuente de la “enseñanza con éxito” de la “buena enseñanza”. La primera remite a la idea de que la enseñanza es un encuentro entre individuos, uno de los cuales (el docente) posee un determinado tipo de saber y trata de impartirlo a otros que no lo poseen y cuando lo logra habría alcanzado la “enseñanza con éxito” asimilándola a la labor de un juez que sentencia. La segunda implica la tarea del educador que enseña a superarse (Carlino, 2012)

Diversidad.

La práctica se desempeña con alumnos que pertenecen a universos socioculturales diversos. A partir de aquí, el desafío de pensar en una situación pedagógica que no aplane las diferencias, niegue la singularidad ni reduzca la diversidad (Percia, 1191) aparece internalizado.

“...y he tenido alumnos que son cartoneros y estudian muchísimo, son super respetuosos, de todos los niveles sociales y eso la verdad es muy valorable”....”es bueno tomar conciencia de la realidad”. (Coty)

“...observo los dos ámbitos: el privado y el público, como dos realidades diferentes. La enseñanza pública me interesa muchísimo desde el punto que puedo detectar que el grupo llega con el sacrificio que de repente no se ve en la enseñanza privada”. (Graciela)

“...no es o mismo dar clases acá que en otro lado. En particular tengo la experiencia de dar clases en dos universidades y es muy distinto, son ámbitos totalmente diferentes”. (Mercedes)

De manera que se encontraría abastecido el concepto de que lo diverso, no sólo es el punto de partida del proceso pedagógico sino, también el punto de llegada.

De las entrevistas realizadas de lo dicho hasta aquí pueden derivarse algunas conclusiones preliminares en el ejercicio de la práctica docente:

- a.- Una práctica autónoma vinculada al origen universitario de la profesión habilitante al efecto en este caso, delimitada por lineamientos de control justificados.
- b.- Una práctica democrática en cuanto a la activa toma de decisiones para la formación individual y desarrollo de la labor.



c.- Una práctica que, observada desde el punto de vista de la relación de poder, se desenvuelve en un marco de paridad.

d.- Una práctica donde lo diverso, no sólo es el punto de partida del proceso pedagógico sino, también el punto de llegada.

La diferencia de las mujeres abogadas en la enseñanza del derecho

Según Gonzalez y Salanueva (2005) existe una perspectiva del “derecho masculino” que se refiere a la composición de los sujetos que entran en relación tanto con el ámbito de la justicia como de la profesión o la enseñanza del derecho. Es así como desde hace muchos años el derecho ha sido considerado un espacio masculino donde las mujeres tenían escasa presencia con predominio varonil no sólo en el sentido biológico sino además en el sentido cultural.

En cuanto al ámbito educativo ha sucedido un vertiginoso aumento de la cantidad de profesoras que se encuentra en progreso probablemente se deba a que es un ámbito en el que las mujeres pueden desarrollar su carrera en combinación a sus necesidades y responsabilidades familiares. Para algunas docentes la flexibilidad que caracteriza el trabajo en la universidad permite acordar tareas y roles para el avance profesional de este modo se posibilita que cada docente adecúe sus tareas laborales a sus necesidades familiares

“Actualmente trabajo en una fiscalía. Cuando empecé a dar clases esto me aportaba un montón porque me daba seguridad, lo usaba como una herramienta salvadora”

Según Bourdieu (2003) los profesores encuentran en el sistema educativo todos los medios de evitarse el giro reflexivo sobre sí mismos que lo conduciría a cuestionarse como personas y también desde la práctica. En este sentido podemos hablar de roles de acuerdo a Berguer y Lukman (2004) es así como al desempeñar roles los individuos participan del mundo social, al internalizar dichos roles el mundo cobra realidad para ellos mismos subjetivamente. En el cúmulo de conocimientos existen normas para el desempeño de los roles que son accesibles a todos los miembros de la sociedad. Los roles pueden representar el orden institucional y manifestarse en la experiencia real únicamente a través de los roles desempeñados. En síntesis, los roles representan instituciones y posibilitan que ellas existan como presencia real en la vida de los individuos concretos.



“Es enriquecedor trasladar lo que te pasa en el ejercicio profesional a las aulas.

Si uno trabaja con la idea de que la dogmática la puedes aplicar”

Las profesoras entrevistadas explican la importancia que para ellas tiene el ejercicio de la práctica en la tarea docente considerando la complementariedad de las áreas en el dictado de la asignatura.

