



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO**

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Código: PICyDT-BICENTENARIO-02-2017

**“EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN EN LAS
UNIVERSIDADES DEL BICENTENARIO.
PRODUCCIÓN DE PROPUESTAS DE
ENSEÑANZA ORIENTADAS A PROMOVER
TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE QUE SUPEREN
LOS CONDICIONAMIENTOS SOCIALES. TRABAJO
COLABORATIVO ENTRE INVESTIGADORES Y
PROFESORES”**

Directora: Mateos, Nancy

Año: 2018



Resumen

Enseñanza, democratización e inclusión: desafíos para las universidades del Bicentenario

Autores: Nancy Mateos, Analia García, Adelaida Benvegnú

En el marco de la conmemoración del centenario de la primera reforma universitaria y en tanto herederos de su legado, pretendemos en este artículo resignificar la perspectiva emancipadora y democratizante del movimiento de 1918 y documentar prácticas que hoy – en aulas universitarias de la Universidad Nacional de Moreno- intentan llevar adelante una enseñanza que sostenga esa perspectiva. En las universidades del Bicentenario, las prácticas docentes están particularmente atravesadas por la tensión entre condicionamientos sociales y enseñanza. En ellas, reafirmar la inclusión constituye un desafío cotidiano. A partir de estas ideas, el artículo se propone dar cuenta de proyectos de la UNM orientados a la inclusión a través de la enseñanza. La pregunta que vertebra la exposición es la siguiente: ¿qué responsabilidad asumimos en tanto docentes e investigadores con los estudiantes que están en la universidad y con los que están por venir?

Enseñanza, democratización e inclusión: desafíos para las universidades del Bicentenario

Autores: Nancy Mateos, Analia García, Adelaida Benvegnú y Andrea Fernández

“Se me destroza el corazón cada vez que una estudiante

me pide disculpas porque no aprueba el parcial.

¿De qué sirve lo que hago?”

Profesor de una asignatura de primer año

¿Qué surge de poner en relación la perspectiva democratizante de la Reforma universitaria de 1918 y los desafíos de enseñanza que cien años después enfrentan en sus aulas las Universidades del Bicentenario? Esta pregunta puede ser un punto de partida para este artículo que pretende hacerse eco de la perspectiva de esa Reforma y desde ahí documentar y revisar prácticas de enseñanza actuales de una universidad del Bicentenario, la Universidad Nacional de Moreno. Sostendremos que la demanda de democratización y emancipación de los estudiantes del 18 siguen vigentes y son condiciones necesarias para

Llevar adelante el desafío cotidiano que la inclusión supone para universidades como la de Moreno.

El punto de partida son los resultados de entrevistas a profesores realizadas en el marco de un proyecto de investigación en curso¹ que se propone la mejora de la enseñanza a partir de aportar elementos que contribuyan a un debate pedagógico en la comunidad universitaria acerca de las condiciones necesarias para desarrollar prácticas capaces de promover aprendizajes que superen los condicionamientos sociales.

La universalización de la educación superior ha sido (y sostenemos que aún lo es, aunque atravesamos actualmente un período de retrocesos en este sentido) un objetivo de las políticas públicas de nuestra nación, orientadas a favorecer el acceso a sectores de la sociedad tradicionalmente excluidos. Desde esta intención democratizadora, tanto la masividad como la diversidad que le es inherente, constituyen logros muy valorados; sin embargo nos presentan nuevos problemas derivados fundamentalmente de las dificultades de la institución para tomar en consideración la heterogeneidad del nuevo estudiantado. El problema más visible es el frecuente fracaso académico de los estudiantes “de nuevo ingreso” (Ezcurra, 2015), que se traduce en desgranamiento, retraso y abandono; de este modo la universidad, en lugar de realizar sus propósitos de generar una realidad más justa, termina por contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales sumando un nuevo mecanismo de exclusión: sabemos que el fracaso académico ocurre con mayor frecuencia justamente entre los estudiantes procedentes de las clases sociales más desfavorecidas².

