



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

La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa:

un análisis de las perspectivas de docentes de primer año

Eva Laura Mariani, Glenda Morandi, Mónica Ros

Trayectorias Universitarias, 5(8), e003, 2019

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e003>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año

**University teaching against the challenge of educational inclusion
an analysis of the perspectives of first-year teachers**

Eva Laura Mariani

<https://orcid.org/0000-0002-1771-0127>

evamariani6@gmail.com

Facultad de Periodismo y
Comunicación Social - UNLP

Glenda Morandi

<https://orcid.org/0000-0002-6369-480X>

glenda.morandi@presi.unlp.edu.ar

Facultad de Periodismo
y Comunicación Social - UNLP
Universidad Nacional de Quilmes

Mónica Ros

<https://orcid.org/0000-0002-1430-6196>

mros68@gmail.com

Facultad de Periodismo
y Comunicación Social - UNLP

RESUMEN

El presente trabajo aborda reflexiones en torno de los modos en que las propuestas de enseñanza y las prácticas docentes se ven interpeladas por las lógicas y rasgos que asumen las condiciones contemporáneas de las instituciones educativas, los procesos de producción y distribución del conocimiento, las relaciones de los estudiantes con los saberes y con los docentes, entre otros, especialmente a partir del despliegue de políticas públicas inclusivas de democratización de la educación superior. Focaliza especialmente en el análisis de la reconfiguración de las propuestas de formación de cátedras del primer año en carreras universitarias de grado en la UNLP.

ABSTRACT

This paper addresses reflections on the ways in which teaching proposals and teaching practices are challenged by the logic and features assumed by contemporary conditions of educational institutions, processes of production and distribution of knowledge, relations of students with knowledge and with teachers, among others, especially since the deployment of inclusive public policies for the democratization of higher education. It focuses especially on the analysis of the reconfiguration of the proposals for the formation of first year chairs in undergraduate university degrees at the UNLP.

PALABRAS CLAVE

Universidad,
Transformaciones,
Desafíos,
Inclusión Educativa

KEY WORDS

University,
Transformations,
Challenges,
Educational Inclusion



INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo se centra en el reconocimiento de los desafíos que para la enseñanza universitaria, históricamente selectiva, conformó la emergencia de un conjunto de políticas y estrategias recientes que sostuvieron y construyeron una perspectiva de educación superior como derecho y bien social. Ellas han contribuido a la recuperación de las aspiraciones de acceso a la universidad de sectores más amplios y por lo tanto heterogéneos (en relación con las condiciones socioeconómicas, etarias, trayectorias educativas previas, capacidades especiales, entre otros) de la sociedad.

En la Argentina, en un contexto que se caracterizó en la primera década del siglo actual, por la recuperación económica de las clases medias, la revitalización de los procesos de participación política de los jóvenes y el aumento del financiamiento a la educación superior de las universidades públicas argentinas, que con su «tradición plebeya» (Carli Sandra 2012:15), sostuvo su condición de gratuidad y, en muchos casos, de ingreso irrestricto. De este modo, la inclusión y la democratización de las condiciones de acceso a la universidad se convirtieron en el horizonte de diversas políticas institucionales.

En el contexto socio-histórico antes descrito, es posible identificar en el plano de la educación superior, la generación de una serie de políticas específicas orientadas entre otras cuestiones al mejoramiento de las condiciones materiales de las universidades, a la creación de nuevas universidades públicas en espacios sociales y territoriales vacantes; al fortalecimiento de la recuperación de la relación de la educación superior técnica no universitaria con el desarrollo nacional; al desarrollo de estrategias de fortalecimiento del sistema científico-tecnológico; al establecimiento de políticas de apoyo al desarrollo de carreras prioritarias; el fortalecimiento de los vínculos universidad-comunidad a través de la extensión y el voluntariado; a la institucionalización de un ámbito nacional para el establecimiento de políticas na-

cionales de formación docente, entre otros aspectos centrales.

Al interior de los procesos de formación y del curriculum universitario, esta situación fue abriendo paso a algunos procesos sumamente relevantes, que se van también articulando entre sí, en una trama que progresivamente redefine un eje fundante de la identidad de la Universidad: el conocimiento. Consolidándose dinámicas que movilizan su producción de desde lógicas que reafirman la importancia de su potencialidad para la resolución de problemáticas sociales.

En este contexto, el crecimiento de la extensión universitaria adquiere un papel sumamente relevante en tanto no se define desde una concepción difusionista o de derrame de los universitarios que vuelcan sus saberes en la sociedad, sino en una dinámica política de articulación interinstitucional que posibilita la generación de este conocimiento pertinente.

Por otro lado los planes de estudio y los perfiles de egresados comienzan a ser revisados, como así también el lugar de las prácticas en la formación, por insostenibilidad de la legitimidad del conocimiento en sí, o para sí. Es clave aquí la pregunta por la pertinencia social del conocimiento que se produce y distribuye en la universidad, e incluso por los sectores sociales que son alcanzados o excluidos por esa distribución.