Según De Pina () la enseñanza del derecho no puede ser más que teórico práctica, en realidad las personas encargadas en organizar la enseñanza del Derecho y los profesores de impartirla no han desatendido el estudio de los métodos más convenientes para llevarla a cabo. La práctica no es más que la actividad encaminada a su aplicación en cualquiera de las formas conocidas y posibles, la teoría es concebida como el conocimiento desinteresado de cualquier forma de aplicación.

La enseñanza de la práctica sin la previa enseñanza de la teoría es imposible a menos que la enseñanza de la práctica sea verdaderamente enseñanza teórica. La posibilidad de una técnica o práctica sin fundamento teórico es inconcebible. Para el autor teoría y práctica deben ser consideradas en la enseñanza del Derecho como de idéntico interés y tomadas igualmente en cuenta por quien pretenda realizar con los estudiantes una labor seria.

Los estudios en torno a las prácticas nos muestran su escasa relación con los saberes didácticos y pedagógicos. Muchos saberes prácticos se relacionan con las experiencias contraídas a lo largo de los años por los docentes y su conocimiento del sistema educativo. Para Litwin (2012) las prácticas se basan en conocimientos prácticos y no teóricos aún cuando se reconozca su valor en la formación.

“Me parece importante la conjunción de la teoría con la práctica. Soy una docente que doy lo conceptual y lo relaciono con la práctica. Si no tuviera experiencia laboral me quedaría en el conocimiento doctrinario nada más, de hecho traigo casos actuales para trabajar. En la medida en que se puede implementar lo más práctico posible para que no sea tan descolocada una cosa de la otra”.

Las profesoras abogadas entrevistadas se encuentran ejerciendo la profesión en casi su totalidad y dedican sólo algunas horas de la semana o dedicación part- time a la tarea docente por lo que existe una alta probabilidad de conjunción teoría práctica en el dictado de clases. Es dable considerar el ejercicio de la docencia como una actividad complementaria al ejercicio profesional. Sin embargo según sus dichos los métodos de enseñanza se basan fundamentalmente en exposiciones teóricas.



Se otorga suma importancia al ejercicio profesional y la práctica aunque se manifiesta que la enseñanza no se reduce a una mera técnica sino que requiere de reflexión teórica y análisis crítico.

“Me parece que lo enriquecedor de los dos espacios (laboral/educativo) es esto del intercambio de un espacio académico donde uno estudia, se forma, escribe cuando puede pero también lo volcás a la práctica. De hecho la crítica que hacemos siempre nosotros es como los Jueces que no siguen estudiando, que no se siguen formando no pueden entenderte porque hay cuestiones dogmáticas que se están discutiendo en la universidad que los jueces no los aplican en las sentencias. Hablar de imputación objetiva o hablar de determinadas cosas, yo a veces vengo los sábados y los chicos se quedan preguntando si esto se puede aplicar y hay que trabajarlo. Nos puede costar. Para mí son dos espacios compatibles y yo creo que necesario.”

Se destaca que las trabajadora docentes revelan las posibilidades que brinda la universidad para el desarrollo de sus intereses profesionales y académicos percibiendo que la misma es generadora de oportunidades de vida entendidas como la posibilidad de elección dentro de un rango de opciones que se vinculan a la satisfacción de necesidades y deseos; desarrollo de habilidades y gustos; participar de la vida en sociedad en términos de equidad junto a los otros ciudadanos. (Rodríguez E; 2007 en Rodigou Nocetti; 2001)

Se encuentra iniciativa para el avance en la trayectoria laboral de acuerdo a las exigencias del sistema universitario sin embargo para las docentes entrevistadas la tarea académica es una tarea complementaria es decir, no es la actividad laboral principal de donde se obtienen los mayores ingresos. En este caso el trabajo en la universidad daría cuenta de la actualización profesional y la posesión de ciertas competencias que facilitarías la inserción laboral y el reconocimiento en ámbitos extra universitarios.

Se observa que el trabajo en la universidad es ligado a posibilidades de desarrollo académico y profesional implicando una dedicación con el compromiso tomado.