Para que la incorporación de esos otros tradicionalmente excluidos se haga efectiva y trascienda el plano declarativo, es necesario reconocer su heterogeneidad y generar condiciones –particularmente pedagógicas y didácticas- que favorezcan las posibilidades de aprender de alumnos con historias sociales y educativas diferentes a las de la elite clásica que solía habitar las aulas y que sigue formando parte del imaginario universitario como el “estudiante deseado”. El desencuentro entre lo real y lo esperado es frecuentemente interpretado como resultado de los atributos personales de los alumnos, lo que suele dar

¹ Refiere al Proyecto: “El desafío de la inclusión en las Universidades del Bicentenario. Producción de propuestas de enseñanza orientadas a promover trayectorias de aprendizaje que superen los condicionamientos sociales. Trabajo colaborativo entre investigadores y profesores”.RES.UNM-CS N° 376/17

² En especial el primer año representa un tramo crítico en donde se concentra el mayor número de abandonos, por lo que, para estos estudiantes, el fracaso constituye prácticamente su única experiencia universitaria.

lugar a una serie de intentos remediales dirigidos a subsanar *sus* deficiencias, especialmente con relación a los conocimientos o a las habilidades intelectuales que se supone deberían disponer para encarar con éxito los estudios. La perspectiva interpretativa que asumimos, por el contrario, entiende que para incidir efectivamente sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos no basta con identificar las falencias de la formación anterior sino que es imprescindible incluir la propia propuesta de enseñanza como objeto de análisis y transformación, tomando en cuenta la complejidad inherente a las relaciones entre el docente, los alumnos y el conocimiento específico, y los problemas que deben enfrentarse en relación con el contexto institucional³. Al poner el foco en la situación de enseñanza es posible comenzar a comprender de qué modo se pone en juego el conocimiento aportado por los alumnos y por el docente, qué interacciones se producen, y qué intervenciones didácticas favorecerían el aprendizaje.

En este marco y en el recorrido que venimos realizando, las siguientes han sido preguntas que se nos presentaron recurrentemente: ¿qué hacer para transformar las aulas universitarias en espacios más hospitalarios e inclusivos y evitar la deserción, especialmente en los primeros años? y, especialmente, ¿a qué se enfrentan los profesores universitarios que pretenden concretar los criterios democratizantes y emancipatorios de la Reforma de 1918 en la cotidianeidad de las aulas?

La reforma del 18

La Reforma Universitaria de 1918 representó un primer momento de “latinoamericanismo” –heredero a su vez de las luchas por la independencia del siglo XIX–, de solidaridad con las causas por la igualdad y la libertad, y una idea de politización del conocimiento con fines marcadamente sociales. Fundamentalmente, expresó la irrupción en nuestro país de un movimiento político, social e intelectual a nivel mundial, a través de un sujeto social puntual –aunque significativa relevancia política– como es el movimiento estudiantil.

³ No se trata de desconocer los problemas que enfrenta la formación en los niveles anteriores del sistema, discusión sustantiva que merece su propio espacio, sino de centrar el análisis en la especificidad de la enseñanza universitaria.

Según Martín Unzué (2016), el fuerte cuestionamiento al elitismo de la universidad constituyó una demanda democratizadora de aproximación con la sociedad y, en particular, con los trabajadores. “Los reformistas propugnaban una democratización “sin dogmas”, impulsada generacionalmente pero como expresión de “grandes aspiraciones colectivas”. La realización de una democracia sin dogmas exigía “levantar el nivel de la cultura pública renovando radicalmente el sistema de los métodos de enseñanza implantados en el país”, para proponer “propiciar la educación popular como el medio más eficaz para la elevación moral del pueblo y la consecución de la reforma integral”. Por ello, el objetivo de renovar los establecimientos educativos del país, tanto las escuelas como las universidades, se presentaba subordinado a uno más trascendente: promover un cambio cultural que permitiera la democratización de la sociedad. Para concretarlo, el movimiento estudiantil exigió un cambio radical en los contenidos y métodos de enseñanza, lo que implicaba la aceptación del pluralismo filosófico, del ejercicio de la crítica, de la experimentación científica y de la autonomía de la Universidad, como puntos centrales del ingreso de la Universidad a la modernidad. (Unzué, 2016).