Además de estas políticas, otro escenario que atraviesa el problema está vinculado al hecho de que estos procesos de inclusión se desarrollan en el contexto de transformaciones de las relaciones intergeneracionales en las que se enmarcan los procesos de transmisión cultural. También mutaciones en los procesos de construcción, legitimidad y circulación de los saberes científico-académicos, en el rol docente y en los modelos de autoridad.

Como señala de Sousa Santos, el conocimiento históricamente producido por las universidades a lo largo del Siglo XX, fue un conocimiento centralmente disciplinar, autonomizado y descontextualizado con relación a las necesidades cotidianas de las sociedades. El autor identifica la emergencia de un proceso de transición entre el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario, que es construido a partir de la formulación de problemas que se busca resolver y del establecimiento de criterios de relevancia de éstos, los que además surgen del trabajo conjunto entre investigadores y comunidad. Siendo la propia relación entre ciencia y sociedad lo que está cuestionada. (de Sousa Santos, 2005).

En relación con este aspecto, una dimensión relevante articulada con el atravesamiento de las transformaciones sociohistóricas recientes, es la que remite a la percepción de cambios en los modos de ser y estar del sujeto estudiante, en relación con las lógicas de vinculación y funcionamiento "tradicionales" al interior de la institución. Esta nueva composición del estudiantado representa importantes desafíos a la institución, la que se ve demandada a establecer nuevos contratos de trabajo con éstos. Es una dimensión que interpela también la cotidianeidad de los procesos de gestión académica, y

que genera la emergencia de dispositivos vinculados a la elaboración de proyectos, normativas e innovaciones curriculares tendientes a dar respuesta a la nueva configuración de los sujetos con los que trabajan. Entre estos dispositivos se encuentran la redefinición de los regímenes de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación docente, la flexibilidad en las cargas horarias y la oferta horaria de los cursos, entre otros. (Ortega, 2011; Carli, 2012)

En este sentido, la función social de la universidad se resignifica también a partir de esta responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en un horizonte de justicia e igualdad.

Es por ello que tal como se debate en la actualidad, la noción de inclusión, debe exceder ampliamente la cuestión de los esfuerzos dirigidos a la adaptabilidad de sujetos diversos, a unas instituciones que se mantienen incólumes. La diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva aporta a una perspectiva diferente. Esta última supondría poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes. Se evidencia, en este sentido, una diversificación de las condiciones materiales y de los soportes institucionales en el marco de los cuáles los estudiantes acceden a los saberes seleccionados en el currículum, y a una puesta en tensión de las normas y reglas que configuraban la tradición institucional, y las prácticas docentes.

LA INCLUSIÓN Y LA RECONFIGURACIÓN DE LA DOCENCIA Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL PRIMER AÑO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Se realiza a continuación un recorrido por algunas maneras en que los docentes de cátedras de primer año de la UNLP, que han asumido como parte de su proyecto pedagógico y como desafío a la inclusión educativa, se posicionan en relación con este proceso. Las mismas producen sentidos sobre las características y desafíos específicos de estos espacios curriculares, como así también de las estrategias pedagógicas que implementan en función de la identificación particular que realizan de este desafío¹.

El supuesto del que partimos, es que los docentes del primer año construyen lecturas posicionadas sobre la inclusión educativa en la Universidad y sobre las formas de intervenir en pos de su alcance. Sentidos diversos, que al mismo tiempo en que proponen alternativas, se configuran como un diagnóstico explícito o implícito sobre las prácticas y el rol de los docentes, las transformaciones epocales, y los sujetos, entre otras dimensiones emergentes en ellas. Este diagnóstico opera sobre un fondo muchas veces difuso de reflexión epistemológica sobre los saberes y prácticas consideradas pertinentes al proceso de formación disciplinar y profesional.

¹ Estas lecturas surgen de una investigación en curso de carácter exploratorio que implica, como resolución empírica, el acceso a los discursos sobre de la experiencia de cátedras del primer año, a fin de identificar procesos y condiciones que tensionan a interpelan las prácticas de enseñanza históricamente construidas y los sentidos político-pedagógicos que anudan los procesos de innovación que construyen colectivamente. Las conclusiones iniciales se obtienen del análisis de entrevistas en profundidad a cátedras de primer año que llevan adelante propuestas innovadoras en pos de una educación universitaria inclusiva.