Implicancias del género en el ejercicio de la práctica docente

El marco teórico de referencia utilizado para el análisis del discurso de las entrevistadas es de índole psicosocial. Está conformado por las siguientes corrientes del Movimiento Institucionalista: Psicología Institucional, Análisis Institucional y Sociología Institucional. La importancia de emplear esta categoría analítica reside en la necesidad de ampliar la mirada, para desnaturalizar las asunciones frecuentes referidas a la condición femenina de la práctica docente.

La deconstrucción de esta condición de lo femenino podrá conducirnos a nuevos interrogantes acerca de cómo se plantean hoy en esta práctica las estrategias de intervención, la construcción de colectivos profesionales, las condiciones y medio ambiente de trabajo, estrategias defensivas, etc.

El abordaje psicosocial conduce a la consideración de múltiples dimensiones que se ponen en juego a la hora de analizar las representaciones de la propia práctica: dimensión simbólica, material, histórica, política, así como atravesamientos de clase y género.

Aquí se hará un recorte de uno de ellos, el de Género.

A partir del análisis del discurso de las docentes entrevistadas esta categoría se forja en dos niveles en el ámbito de las organizaciones en donde desarrollan su profesión y en el desarrollo histórico de la disciplina, la identidad profesional y sus estrategias de intervención.

Pareciera que desde la idea de elegir la tarea docente ronda una casi espontánea apropiación de atributos asignados a las mujeres: solidaridad, afectividad, capacidad de cuidado, reciprocidad.

“Para mí hay deferencia en el vínculo que genera una docente mujer con el alumno. Es más suave digamos. En la cátedra no somos todas mujeres, esta mi papa que es el titular, Fernando Marcos y Tiberio Pardiñas (fecha) y ellos son como más severos y capaz que nosotras somos más severas pero tenemos más dialogo con el alumno, más paciencia.”

“.. Lo que veo es que las alumnas mujeres se identifican más con la mujer docente por ahí para dirigir algunas pregunta...”

Diana Mafia y Sara Retti (fecha) plantean que el modelo patriarcal ofrece una diferencia importante, mientras que para los varones en su desarrollo laboral no se le requiere nada más que aquellas cualidades con las que fueron socializados, simple transferencia



de lo que han aprendido para vincularse con el mundo, a las mujeres se las violenta en la medida que les exigen una adecuación a las cualidades propias del género masculino y que descalifican aquellas para las que han sido entrenadas. Por lo que durante el desempeño de diversas profesiones si lo esperado no se cumple aparece el conflicto en donde la punta del vértice vuelve a ser la incapacidad de ciertas mujeres para ciertos puestos laborales.

Asimismo, en el caso de los hombres, el género interviene en la delimitación de formas de actuar que coarta las posibilidades expresivas de éstos o, en la escuela, las posibilidades formativas mediante el establecimiento de cercos de acceso a ciertas áreas académicas consideradas impropias de lo masculino.

“Partiendo de la base de que somos una sociedad bastante machista suelen tratar con más distancia al profesor hombre y tutear o tener más confianza con la mujer, tiene un trato más cordial” (nombre)

“Las mujeres siempre tenemos una visión diferente en relación al hombre. No solamente del trato. Las mujeres tenemos otras formas de relacionarnos con los alumnos.” (nombre)

Ante ese panorama, vale la pena reiterar que en la escuela –la universidad en este caso– no sólo se reproduce o transmite información, un estado de cosas dado, sino que se pueden generar saber y conocimientos.

La docencia se vincula estrechamente al conocimiento hasta el punto en que el “cómo se enseña” y “cómo se organiza la institución educativa” se convierten en conocimientos en sí mismos, susceptibles de ser aprendidos; esto es, las y los estudiantes aprenden de manera cotidiana –y junto con las y los docentes mismos– por la construcción de hábitos y costumbres, por ejemplo, que las maestras son las que organizan actividades y no suelen acceder a puestos de dirección –principalmente alta– en la institución y que, con base en su sexo, se les exigen determinadas conductas y se espera de ellas y ellos habilidades específicas.

“Creo que no es una cuestión de género sino una cuestión de personalidad. Lo que importa es la actitud de cada uno, pero sí creo que la mujer es más contenedora para tomar un examen” (nombre)



Asimismo, las y los estudiantes observan y viven de manera cotidiana que en la universidad, como en el país, la toma de decisiones recae fundamentalmente en hombres, de tal modo los más altos cargos de gestión académica de los centros universitarios, están copados por varones.