A 100 años de la Reforma, es significativo revisitar a dicha "Generación del 18", en tanto herederos de ella. De acuerdo con Jacques Derrida hay que considerar que toda herencia conlleva tareas contradictorias: “recibir y sin embargo escoger, acoger lo que viene antes de nosotros y sin embargo reinterpretarlo, etc. (...)”. La herencia se enmarca en la condición humana de finitud. “Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga. Lo obliga a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero que él... El concepto de responsabilidad no tiene el menor sentido fuera de la experiencia de la herencia” (Derrida, 2003).

Asumiendo dicha responsabilidad, en tanto docentes, “recibimos” y “escogemos” la intencionalidad democratizante de la Reforma del 18. Incluir hoy es generar las condiciones para la producción de conocimiento con fines emancipatorios en las aulas. Nos proponemos, entonces, abrir un espacio de intercambio, de diálogo, de pensamiento y reflexión a partir de preguntas que piden respuesta: ¿qué escogemos de la herencia que nos “atravesamos”? ¿en tanto docentes e investigadores universitarios qué responsabilidad asumimos con los estudiantes que están en la Universidad y con los que están por venir?

La Universidad Nacional de Moreno, los criterios reformistas del 18 y la cotidianeidad de las aulas

Hubo que esperar muchos años para que los trabajadores entraran en la Universidad argentina. El decreto que estableció la gratuidad de los estudios universitarios llegó en 1949; pero aún en 1970, con casi 25 millones de habitantes, solo existían diez universidades públicas en el país. Recién durante el período 2004-2016 y en un contexto de políticas de ampliación de derechos, asistimos a la reemergencia del sentido de la democratización universitaria, que se tradujo entre otros resultados en la creación de nuevas universidades en zonas periféricas para facilitar el acceso y la permanencia de sectores tradicionalmente excluidos.

La Universidad Nacional de Moreno es una de esas universidades, creada en 2009 con una intencionalidad democratizante. Su existencia se ha convertido en una oportunidad para grupos poblacionales que históricamente no habían accedido a la educación superior. Cuenta con cuatro departamentos, diez carreras de grado y dos ciclos de licenciatura. Según datos de 2017, el 55,1% de los inscriptos al Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) proviene de localidades del Partido de Moreno y el resto vive en partidos cercanos. Teniendo en cuenta el máximo nivel de estudios alcanzado por los progenitores, se observa que un 61,6% de los estudiantes tienen padres que no han terminado el secundario y para las madres, la proporción es un poco menor: 55,9%. Por otro lado, prácticamente 8 de cada 10 alumnos de los inscriptos al COPRUN se constituyen en los primeros en ingresar a una Institución de Educación Superior en el marco de sus familias.

Los aulas de la UNM se conforman con estudiantes con trayectorias significativamente heterogéneas. Proviene de distintos grupos sociales. La mayoría son egresados y egresadas del Plan FinEs, adultos con trabajos de baja calificación que tratan de mejorar sus oportunidades vitales; madres solas y jóvenes de barrios humildes, maestras; adultos

mayores que habían postergado sus estudios por trabajo o para atender a sus familias, entre muchos otros. La UNM enfrenta el desafío de concretar las condiciones para que esos grupos llamados “primera generación de universitarios” puedan acceder a una titulación universitaria y de formarlos garantizando calidad educativa en esas condiciones de heterogeneidad. La respuesta considera acciones orientadas a abrir, fortalecer y sostener las vinculaciones con la escuela media, el diseño de la oferta curricular y la selección de los profesores, y el desarrollo de diversas estrategias de atención de esos nuevos estudiantes. Prácticas de tutorías, programas de ayudas, becas, programas de convivencia y otras propuestas pedagógicas como el COPRUN, son parte de las acciones para dar respuesta a la brecha educativa entre la enseñanza media y la universidad pero, también, para promover la permanencia de esos grupos sin tradición de estudios universitarios.