El supuesto del que partimos, es que los docentes del primer año construyen lecturas posicionadas sobre la inclusión educativa en la Universidad y sobre las formas de intervenir en pos de su alcance. Sentidos diversos, que al mismo tiempo en que proponen alternativas, se configuran como un diagnóstico explícito o implícito sobre las prácticas y el rol de los docentes, las transformaciones epocales, y los sujetos, entre otras dimensiones emergentes en ellas

En el análisis interpretativo que realizamos de sus perspectivas, es posible reconocer inicialmente tres grandes dimensiones que emergen como problemáticas que desafían a los equipos docentes a pensar y diseñar sus intervenciones en el primer año de la formación universitaria, y que abordaremos a continuación:

LA PREOCUPACIÓN POR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL PRIMER AÑO: ENTRE EL RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA PRESIÓN POR LA EFICIENCIA ACADÉMICA DE LAS UNIVERSIDADES

Se evidencia en el contexto actual una fuerte interpelación del primer año como instancia crucial de los procesos de inclusión/exclusión en la vida universitaria. Las políticas inclusivas suponen el derecho a la educación como axioma, y se construyen desde ese lugar; en cierta forma, suponen un antes y un después en torno de la deserción o retención de los estudiantes, ya que ponen en funcionamiento la pregunta sobre el rol de la universidad en el contexto de los derechos sociales y la ampliación de su alcance a sectores de la población tradicionalmente excluidos de la educación superior.

En este sentido, los docentes recuperan como punto de partida la preocupación por las estadísticas de deserción, o las experiencias de desaprobación masiva de alguna instancia de evaluación. Las reflexiones sobre estrategias tendientes a elevar el rendimiento académico de los estudiantes aparecen como objetivo en orden de menciones. En efecto, el acceso, la retención y la graduación son indicadores que permiten valorar la inclusión educativa. Ellas suponen la ampliación, en la dimensión pedagógica, de las categorías de inclusión y equidad educativa, de su meta inicial de igualdad de oportunidades formal en el acceso a la búsqueda de desarrollo de capacidades que garanticen la igualdad de oportunidades en la participación, los logros y la graduación e incluso en la inserción laboral posterior (García de Fanelli Ana, 2014).

Los análisis recuperan una primera lectura que remite a situar la inclusión en la tensión entre éxito y fracaso en el desempeño académico, relacionado en la escala del sistema e institucional con estadísticas de deserción, retención y egreso. El relato que realizan las cátedras de los “bochazos” masivos, tan pregnante en los discursos educativos y en la opinión pública, se torna en una evidencia objetivada de las dificul-

tades de las estrategias pedagógicas e institucionales para incluir a los estudiantes en los procesos de construcción de conocimiento que las propuestas enseñan, valoran y acreditan.

Sin embargo, también es posible alertar la pregnancia de cierta lógica hegemónica en la que los procesos micro pedagógicos se subsumen en lecturas macro sociológicas que, si bien aportan elementos para comprender condicionantes, procesos y resultados, no posibilitan visibilizar los modos en los que las lógicas de exclusión/inclusión se actualizan en las prácticas docentes y de aprendizaje en las situaciones de enseñanza. Estas perspectivas actualizan una categoría de “trayectoria normal” que se configura como marco o medida de eficiencia interna de los sistemas educativos; configura los modos en que miramos o construimos a los/as estudiantes y lo que esperamos de ellos/as, así cómo -en ese mismo proceso- establece las condiciones de normalidad con las que evaluamos su desempeño. En investigaciones anteriores analizamos cómo determinadas prácticas, sustentadas en políticas educativas a nivel nacional, especialmente aquellas referidas a la evaluación de resultados, termina configurando el tipo de prácticas de las instituciones y sujetos. Por ejemplo, los criterios de evaluación fundados en estadísticas (de deserción, de egreso, para el caso de los estudiantes, pero también en el número de ponencias y publicaciones en las prácticas de investigación) terminan determinando el tipo de acciones que los sujetos legitiman. En ese sentido, la aparición del objetivo “rendimiento académico”, claramente cuantificable pero oscuramente pensable, pareciera ser un indicador en ese sentido. Analizar las dinámicas que asumen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje los desempeños estudiantiles en términos de deserción, retención, abandono implica reconocer, tal como plantea Sonia Araujo, que:

La evaluación como práctica que jerarquiza, clasifica, divide, fragmenta, tiene un papel esencial en esta determinación. La valoración, implícita o explícita de un alumno como “exitoso” o “no exitoso”, implica un juicio de valor sobre la base de la definición de una norma que precede a quienes tienen que cumplirla y que, en el grado de acercamiento a su cumplimiento, genera desigualdades en términos de rendimiento que suelen ser asumidas como naturales, olvidando además que dichas desigualdades son previas a la organización educativa. Dichas desigualdades constituyen un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades, no sólo a través de la eliminación de las barreras en el ingreso sino también en el acceso a conocimientos con relevancia política, social, cultural y laboral. Y aquí la tensión fundamental es la conjugación entre acceso, permanencia de los estudiantes y atención a la diversidad garantizando la mejor formación de los estudiantes y futuros graduados universitarios (Araujo Sonia, 2017: 42-43).