Esto muestra cómo la institución en su organización reproduce una relación clara entre lo masculino, la autoridad y la jerarquía, según los datos que dan cuenta de la masculinización del poder, para que se ascienda en las categorías de autoridad de la administración del conocimiento en la institución.

Esta situación es más dramática si se observa que en 11 centros universitarios (79 por ciento), de los 14 que hay, el total o el doble de jefes de división son hombres y que en 13 (93 por ciento), ellos ocupan el doble o el total de las jefaturas de departamento.

Este panorama refleja con claridad que hay un conjunto de circunstancias desfavorables hacia un grupo de personas.

Visión de la práctica docente desde la condición de mujer

Tal como sostiene Jackson, la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (Jackson, 2002 en Litwin, 2012). El por qué elegimos una estrategia, un tipo de respuesta, una modalidad de comunicación o construimos un caso continúa siendo un interrogante a la hora de analizar las prácticas de los docentes. Las prácticas requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en contextos impredecibles y de incertidumbre. Los intentos de descripción de esas prácticas se generaron en modelos teóricos que se enseñaron en contextos formativos a nivel individual y cultural de los procesos cognitivos.

La concepción normalista perteneciente a las viejas tradiciones de enseñanza, le asignó a la práctica diferentes valores. En algunas oportunidades era la expresión de un rito de iniciación de valor simbólico preferentemente. En otras, la práctica consistía en clases con tema a elección del docente en una suerte de propuesta experimental o de laboratorio.

En este sentido aparece tímidamente el tema de género en el decir de las profesoras. En la universidad no sólo se reproduce o transmite información acerca de un estado de cosas dado sino que pueden generar saber y conocimientos. Según Martínez Moscoso (2012) la docencia se vincula estrechamente a los contenidos al punto en que el cómo se enseña y el cómo se organiza la institución educativa se convierten en conocimientos en sí mismos susceptibles de ser aprendidos.



“Definitivamente hay diferencia entre la mujer y el hombre en el dictado, desde la organización de la clase hasta los ejemplos que se brindan en las clases...”

El acceso a la educación superior es un tema de discusión constante. Si bien se ha mejorado en términos de su expansión las desigualdades en el acceso persisten debido a muchos factores entre otros el género.

Según la UNESCO, el acceso de las mujeres al sistema de educación superior es crítico en todos sus niveles y en países menos desarrollados, son evidentes las desigualdades en cuanto a equidad. Mientras en los países más desarrollados el acceso de las mujeres a la educación superior es del 52%, en países en transición es de sólo un 37%.

Estas brechas se agudizan aún más si tenemos en cuenta la participación de la mujer en la administración universitaria.

La creciente inclusión de mujeres en la docencia y administración en las instituciones ha sido objeto de muchos estudios y publicaciones recientes y, si bien hay una creciente adhesión al discurso de equidad, la academia ha sido percibida tradicionalmente como elitista y patriarcal en cuanto a su cultura, estructura y valores y es muy difícil el proceso de cambio (Acker, 1994).

Según la UNESCO (fecha), el problema de la inclusión de mujeres en la administración en las instituciones de educación superior ha sido abordado desde tres perspectivas: perspectiva centrada en las personas; en la estructura organizacional del sistema universitario; y en la cultura.

En la perspectiva centrada en las personas, el reducido número de mujeres en la docencia y administración es atribuido a rasgos psicosociales, tales como las características de la personalidad, actitudes y habilidades de conducta de las mujeres. Se concentra en la necesidad de adaptación de la mujer para compensar su déficit de socialización.

Según este enfoque, la exclusión de la mujer se debe a su baja autoestima y confianza, bajas aspiraciones, falta de motivación y ambición a ciertos retos y las características de sus relaciones interpersonales con sus pares, que impedirían su movilidad. En resumen, se trata de todos los mitos respecto al bajo potencial de liderazgo de las mujeres explicado por su supuesta inestabilidad emocional y baja aptitud para manejar situaciones de crisis (UNESCO, 2002).



En la perspectiva centrada en la estructura organizacional, a diferencia de la anterior, se parte de la premisa de igualdad de hombres y mujeres en cuanto a su capacidad y compromiso cuando asumen posiciones de liderazgo. Se concentra en la necesidad de cambios en la estructura organizacional para eliminar políticas y prácticas discriminatorias.