Los estudiantes reconocen que la oferta de la UNM, y no solo por hecho geográfico, les resulta “cercana” y se sienten “parte” de la institución. Pero, en el diálogo con ellos, aparece la complejidad del desafío que atraviesan y la desconfianza en sus posibilidades de atravesar la formación universitaria. Por otra parte, son muchos los profesores que dudan de sus saberes para abordar con éxito la enseñanza con un alumnado tan diverso y distante de sus experiencias de enseñanza previa.

Por otra parte, nuestros estudiantes pertenecen a grupos sociales que son estigmatizados de manera constante por medio de estereotipos en los medios de comunicación, en las representaciones culturales públicas o en las interacciones cotidianas en las instituciones. Esta injusticia contribuye a su dominación cultural. Según Nancy Fraser (1995) la justicia social hoy precisa combinar las acciones de redistribución económica y de reconocimiento socio-cultural. Para esta autora, la desigualdad económica y la falta de respeto cultural se encuentran entrelazadas y se refuerzan dialécticamente. Son parte de nuestras prácticas y representaciones; actúan favoreciendo la subordinación cultural y económica que impide a algunos grupos y sujetos la participación igualitaria en la creación de cultura, en la esfera pública y en la vida cotidiana. La ampliación en el acceso no es suficiente para concretar la justicia social para los nuevos grupos que acceden a la educación superior y garantizar su derecho a la educación. Para retar las condiciones más arriba mencionadas son necesarias acciones de reconocimiento que se concreten en la cotidianeidad en nuestra institución. Un

aspecto relevante a considerar son las prácticas de enseñanza, en tanto variable interviniente en dichos procesos. El problema de la enseñanza es, en este sentido, un problema político⁴. La noción de inclusión, incorporada a la educación superior, reconoce que la sociedad no es homogénea y que se requieren acciones específicas para concretar la justicia social a través de la equidad de acceso, permanencia, participación y reconocimiento de las diferencias para el progreso y culminación de los estudios de todos. Estos procesos deberían estar acompañados por la generación de condiciones de enseñanza que tengan en cuenta las necesidades de aprendizaje de los grupos tradicionalmente excluidos para concretar una ampliación de oportunidades efectivas. La Universidad, en tanto espacio de producción de conocimiento, tiene un papel relevante en ese desafío.

La enseñanza como temática de trabajo

Jean-Paul Bronckart (2007) afirma que son las interacciones docente-alumno las que constituyen el centro de la actividad docente y que la comprensión del trabajo real del docente implica la comprensión de las características de funcionamiento no de un alumno-tipo, sino de alumnos concretos en una situación de clase singular. El profesionalismo de un docente lo constituye su capacidad de "pilotear" un proyecto de enseñanza determinado, negociando permanentemente las reacciones, los intereses y las motivaciones de los alumnos, manteniendo la dirección o modificándola en función de criterios de apreciación