Por otro lado, en muchos casos coexistiendo con las perspectivas de análisis del desempeño estudiantil, las cátedras abordan el diseño, el desarrollo y la valoración de propuestas de enseñanza alternativas como lógicas de construcción de conocimiento docente “en la acción” en las que se concretan los procesos de inclusión/exclusión. Los sentidos que construyen en la transformación de sus prácticas pedagógicas implican la problematización de la enseñanza como espacio de encuentro con el otro y con los saberes. En ellos, las prácticas pedagógicas asumen como propósito explícito la inclusión en el aprendizaje y el conocimiento, aun cuando puedan al mismo tiempo asumirse como estrategias dirigidas a favorecer mejoras en el desempeño estudiantil, sin restringirse a éste.

Es como una oscuridad en la enseñanza, recién ahora empiezan a aparecer lo que llamo silencios epistémicos. Cosas de las que no se habla. La cosa tiene que hacerse, pero vos no hacés nada para que la cosa ocurra. Decís: hay que construir un acompañamiento para esta melodía. Bueno, les decís: háganlo. Como si yo te dijera: vos a partir de ahora empezás a hablar en ruso, dale. Y decís, como hago?! Y pasa mucho. Se dan las indicaciones, pero no los recorridos de cómo eso tiene que hacerse. Se evalúan cosas que no se enseñan. Y la gente pasa o no de acuerdo a eso. La gente sigue a pesar de... Porque vos cubrís con tus capacidades los vacíos de formación en la enseñanza. No sigamos más haciendo estas cosas. Esto nos guía a hacernos preguntas, trabajar sobre los contenidos permanentemente, sobre los procedimientos. (Fragmento de Entrevista)

En esta segunda puerta de acceso a los procesos de inclusión/exclusión que se contextualizan en los prácticas docentes - los dispositivos habituales de transmisión de saberes, los vínculos docente-estudiante, las prácticas de evaluación, entre otros – se ponen en diálogo las condiciones de los estudiantes con las de la institución universitaria como lectura necesaria para comprender las lógicas de los procesos de inclusión/exclusión.

LOS DESAFÍOS PEDAGÓGICOS EN FUNCIÓN DE LAS MIRADAS CONSTRUIDAS EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES

Es posible observar, en la fundamentación de las prácticas educativas de las experiencias analizadas, tendientes a favorecer la inclusión, que las mismas construyen o actualizan determinadas lecturas sobre las condiciones de ingreso de los estudiantes, ya sean referidas a características de época, al acceso de sectores sociales anteriormente excluidos, o a determinados déficit en las trayectorias previas.

Es posible observar, en la fundamentación de las prácticas educativas de las experiencias analizadas, tendientes a favorecer la inclusión, que las mismas construyen o actualizan determinadas lecturas sobre las condiciones de ingreso de los estudiantes, ya sean referidas a características de época, al acceso de sectores sociales anteriormente excluidos, o a determinados déficit en las trayectorias previas.

Estas prácticas inclusivas transcurren sobre el fondo de una condición estructural, y no cuestionada -lo que supone el éxito de los ideales reformistas, 100 años después- que es el de la alta matrícula de las universidades públicas argentinas. Sin embargo, un dato interesante supone que las mismas cátedras se plantean que el alto número de estudiantes no debe transformarse en *masividad*, entendida ésta como propuesta homogeneizadora que elimine particularidades y diferencias en las trayectorias.

Una de las problemáticas es que el mayor número de alumnos esta acá, en primer año, y además, el hecho de que los chicos se están formando con nosotros. Vienen de distintos colegios, con otra formación... y con nosotros empiezan a ser universitarios. Ellos todavía no están aggiornados a lo que va ser la vida de la universidad. No conocen cómo es el manejo. Entonces somos nosotros los que tenemos que empezar a formar, o por lo menos tratar de que se vayan acostumbrando, tomando el manejo. El manejo de que cada cátedra es diferente, y tiene su normativa diferente, tiene sus horarios diferentes, su forma de actuar distinto. Si bien seguimos todos un reglamento, pero cada cátedra se maneja de una manera distinta, para las evaluaciones, donde se toma presente o no, la cantidad de presentes en cada caso, aunque el porcentaje sea igual. Y ellos vienen de la escuela secundaria donde todo es similar. Eso es lo básico pero para ellos es un mundo distinto. (Fragmento de Entrevista)

En las últimas décadas la masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general se ha visto interpelada por el ingreso de "nuevos sujetos" que integran el espacio universitario, producto del pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas (Dubet, 2005). Esta noción de universidad de masas se asocia a dos rasgos centrales: la masificación y heterogeneidad de los sujetos que acceden a los estudios universitarios en el contexto de redefinición de la identidad selectiva de la institución.