De acuerdo con esta perspectiva, la reducida participación de la mujer en la docencia y administración de la educación superior se debe a problemas estructurales, tales como las formas de selección y ascenso, resistencia de los hombres respecto a que las mujeres ocupen altos cargos jerárquicos, ausencia de políticas y normas que fomenten la inclusión de la mujer, y limitadas oportunidades debido a la estructura de poder en el ámbito laboral de las universidades (UNESCO, 2002)

Se considera que existen diferencias entre la igualdad formal y la real, esto implica, un cambio profundo que penetre y trascienda la cultura institucional.

“Notó una diferencia entre la visión de la mujer y del hombre respecto de la práctica docente, me parece más pedagógica la mujer. Entiendo que es por el sentimiento maternal. También observo entre los alumnos una diferencia el varón es más tranquilo la mujer tiene más miedos.”

La buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (Jackson, 2002 en Litwin 2012) En este sentido la enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de diversidad de actuaciones en tiempo real.

El proceso de feminización de la docencia abrió las puertas a las mujeres en su mayoría que imprimen su condición de género en el ejercicio de su labor docente.

“Yo creo que existen diferencias entre los docentes hombres y las mujeres No se quizá un hombre, estoy suponiendo, no piensa tanto en hacer fotocopias, en llevarlas, en pesar en el tiempo antes de ir a la clase. Yo trato de ser bastante organizada, de llegar puntual...”

“No creo que los alumnos presten mayor o menor atención por ser mujer. Valoran más el conocimiento y la forma de comunicar que la cuestión de género.”



Dificultades que se presentan en el ejercicio de la práctica docente

En el desempeño de la práctica docente las profesoras visualizan problemáticas atribuidas a ritmos y estilos diferentes de aprendizaje, formas de enseñanza, estrategias de los estudiantes para abordar el conocimiento. Además el trabajo con grupos numerosos, los estudiantes que no tienen hábitos de estudio, la escasa atención continua son otros de los problemas que se advierten en el ejercicio de la práctica docente.

En el caso de las entrevistadas las dificultades se concentran en los actores de la pareja pedagógica que son el docente y el estudiante.

En principio se distinguen dificultades en el docente y el ejercicio de su práctica. Los estudios en torno a las mismas nos muestran su escasa relación con los saberes didácticos. De acuerdo a Litwin (2008) muchos de los saberes prácticos se relacionan con las experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos actores del sistema. educativo, las prácticas se fundan entonces en conocimientos prácticos y no teóricos aun cuando reconozcamos su valor sustantivo para la formación.

“la dificultad es buscar otras estrategias buscar cómo plantearse al alumno más allá de pararse en el medio del aula y hablar... cada año creo que nos esmeramos más... estamos siempre buscando el ojo para ver dónde se puede plantear la dificultad y pensar cómo lo podemos resolver (Nancy)

El análisis de las prácticas de los estudiantes es un proceso que contribuye a la ruptura y reconstrucción de las experiencias prácticas del docente generando de este modo un desarrollo profesional que permita revisarlas.

“La dificultad mayor era cambiar el rol, de alumna a docente, muchas veces me he cruzado con compañeros míos y sentía que era un compromiso para ellos, yo soy una persona que desdramatiza todo, tengo una posición positiva en la vida, yo separo los tantos, en lo social es una cosa y somos todos amigos, en el aula soy la docente y ellos mis alumnos.” (Cintia)



Para Litwin (2008) la construcción del saber práctico es justamente dotar de sentido teórico o conceptualizar los saberes contruídos en la experiencia. La participación en las instituciones, la colaboración con los colegas, las actividades rutinarias ofrecen una preparación invaluable para el ejercicio del oficio y permiten entender las prácticas y el proceso formativo en la escena real.

Luego continúan apareciendo desde el docente dificultades vinculadas a la complejidad de la clase (Camilioni, 2013), que se hace más evidente cuando pensamos en diversos niveles y ámbitos desde donde abordarla. Existe al respecto una multireferencialidad desde lo individual, interpersonal, lo interaccional y vincular en las relaciones con el conocimiento, con la tarea, con los recursos; lo grupal en relación a las estructuras y significados compartidos y no compartidos; lo institucional en cuanto a normas, roles, estilos, culturas; lo social en cuanto a ideologías o representaciones; lo técnico instrumental en cuanto a estrategias y recursos.