⁴ Nuestro país atravesó en la pasada década un singular crecimiento de su sistema educativo debido a la extensión de los años de obligatoriedad escolar y a la incorporación de colectivos que históricamente permanecieron excluidos de la educación infantil, la educación media y la educación superior. Este proceso se vio reflejado en el incremento del presupuesto, en las nuevas legislaciones educativas nacionales e implicó un aumento sostenido de la matrícula, la creación de nuevas instituciones de educación infantil, primaria y secundaria; de formación docente y universidades. No obstante, la contracara de la expansión cuantitativa del sistema educativo muestra una serie de problemáticas: el abandono, las bajas tasas de egreso o terminalidad del nivel; la desarticulación entre niveles, entre otros, lo que pone al descubierto profundas desigualdades e inequidades en cuanto al modo en que se recorren las trayectorias escolares y los resultados que cada grupo y sector de la población obtiene. Los alumnos atraviesan la escolaridad, desde el primer año del nivel inicial, pasando por la escuela primaria, hasta el último año del nivel secundario en circuitos y segmentos de distinta calidad, intensidad, relevancia y sentido. De este modo, los niños, adolescentes y jóvenes configuran trayectorias y experiencias educativas que además de ser diversas, plurales y heterogéneas, son desiguales en cuanto a la oportunidad futura que les brindan para acceder, luego, al mercado laboral y/o continuar sus estudios y formación en el nivel superior.

que solo él domina y de los que es el único responsable, es decir, en el marco de acciones donde él es el único actor. Desde una óptica más general, su profesionalismo reside en la capacidad de "conducir" su proyecto pedagógico-didáctico teniendo en cuenta múltiples aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, "disciplinarios", entre otros) a menudo subestimados y que, sin embargo, son lo "real" más concreto de la vida de una clase.

En el inicio de nuestro trabajo se realizaron entrevistas en pequeños grupos a los profesores y asignaturas de la UNM interesados en participar en la propuesta. Los interrogantes se formularon a partir de la caracterización sobre los aspectos que incluye el trabajo docente que realiza Bronckart, para iniciar un primer acercamiento a la comprensión del trabajo "real" de esos docentes desde su propia perspectiva. Las entrevistas realizadas a 17 profesores se centraron en identificar su visión personal sobre algunas de las cuestiones antes mencionadas. A saber: su experiencia previa con relación a la tarea en la UNM, sus intenciones pedagógicas en el aula, su percepción de los resultados en función de dichas intenciones, su caracterización de los estudiantes, los aspectos críticos que identifica en su práctica y el tipo de apoyo que reconoce necesitar o que considera valioso.

La enseñanza y su complejidad en las aulas desde la perspectiva de los profesores

Entre los 17 profesores entrevistados las trayectorias son diversas. Proviene de formaciones en abogacía, antropología, economía, historia, matemática y física. A la formación de grado suman posgrados con orientaciones en ciencias sociales, historia, política, antropología y en menor medida en profesorado de formación superior. En algunos casos tienen mucha experiencia de enseñanza en universidades públicas, otros en privadas y en otros es su primera experiencia docente en el nivel superior. Asimismo, algunos pocos tienen experiencia de trabajo en otros niveles educativos. En todos los casos, constituye una elección trabajar en la universidad pública, pertenecer a los equipos de las asignaturas y dar clase a "estos" estudiantes. Estos profesores están comprometidos personal, política y profesionalmente con perspectivas de inclusión.

Estoy acá porque me entusiasma mucho este proyecto de universidad inclusiva. Permitir que nuevas generaciones de ciudadanos del conurbano ingresen a la universidad y tengan la posibilidad de estudiar. Esa es una motivación central, en mí al menos, podría decir que si se quiere la inquietud social y las ganas de transformar algo, eso me trajo hasta acá.

Es el desafío de enfrentarse a una población relativamente nueva para el ámbito universitario, la generación de estudiantes del tercer cordón del conurbano que estaba en un proceso de inclusión, porque esta universidad no fue construida de la nada, sino que tenía que ver con un proceso político-económico-social que venía incluyendo mucho a esos sectores. Y generaciones que en el noventa por ciento de los casos, la mayoría jóvenes, o de edades avanzadas que no habían podido estudiar en su momento, pertenecía a primera generación que pisaba una universidad.