En este sentido la heterogeneidad no supone una ruptura de la condición de normalidad de la homogeneidad, sino la construcción de un nuevo proyecto político-institucional que redefine a los sujetos de

la educación universitaria. De este modo, se torna relevante superar la reducción del estudiante a las condiciones que devienen de los estudios universitarios, para poder pensarlos como jóvenes y adultos que construyen su experiencia en el marco de condiciones institucionales y pedagógicas específicas, las universitarias. Como señala Araujo, la categoría de “estudiante universitario” demanda ser desnaturalizada si se pretende abarcar la diversidad o heterogeneidad de los sujetos tanto individuales como colectivos, en una enseñanza inclusiva (Araujo, 2017).

Buena parte de las propuestas analizadas intentan atender a esta condición, a veces, en el marco de una política compensatoria, como mencionamos anteriormente. Entonces, si bien por un lado se supone un “alumno ideal”, lo que significa en cierta forma “limarle” un poco la otredad al alumno real, ese alumno ideal ya no es esperado como preexistencia. Las cátedras entienden que tienen que producirlo, al mismo tiempo, a partir de dispositivos heterogéneos.

En líneas generales muchos temas los enunciamos, por ahí no conocen la forma en que los enunciamos, pero los conocen. Las herramientas digitales las manejan muy bien, aunque menos un lápiz. Tienen otras herramientas y es donde todo el tiempo intentamos acomodarnos, acompañando a los estudiantes de esta época. No preocuparnos por el alumno que no es el alumno esperado. (Fragmento de Entrevista Docente Arquitectura)

Ambas son maneras de pensar la heterogeneidad. En un caso, se piensa a los estudiantes como heterogéneos respecto de las formas históricas del alumnado universitario. Esta divergencia que, resaltamos, se constituye en relación con un modelo, a una imaginarización de lo que sería “el verdadero alumno”, es situada en función de varias causas: los cambios culturales, la explosión de las TIC, las nuevas subjetividades; también por un déficit producto de las trayectorias previas, desiguales, y las condiciones de ingreso de los estudiantes alumnos. Ese déficit relativo sería un desafío que la acción de las cátedras y los distintos dispositivos institucionales deben compensar. (Pierella, 2018).

En quinto año, después de hacer toda la currícula, no alcanzan a vincular los aprendizajes de las distintas materias. Dicen: en esta materia hicimos esto, en esta otra, esto, no pueden establecer vinculaciones y eso creo que es un problema de las generaciones actuales. Es algo que uno tiene que ver: cómo son los jóvenes hoy, cómo piensan, relaciones establecen, qué capacidad de transferencia tienen, porque de acuerdo a eso en la propuesta didáctica hay que enfatizar ciertos aspectos para andamiar la posibilidad reflexiva de ellos. Por eso esta propuesta de hacerlos pasar por distintos modos de conocimiento y establecer relaciones entre

la práctica y la reflexión, es para combatir esa cosa de materias como nichos que no tienen relación. (Fragmento de Entrevista Docente Arquitectura)

Por otra parte, hay propuestas que ponen el acento en el reconocimiento de que dichas transformaciones y modalidades interpelan los procesos de producción y circulación de los saberes, las dinámicas institucionales, los procesos de constitución de la subjetividad académica, ya no en términos de un déficit a subsanar, sino de una heterogeneidad productiva a incluir, lo que implica un desafío en la transformación de las instituciones.

[...] el encuentro entre esos grupos de estudiantes diversos y desiguales con las culturas institucionales y disciplinares particulares [...] demanda “afiliación institucional” -comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria desde el punto de vista administrativo- y “afiliación intelectual o cognitiva” -comprensión de lo que se espera del estudiante por parte de los profesores y de la institución con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante- para convertirse en un miembro competente de la comunidad universitaria (Malinowski, 2008: 807). (Araujo, 2017:41)

Entre ambos extremos, buena parte de las propuestas transita en una difícil negociación entre el reconocimiento de la diversidad, y la necesidad de construir una serie rasgos ligados al oficio de estudiante universitario. Efectivamente, si bien el reconocimiento de la diversidad es sin duda un aspecto positivo, el respeto por ella también supone que los docentes asumen que el tránsito por la universidad conlleva la transformación de la subjetividad.

Hay gente que está en La Plata, que viene de un colegio de la Universidad, de un pedagógico, de cierto nivel, que maneja cierto capital simbólico, una familia con ciertos recursos, estrategias y un montón de cosas, y otras personas que vienen de lugares... más áridos, simbólicamente. Eso hace que la palabra inclusión que nos parece clave también está en generar espacios, generar tiempos y conocer que cada uno va a hacer lo que pueda, y no más que lo que pueda. (Fragmento de Entrevista docente Arquitectura)

La lectura de las condiciones heterogéneas de los estudiantes habilita a procesos de producción de saberes y prácticas pedagógicas que lejos de ser respuestas certeras, son hipótesis de acción que se asocian centralmente a dos campos de transformación: la ruptura en la homogeneidad de los tiempos en que se sostienen las prácticas pedagógicas; y la diversificación del espacio presencial, y de la lógica espacial

y comunicacional que el mismo supone, como única modalidad de concreción del vínculo entre docentes y estudiantes.