La clase es el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Remite a un ámbito limitado por el aula y el ciclo lectivo en lo temporal, es el ambiente donde los sucesos transcurren sin embargo la clase también abarca los procesos y relaciones que en ese ambiente se producen. Así es como se dan configuraciones específicas de la tarea y de los intercambios.

“Que sean muchos... yo tengo la sensación que nadie entiende nada, que alguno pesca algo pero que se va a perder en la masificación, en ese mar de que la gente trata de cazar algo alguien no dice no entiendo porque le da miedo porque hay tantos compañeros entonces lo abruman y si fuéramos cinco o seis sería más fácil.” (Constanza)

“En la práctica de tratar de tener esa relación que no parece pero es una relación social.” (Mariana)

Además la clase es al mismo tiempo un lugar de encuentro y contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales (Camilioni, 2013) Tanto docentes como estudiantes movilizan valores, motivaciones, representaciones, concepciones, mitos y creencias contruídos socialmente.



“Es una materia que generalmente no es tan interesante por lo que me dicen... porque en la práctica es muy difícil... es muy particular la materia, entonces es como todo, si uno no sabe bien le tiene miedo y este es el caso... se tuvieron bastantes problemas con los alumnos y entonces quedó ese miedo en la carrera...” (Constanza)

La clase es el lugar que sostiene lo pedagógico, en ella se organizan las relaciones con el saber que determinan la nominación de los actores como docente- alumno y definen lugares asimétricos en esa relación. La presencia del saber otorga al espacio su especificidad.

“Yo por el lado del conocimiento y por el lado que doy buenas clases y que los prepare bien eso implica... y del contenido de la materia y de la forma de expresarse, de hablar y de relacionarnos”. (Constanza)

Es en el campo de lo grupal donde se articula lo individual, institucional, social e ideológico. Estas articulaciones otorgan un carácter singular a cada clase y a los eventos que en ella se producen (Camilioni, 2013).

“Y a veces es difícil cuando empiezan a hacer preguntas saber cómo parar a tiempo capaz que uno hace una pregunta, se contesta otro y se contesta mal entonces se engancha el otro y ahí se arma, entonces tratar de parar y de decir bueno lo que vos dijiste está mal. A veces me cuesta parar eso... Es mejor capaz que piensen y que discutan a que estén callados, aburridos y miren para abajo y estén esperando irse pero a veces se generan confusiones porque capaz que alguno se quedo con algo que dijo otra persona y que esta mal y capaz que yo en la aclaración me olvidé de aclarar ese punto”. (Constanza)

“Eso es una cosa que a veces a mi me pasa y es difícil de manejar. Hasta donde no y hasta donde si y hacer un equilibrio”. (Constanza)

En las docentes jóvenes la relación con los estudiantes se encuentra en consideración debido a las condiciones sociales, culturales y económicas que se han transformado (Milovich, 2011) interpelando con un realidad que los desafía. En este sentido es interesante retomar el concepto de autoridad. De acuerdo a la autora cuando hablamos de autoridad nos estamos refiriendo a un autor, alguien o algo nos autoriza, nos hacemos acreedores de algo, nos investimos de poder, nos hace autores de la responsabilidad de enseñar por la formación recibida y la idoneidad presentada. Sin



embargo la autoridad docente no es sólo producto de la formación sino además de la experiencia que revista con carácter de practicidad los saberes adquiridos. En consecuencia cada docente a partir de sus procesos de formación y expertez irá construyendo su autoridad para tomar decisiones y delinear sus acciones.

“...me están probando pero esto es en un primer momento” (Constanza)

“Entonces creo que eso de contener a toda costa por ahí a veces podría ser un poquito arriesgado. Yo también tengo esa dificultad para poner el límite. Es más me cuesta cuando arranca el cuatrimestre empiezo hablándoles de usted a todos los alumnos y después termino diciéndole vos. Y ellos también terminan diciéndome vos, empiezan con usted y después vos. Pero eso se va dando paulatinamente y eso hace que se pierda el respeto. Lo que si me cuesta es que levanten la mano para hablar, porque cuando se rompe esa valla con el usted y el vos empiezan a hablar todos juntos. No sé por qué”. (Constanza)

La autora sostiene que en el interjuego de relaciones es donde se amasa la profesión. En las relaciones entre sujetos la pedagógica es la que permite visibilizar con mayor transparencia las tramas de poder, es complejo y contradictorio debido a experiencias diversas y jerárquicamente diferenciadas. La construcción de la autoridad docente es permanente porque autorizar a ser estudiantes es autorizarnos a ser docentes.