La población con la que yo me encontré acá en la UNM no dista mucho de lo que soy yo. Soy primera generación en la universidad, de mi familia en primer lugar, del conurbano, zona periférica. Uno siente empatía con los y las estudiantes de acá porque viene del mismo barro. Yo me siento en deuda con el conjunto de nuestro pueblo, porque me bancaron, hice la carrera en una universidad pública, el doctorado con una beca, tengo que devolver lo que me brindaron. Que aprendan y les vaya bien, que se puedan sostener en la universidad es una militancia.

Compartir el entusiasmo por formar parte de un proyecto político educativo favorece su implementación. Sentir empatía hacia los estudiantes y desear acompañar sus aspiraciones desde posiciones personales, ideológicas y profesionales, colabora con la posibilidad de asumir una intencionalidad inclusiva en las aulas. Sin embargo, no basta para abordar la complejidad de la enseñanza, más cuando se trata de grupos muy numerosos. En las entrevistas, los profesores señalan que actualmente los grupos son de entre 50 y 60 estudiantes, pero que han llegado a tener hasta 80, en materias que alcanzaban hasta 1000 estudiantes por cohorte. De por sí es compleja la enseñanza en esas condiciones, más si la aspiración es que todos los estudiantes puedan aprender.

En las entrevistas recuerdan las dificultades que se les presentaron en el primer cuatrimestre en que dictaron las asignaturas. Una especie de choque con una realidad que les devolvía una distancia significativa entre sus expectativas y lo que los estudiantes mostraban como resultado en términos de aprendizajes. Esa distancia se magnificaba especialmente en el momento del primer parcial.

Tengo el recuerdo de una anécdota que me llamó mucho la atención en el primer año que di clases. Estábamos tomando el primer parcial, era un ejercicio de una cosa que se llama “matriz insumo-producto” que es típica cosa básica de la asignatura y había ciertas consignas y tenían que completar el resto de la tablita. Decía “el sector de servicios le vende a la industria un tercio de lo que le vende al sector agropecuario”, o algo así, y con eso había que armar ecuaciones y completar la tablita. Y me acuerdo que un chico levanta la mano y me pregunta “profe, ¿qué significa un tercio?” Y...nosotros nos quedamos mirando... me sorprendió muchísimo. Y la verdad es que fue como que nos dimos cuenta de cómo teníamos que trabajar

y adaptarnos nosotros a situaciones a las que no estábamos acostumbrados. Cómo hacer frente a situaciones donde los estudiantes vengan con el bebe en brazos a cursar, no sé....

La mayoría de los profesores identifican en su formación de grado la matriz de su modelo de enseñanza. Si bien no acuerdan con ella, reconocen no contar con alternativas para enfrentar las nuevas condiciones que les plantean las aulas. Ante los resultados insatisfactorios, aparece como alternativa “bajar el nivel” y resignar lo que llaman “excelencia académica”. La excelencia se visualiza desde la perspectiva del aula tradicional.

El modelo de la universidad, supuestamente de “excelencia académica” en la que yo me formé no es un modelo a mirarse. Cuando yo empecé a estudiar entramos cien y terminamos quince la carrera. Desde un primer momento el taller de introducción tenía sesenta y cinco textos. Y no te estoy hablando de un capítulo, te estoy hablando de cuatro, cinco capítulos. Y era una materia cuatrimestral. Qué pibe, piba de escuela secundaria con dieciocho, diecinueve, veinte años puede entrar a una universidad y leer sesenta textos en un Taller de Introducción y donde una persona se te para a hablar de la época medieval y se te pone a hablar del posestructuralismo, del posmarxismo. Entonces, tenemos que recoger el guante como universidad de los problemas que tenemos como profesores si no queremos repetir lo mismo.