En el primer sentido se desarrollan, por ejemplo, cursadas extendidas a un semestre más, para aquellos estudiantes alumnos que han desaprobado la cursada en los plazos “normales”. Estas cursadas se caracterizan no sólo por proponer una temporalidad distinta –a veces a través de cursos de mayor duración- sino también por una revisión de la propuesta pedagógica, que supone un mayor acompañamiento y despliegue de recursos didácticos. En parte ellos se vinculan con condiciones de atención personalizada que suponen una alternativa a la condición de masividad que se sitúa como parte del problema en la lectura de los condicionantes de partida.

En la segunda línea de trabajo numerosas propuestas prestan especial atención a la creación de dispositivos en múltiples formatos, tales como el uso de redes sociales, espacios de tutorías con usos diversos, talleres informativos, creación de plataformas de aprendizaje virtual, áreas de orientación y apoyo. Una mención en este sentido merece el recurso de las TIC, generalmente pensadas como un entorno más amigable para el estudiante, escenario de sus prácticas culturales generacionales, y como estrategias de comunicación, ante el fracaso de los recursos tradicionales (pizarras, carteles, incluso el correo electrónico). Sin embargo, en algunas propuestas las TIC tienen un alcance pedagógico que va más allá de la comunicación y la información, incorporándose como herramientas de aprendizaje que movilizan recursos diferentes a los tradicionales.

Dentro de todo por suerte tenemos estas “armas”, que hemos implementado hace unos años, que son el Facebook o el aula virtual. Hay chicos del conurbano, de la provincia o de otras provincias, entonces pueden continuar con las consultas si no están en la ciudad. Ahí subimos la información y por ahí resultados de las guías, les subimos las presentaciones PPT básicos. También los chicos del centro les imprimen las pantallas, detrás de la guía, y ya las tienen ahí y modifican o agregan lo que vos vas diciendo. En la clase, ves que van siguiendo la clase con el celular, es una ayuda para aquel que no puede o no quiere comprar la guía. (Fragmento de Entrevista Docente Veterinaria)

La herramienta se incorpora como mediador de los procesos de construcción de conocimiento, con lógicas diferentes a las basadas en la lectoescritura tradicional y la enseñanza por recepción verbal.

Aula web. Uso y abuso de ella. Nos permite cambiar la modalidad de trabajos prácticos y de ejecución, de producción, cantar y tocar. Ellos se filman y suben los videos al aula web. Si les tenés que tomar eso en vivo a 150 personas, tenés que ocupar más de la mitad del tiempo evaluando. Hacemos

unas cosas en clase, y otras en vivo de ejecución, pero en grupos, por la cantidad, pero también para que interactúen; y otra parte con trabajos que hacen en la casa y suben al aula. Te da la posibilidad de multiplicar las formas de evaluación y seguimiento, y se torna posible dentro de un cuatrimestre. Lo más importante que estamos haciendo, desde hace dos o tres años, fue duro cambiarlo. Nuestra materia se consideraba filtro, cuco. Se tomaba examen de esta manera: pasabas tres veces un fragmento musical bastante extenso y la persona lo tenía que escribir. La gente aterrorizada, como moscas caían.
(Fragmento de Entrevista Docente Bellas Artes)

DESAFÍOS EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO QUE SE ENSEÑA EN EL PRIMER AÑO Y LA IDENTIFICACIÓN DE SABERES NECESARIOS EN EL PROCESO DE FILIACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES

Una referencia significativa en el discurso de los docentes, asumida casi como demanda por parte de determinados discursos hegemónicos, es el énfasis en el desarrollo de las denominadas competencias. Sin embargo, éstas, más que asumidas en su vertiente competitiva empresarial, serían entendidas o apropiadas en estas últimas propuestas, como habilidades propias del oficio de estudiante universitario, tales como la adquisición de técnicas de estudio, la organización del tiempo, habilidades referidas a la escritura, de relevamiento de información, preparación de exámenes, etc. En el sentido que plantea Alcira Argumedo (2006) en relación con la sociedad del conocimiento, en que las actuales coordenadas internacionales han cambiado asimismo el concepto y la dinámica del mismo, las modalidades de transmisión y de abordaje de los problemas, con el predominio del pensamiento relacional, la creatividad, la capacidad innovativa, de ideas de complejidad y adecuación a disímiles situaciones.

La acumulación de información pierde relevancia frente a la capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla. Las formas avanzadas de incorporación y elaboración de la información y los saberes combinan diferentes modalidades – relaciones, ubicación contextual, articulaciones, evaluación, descarte y similares– que permiten miradas susceptibles de abordar las distintas temáticas con un enfoque complejo. Se trata de favorecer una mayor ductilidad en la apropiación de los conocimientos, en la posibilidad de innovar, en la adaptabilidad creativa a los cambios, con imaginación al mismo tiempo creadora y rigurosa (Argumedo, 2006: 55).