“Lo que pasa es que estoy acostumbrada a no tutear a la gente en el ámbito laboral, yo a los abogados no los tuteo salvo que los conozca desde hace mucho tiempo. Pero en realidad no tengo problema de que me tuteen pero yo no tuteo a los alumnos...no, no es un problema pero a veces veo que la edad implica capaz al principio menos respeto puede ser... yo a los abogados no los tuteo salvo que los conozca desde hace mucho tiempo. Pero en realidad no tengo problema de que me tuteen pero yo no tuteo a los alumnos”. (Constanza)

Indiscutiblemente hablar de autoridad es hablar de lazos, de las relaciones que ocurren en un espacio, de una trama de encuentros donde la función pedagógica desde la asimetría tiene la responsabilidad de sostener el espacio para que circule la palabra y lo



saberes abriendo la puerta a los “recién llegados” y a la reflexión sobre el lugar que ocupamos como adultos educadores.

“Y también otra cosa es capaz la edad, mi edad y mi aspecto...- Y por ejemplo la forma de tratarme, a veces me dicen profesora a veces doctora, escucho que algunos me dicen la chica, o no me tutean, o me tutean”. (Constanza)

Es así como el docente no debe pensarse de manera aislada sino en las nuevas condiciones de relación social en el intento de re significar el valor de la práctica pedagógica y a los actores primordiales de la misma.

En una segunda instancia se observan desde las profesoras dificultades focalizadas en los estudiantes, aparecen temas como la masificación, los ingresantes, la insuficiente preparación previa el temor a la cátedra.

A lo largo de las entrevistas irrumpen dificultades observadas en el desempeño de los alumnos sobre las tareas académicas que generan impactos adversos y se asocian a un déficit de capital cultural. Una cuestión es la brecha entre el alumno real y el esperado. En este sentido Bourdieu (2005) cataloga el capital cultural como principio de diferenciación considerando que el sistema educativo en su recorrido contribuye a reproducir esa distribución desigual de capital cultural y es una cuestión nodal si los profesores contemplan esta dificultad en sus prácticas educativas e intentan minimizarlas en una enseñanza que tome en cuenta las distancias y aproxime la brecha.

Dificultades...alumnos que llegan a las materias altas y no tienen muy buenas bases a veces decía y cómo llegaron no tienen método de estudio...
estudian de memoria de hecho lo último que podés hacer es estudiar de memoria imposible ()

“...también noto que hay veces que la base, si bien no es tan mala... pero hay veces que digo; ¿Cómo no se sabe esto? (Constanza)

Por otra parte se advierte un fenómeno considerado como dificultad pero que en realidad tiene que ver con un fenómeno más amplio de alcance planetario como lo es la



masificación en las universidades dada por la suba en la tasa de escolaridad post secundaria. La masificación significó el tránsito de una universidad de elite a un modelo de acceso de masas que supuso un cambio en la composición de la población académica. Sobrevino una variación que desdibujó el predominio del alumno tradicional de tiempo completo, que no trabaja ni posee responsabilidades familiares al ingreso de estudiantes de mayor edad, con tiempo de dedicación parcial a los estudios, obligados por compromisos familiares, primera generación de universitarios, con menor preparación académica. (Ezcurra, 2005)

“Que sean muchos... Yo tengo la sensación que nadie entiende nada, que alguno pesca algo pero que se va a perder en la masificación, en ese mar de que la gente trata de cazar algo alguien no dice no entiendo porque le da miedo porque hay tantos compañeros entonces lo abruman y si fuéramos cinco o seis sería mas fácil.” (Constanza)

“En cuanto a los chicos son muy predispuestos, más el turno tarde que el de la noche, que por ahí vienen muy cansados de trabajar no pueden prestar tanta atención”. (Karina)

Las docentes observan en los alumnos cierto grado de bajo compromiso con la tarea o desaliento dado por la ruptura que implica el pasaje de la educación media a la educación superior en el ingreso a una nueva cultura académica. (Carlino, 2010)

“Es una materia de primer año y vienen los alumnos con muchas mañas o tips de la escuela secundaria es difícil erradicar esas cosas del secundario...” (Karina)

Alumnos de creciente heterogeneidad, variados regímenes de dedicación al estudio, que compaginan cada vez más las actividades académicas con las profesionales o de otro tipo para los que la carrera ya no queda limitada a un momento trascendental de sus vidas sino integrada a un proceso formativo que ya estaba en curso.