...todo ese primer año tuvimos, como que era todo nuevo, y me acuerdo que estábamos todo el tiempo atravesados por una especie de dicotomía entre la excelencia académica y la inclusión social, y como que nosotros, la mayoría sin ninguna formación pedagógica, digamos, economistas o licenciados en nuestras carreras pero sin ninguna herramienta para enfrentar esa dicotomía. Como diciendo “qué hacemos”. Parecía como si la única forma de conseguir la inclusión fuera bajar el nivel, bajar la exigencia. Y lo que apareció, en comparación con (otras universidades) fue, bueno, a esta universidad le preocupa la inclusión social. En esta universidad, es un problema, queremos evitar la deserción, acá había una preocupación concreta por la inclusión. Pero carecíamos totalmente de herramientas para enfrentar esa dicotomía.

A partir de las dificultades que aparecían la UNM ofertó distintas propuestas de apoyo. En todas las entrevistas aparece valorizada las posibilidades de ese acompañamiento. Asimismo la identificación de actividades que les resultan más útiles.

Al principio uno venía con su bagaje tradicional... la enseñanza..., yo nunca había hecho, más allá de leer algún libro al respecto, pero nunca había hecho capacitaciones... Tuvimos la posibilidad en ese trayecto de hacer una capacitación con una pedagoga⁵, que nos cambió la mirada. Primero nos sacudió un poco y uno siempre es renuente a los cambios ¿no?, piensa que hace todo bien y que tiene algunas cosas que corregir. Incluso nos sacó un poco esta obsesión de que el docente tiene que saber todo y ser un académico que se para frente al curso y demuestra cuánto más sabe respecto a los demás. Obsesión que uno sigue teniendo, porque es natural ¿no? Más te formas, más creer que dominás determinada especialidad y eso hace que vos de alguna manera te pares desde ese lugar. Sin embargo eso nos cambió un poco la mirada...Sí, una mirada más

⁵ Ver nota 6

horizontal, más participativa, nuevas herramientas. La idea de propiciar las inquietudes de los estudiantes, de cómo poder romper esa barrera con el libro, con el texto, que era una de las principales dificultades...

Durante dos años consecutivos se realizó un trabajo de acompañamiento de la tarea en las aulas⁶. Primero se organizaron talleres de intercambio sobre la enseñanza y luego reuniones de trabajo específicas por asignatura acompañadas de observaciones y devoluciones de las observaciones en las aulas. Al respecto los profesores relatan:

Rescato muchísimo de mi experiencia con Marta. No solamente las reuniones sino también las visitas al aula... Los modos de observación. Las devoluciones que ella hizo, ciertas estrategias que aplicamos a partir de eso, que realmente dieron resultado. Yo tengo veinticinco años de docencia en secundaria y en universidad. En esos veinticinco años nunca nadie me había observado una clase. Después de hacer las prácticas en la carrera, jamás...Y eso es muy parecido a un abandono hacia el docente.

Entre las cuestiones trabajadas los profesores señalan modificaciones en los programas referidas a la cantidad y adecuación de la bibliografía en función de los contenidos y propósitos de la propuesta. Al respecto señalan lo que Marta les propuso:

...tienen que armar un programa que los alumnos puedan leer. Tienen que hacer un programa para que el alumno lo lea y lo entienda. Modificamos nuestras planificaciones, modificamos nuestros exámenes, ¿qué estamos preguntando? Reflexionamos sobre las estrategias usadas y sobre el modo de preguntar en las evaluaciones. ¿Son preguntas abiertas, son preguntas cerradas?

También hicimos otro taller con Marta Tenutto, sobre planificación y evaluación. Ella nos pidió “traigan acá los parciales que ustedes toman”. Y llevábamos el parcial y nos hacía leer las preguntas. Por ejemplo, yo proponía: “Explique por qué Ferrer dice que el modelo agroexportador tatata” y Marta me decía: “Qué querés que respondan acá. Decime concretamente qué querés que respondan”. Y, viste, a veces ni vos sabés lo que tienen que responder. Más concreto: “Qué problema pone en discusión Ferrer sobre este...” Más concreto. El pibe no tiene por qué saber lo que vos sabés...