El discurso de las competencias permea el horizonte de transformaciones de las prácticas docentes, modelo que tiene una historia de

hace ya más de tres décadas en el campo de la educación superior. Nacido, en una de sus principales vertientes, a partir de las demandas del ámbito empresarial, y sostenido como paradigma de la transformación de la educación articulándola a las demandas del mercado especialmente por los organismos internacionales, ha pasado a ser un recurso naturalizado en las propuestas que se proponen como de innovación educativa. Por lo que consideramos que desde allí, y paradójicamente aparece incluso en las perspectivas que se ubican en la búsqueda de la inclusión educativa como horizonte político en un enfoque de educación como derecho humano y no bien de mercado. Sostenido en principio como un modelo crítico de la formación enciclopedista, pone en juego una escisión entre contenidos y competencias difícil de sostener. Más allá de la diversidad de modelos pedagógicos que la sostienen, el punto en común radica en el énfasis en el desarrollo de actitudes y procedimientos como objetivo educativo. Ángel Díaz Barriga (2006) señala que se torna necesario deconstruir el concepto, y el modo en que el mismo se conjuga en el ámbito del currículum y las prácticas educativas. En esta búsqueda de deconstrucción, el autor sostiene:

Un reto en este terreno será de-construir precisamente la pregnancia social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. (Díaz Barriga, 2006:14)

Más allá de los debates que genera, que exceden nuestros propósitos, nos importan las maneras en que son articuladas por los docentes, como una respuesta a la problemática que se les presenta en el aula. También, como señalamos anteriormente, que visibiliza que la educación formal suele no enseñar procedimientos que sin embargo luego evalúa. Que hayan pasado a ser parte del currículum explícito entendemos configura un gran avance.

Así, el modelo de competencias convive con estrategias de enseñanza basadas en problemas, modelos críticos de reflexión en la acción, desarrollos sobre los procesos de afiliación o alfabetización académica, desarrollo de habilidades metacognitivas, etc. Un mestizaje muy significativo y reiterado consiste en la asimilación de la adquisición de competencias con el concepto de afiliación o alfabetización académica.

Idéntica tensión entre estrategias compensatorias y alojamiento de la diversidad se observa en relación a los saberes y contenidos discipli-

nares. Muchas cátedras han modificado sus contenidos atendiendo a las estrategias de retención. Aunque también hay una especial consideración a la lógica articulada del Plan de estudios, y a la reflexión sobre las funciones introductorias de las primeras cursadas. En ese sentido, cobran cuerpo los conceptos de trayectoria (previa, pero también universitaria) y de transición, en la idea del anclaje del primer año en procesos de pasaje paulatino a otras formas de circulación y apropiación del conocimiento.

Lo que les pasa a estos alumnos es que muchas veces las experiencias de su vida musical anterior, que han tocado en bandas, todo lo previo, no encaja con los contenidos que se dan, porque los contenidos se trabajan más desde la teoría que desde la práctica. Y la teoría de la música es algo que se construyó a partir de la práctica de la música. La música primero se hace, y después, los teóricos la han puesto en manuales. Pero la base es hacer música. La disyunción que hay entre la teoría y la práctica musical incipiente que traen los estudiantes, se produce una especie de grieta, de vacío, de choque. Ellos dicen "no sé nada de música". (Fragmento de Entrevista Docente Bellas Artes)

En algunas propuestas se observa una atenta consideración de los aspectos epistemológicos de las disciplinas, y fundamentalmente en las lógicas de su inserción en las diferentes carreras, particularmente en el caso de materias de tipo contextual, o con contenidos básicos necesarios pero no directamente relacionados al perfil profesional. En estos casos se optó por modificar los contenidos, atendiendo a la formación específica de la carrera. También se ha considerado, en el caso de profesorado, la articulación entre conocimiento disciplinar y saberes pedagogizados y la particularidad de la trayectoria pedagógica. Y en el caso de carreras "técnicas", la articulación de los saberes prácticos más ligados tradicionalmente al aprendizaje de oficios, con la consideración de los aspectos más sociales y culturales, tradicionalmente considerados más "teóricos". Aquí se cuestiona la disociación entre oficios y teorías, lo que los enriquece.

También hay propuestas donde explícita y reflexivamente se considera la reconfiguración de los saberes disciplinares desde los saberes cotidianos, "espontáneos", previos, de los estudiantes, que ya no son sólo la plataforma desde donde integrar significativamente los conocimientos científicos, sino el lugar mismo de cuestionamiento del saber disciplinar.

También hay propuestas donde explícita y reflexivamente se considera la reconfiguración de los saberes disciplinares desde los saberes cotidianos, "espontáneos", previos, de los estudiantes, que ya no son sólo la plataforma desde donde integrar significativamente los conocimientos científicos, sino el lugar mismo de cuestionamiento del saber disciplinar.