En síntesis, en el caso de las entrevistadas las dificultades se concentran en los actores de la pareja pedagógica que son el docente y el estudiante. Las dificultades que se advierten en los docentes se relacionan con las experiencias construídas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos actores del



sistema educativo, la construcción del saber práctico es justamente dotar de sentido teórico o conceptualizar los saberes forjados en la experiencia. Otra de las dificultades se encuentra vinculada a la complejidad de la clase, lo interaccional y vincular en las relaciones con el conocimiento, con la tarea, con los recursos; con los otros, que otorgan a lo que allí se produce un carácter singular de una complejidad por momentos difícil de conducir. Otro tema que surge es el de la autoridad docente para delinear acciones en el ámbito áulico con respecto a la dinámica y modalidades de intercambios.

En una segunda instancia las profesoras observan dificultades focalizadas en los estudiantes, en temas como la masificación, los ingresantes, la insuficiente preparación previa, el temor a la cátedra. Las docentes advierten en los alumnos cierto grado de bajo compromiso con la tarea.

**BIBLIOGRAFIA:**

- Askew, Sue y Carol Ross (1988) Los chicos no lloran. El sexismo en educación. Barcelona: Paidós.
- Bonal, Xavier (1997) Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Barcelona: Graó.
- Bonder, Gloria (2005) "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades". Disponible en www.agendadelasmujeres.com.ar.
- BORDIEU, P (1999) Cosas dichas. España. Gedisa
- BORDIEU, P (2011). Estrategias de la reproducción social. Bs.As Siglo XXI
- BORDIEU, P. (2000) La miseria en el mundo. Bs. AS Fondo de Cultura Económica.
- BORDIEU, P. (2001) El oficio del científico. Bs.As Anagrama
- BORDIEU, P. (2007) El sentido práctico. Bs. As Siglo XXI
- CAMILIONI y otros (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As. Ed. Paidós.
- CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- CARTHIER, R. (1996) Escribir las prácticas. Bs. As. Ed. Manantial.
- DAVINI, Ma. Cristina (1997). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As. Paidós.
- De Pina, R (2007) teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. UNAM Instituto Investigaciones jurídicas. México Disponible en: www.derecho.unam.mx
- Dirección provincial de Gestión Educativa. (2010) Autoridad y autoridad pedagógica. Documento de trabajo. Dirección general de Cultura y Educación. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspecciongeneral/documentos/autoridad_y_autoridad_pedagogica
- EGGEN, P.D. y KAUCHAK, D. P. (1999) Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra (2007) "Los estudiantes del nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia inaugural del Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un



desafío para la universidad del S XXI” Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México DF. Disponible en: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf

- FLACSO 2005 “Mujeres Latinoamericanas en cifras”. En<www.eurosur.org/FLACSO/mujeres>.
- Gonzalez M; Salanueva, O (2005) La enseñanza y el género en la facultad de Derecho de La Plata. Disponible en: www.ela.org.ar/a2/index.cfm?fuseaction=MUESTRA.
- GOODSON, I; GOOD, T; BIDLLE, B (2000) La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona. Paidós.
- Julvé (2009) El estudiante universitario: un perfil heterogéneo y un compromiso flexible. ISSN 1989-3477 @ TIC Revista de innovación educativa Universidad de Valencia. España. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3083446.pdf
- Litwin (2008) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós
- Litwin (2008) El oficio de enseñar Condiciones y contextos. Buenos Aires Paidós.
- Maceira Ochoa, Luz (2005) “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela”, La Ventana, núm. 21, Universidad de Guadalajara, pp. 107-142.
- Marquès Graells, Pere (2002) “Buenas prácticas docentes”, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, en <http://peremarques.pangea.org>
- Milovich, M (2011) Construcción de la autoridad docente UCES Buenos Aires. Disponible en: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1085/Construccion_Milovich.pdf?sequence=1
- SCHON, D. A. (1983) El profesional reflexivo. Bs. As. Paidós.
- Vezub (2005) Ejercer la docencia ¿vocación, trabajo, profesión u oficio? DIDAC Nueva Epoca/ N° 46/Otoño 2005/ Universidad Iberoamericana. Disponible en: <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>