Por ejemplo, en algunas cátedras la preocupación por las prácticas de lectoescritura se realiza a partir del reconocimiento de que los jóvenes no sólo leen y escriben –quizás más que nunca antes- sino que las mismas prácticas universitarias se transforman en su articulación. Ya no se trata de “ejercitar” la lectoescritura, sino de producir nuevas prácticas ancladas en las historias personales.

Los chicos cuando se anotan en Veterinaria no tienen interés de ver nada relacionado con ver matemática, física, ni nada por el estilo. No le encuentran el sentido, y se encuentran con las leyes de investigadores del 1800, entonces cómo haces para bajar esa información, ese concepto y que los chicos lo entiendan. La materia anteriormente era más estricta, más estructurada. Intentamos darle primero otra aplicación para que entiendan para qué, y además, usar otras palabras, un vocabulario mucho más accesible, aunque las leyes sean las mismas. Sino, se quedaban boyando ahí, sin encontrar el sentido a la materia. Antes veían un circuito eléctrico, para qué si no van a ser electricistas. (Fragmento de Entrevista docente Veterinaria)

Aparecen también reflexiones didácticas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de propuestas de tratamiento espiralado de los contenidos, de diversos andamiajes en la búsqueda de una futura autonomía, de la exploración de los obstáculos particulares a la enseñanza de determinados contenidos, que se traducen en propuestas sumamente creativas. También la incorporación de registros ligados a las corporalidades en íntima relación con los aprendizajes (de la música, del dibujo). Y modificaciones de los espacios, estrategias didácticas y materiales, con el objetivo de la integración de personas con capacidades diferentes

Finalmente, resalta una preocupación insistente por los procesos de evaluación. Las cátedras van ensayando diferentes propuestas evaluadoras, a veces altamente codificadas y cuantificadas, según la cultura académica de cada institución en particular. Se elaboran indicadores de desempeño y tablas de resultados; evaluaciones escalonadas según “estaciones”, auto y coevaluaciones, atención a los procesos y no tanto a las acreditaciones de aprendizajes. Siendo la evaluación uno de los componentes más rígidos de proceso educativo, consideramos que su problematización es altamente auspiciosa.

La decisión política y pedagógica más allá de las condiciones adversas, digamos, ver de qué manera podíamos no estar esclavos de esas decisiones, sino ir detrás de lo que nosotros consideramos que tiene que ser la propuesta pedagógica que queremos desarrollar (Fragmento de Entrevista Docente Arquitectura)

REFLEXIONES FINALES

Las universidades públicas se hallan frente al dilema político de repensar las formas en que históricamente se han configurado el saber y las relaciones de saber al interior de sus procesos y dinámicas institucionales, en un nuevo contexto y un escenario atravesado por las tensiones entre la desigualdad y la justicia educativa en el marco de la relevancia que el conocimiento adquiere en las sociedades contemporáneas. Para abordar estos cambios, y particularmente los modos en cómo se presenta y se torna evidente la inclusión educativa en la universidad, es necesario identificar las prácticas pedagógicas e institucionales, explícitas e implícitas que contribuyen a la construcción de organizaciones educativas comprometidas en aportar a una sociedad más justa, inclusiva y participativa.

Por esto, las transformaciones culturales, los modos de transmisión, las subjetividades, el saber, como también el espacio y el tiempo son claves para repensar las políticas y prácticas institucionales. De diferentes modos y en relación con lecturas también diversas, los equipos docentes que se plantean intervenir en torno de esta dimensión relativa a la inclusión en el primer año de la universidad, dan cuenta de las formas en que este dilema político se concreta en los micro espacios cotidianos de formación, resignificando de este modo el ethos de la universidad de élite, a partir de esta responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en un horizonte de justicia e igualdad.

BIBLIOGRAFIA

Araujo, Sonia (2017). "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad". Espacios en Blanco. Serie indagaciones. Nº 27 (35-61)

Argumedo Alcira (2006). "Filosofía, política y perspectivas educacionales". En Revista Anales de la Educación Común. Tercer Siglo, Año 2. Nº 3. Publicación de la D. G. C. y E. Pcia. de Buenos Aires.

Carli, Sandra (2012). "El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

de Sousa Santos B. (2005). "La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad". Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Ángel (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". Perfiles Educativos [en línea] , XX-VIII (Enero-Marzo) : [Fecha de consulta: 30 de octubre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>

Dubet, Francois (2005). "Los estudiantes". CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Recuperado el [marzo 2016], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

García de Fanelli, Ana (2014). "Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación". Recuperado de <http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2014/10669.pdf>

Ortega, F. (2011) (Comp.). "Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades". Ferreyra Ediciones: Córdoba.

Pierella, María Paula (2018). "El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum". Espacios en blanco. Serie indagaciones Nº 28(2), 33-48.