...la evaluación, que es el momento más feo porque es cuando vos te tenés que poner en la autoridad y tenés ese poder. A mí la reflexión que hicimos sobre ese momento me sirvió para no pretender que el estudiante repita, o analice un texto de la misma manera que lo analizaría yo o cualquiera de mis colegas...y de esa manera romper esa barrera...

⁶ El punto de partida fue el curso para profesores de la UNM organizado por la Secretaría Académica en octubre de 2013 sobre la lectura en la educación superior como problema que involucra a docentes, alumnos e instituciones. El propósito subyacente fue problematizar la representación generalizada de que las altas tasas de deserción y de fracaso académico son producto de las características del alumnado actual, de las deficiencias de los niveles educativos previos y del predominio de universitarios de primera generación. El desarrollo del curso posibilitó que, finalizada la acción se proyectara una experiencia piloto consistente en la incorporación de una pedagoga en una cátedra de primer año para acompañar el proceso de organización y desarrollo de la enseñanza. Se trató de Marta Marucco, Licenciada en Educación (F. Filosofía y Letras – UBA) Especializada en pedagogía de la educación superior, desarrollo tareas de asesoramiento en universidades e institutos de formación docente.

La conformación de equipos de trabajo

Los comentarios enunciados más arriba muestran el papel que juega el intercambio con los otros en instancias de reflexión y producción sobre la propia práctica. El trabajo en equipo aparece como una dimensión fundamental. El espacio de intercambio se reivindica como necesidad y posibilidad para encontrar alternativas ante las dificultades de la tarea. A la fecha, los profesores se reconocen como parte de equipos (de la asignatura, de la carrera). Pero también señalan la complejidad de encontrar espacios y tiempos de encuentro por la enorme dispersión de horarios y por las condiciones de contratación con dedicaciones simples.

Construirse como una comunidad de aprendizaje entre los profesores y construir esas mismas condiciones en el aula con los estudiantes y entre los estudiantes constituye un desafío cotidiano. Esta convicción es fruto del recorrido realizado en las instancias de formación más arriba descritas. El establecimiento de vínculos de reconocimiento, cooperación y solidaridad entre los estudiantes aparece como una condición que contribuye a mejorar la comunicación en el aula y el sostén de sus trayectorias. Los docentes desarrollan distintas acciones orientadas a reconocer a sus alumnos, por razones pedagógicas y humanas: aprender el nombre, observar y recordar datos que ayuden a identificarlos, elaborar propuestas de organización de pequeños grupos y redes de sostén y apoyo a la tarea entre los estudiantes, entre otras.

Me tomo el trabajo de aprenderme los nombres de mis alumnos a lo largo de la cursada. Entonces cada año intento hacer ese esfuerzo porque es reconocerlos. Que me parece algo que tal vez, desde los contextos de donde vienen muchos de ellos no es poco. Y en general trato de recordar algún dato que me traiga al estudiante o a sus compañeros. Así estrechás el vínculo y ellos se largan a decirte cosas que antes no te decían. Y también qué cosas no se entienden...

La observación de quiénes son los chicos, desde el primer día de clase, eso lo aprendí de la educación popular. No como una estrategia, sino como parte de una militancia, de reconocerte como parte del pueblo. Empezar a armar redes con los estudiantes, armar pequeños grupos, que se presenten, se conozcan, se integren. Se pasan los teléfonos, arman un grupo de whats up, eligen un delegado, que esté contactado con el resto... ¿Qué pasa con Fulanita o Fulanita que no viene más? ¿Averiguamos? Y una vez que averiguamos, yo me pongo en contacto. Es ir construyendo la dimensión del compromiso colectivo.

Poder vencer la idea de la meritocracia también es ir construyendo con ellos la dimensión del compromiso colectivo. Que se comprometan y puedan ser cooperativos entre ellos para la construcción del saber. Y no decir, “bueno, yo pude estudiar y vos no”, “yo no trabajo y vos sí, tengo más tiempo”. Entonces la posibilidad de trabajo grupal dentro del aula también intenta romper una lógica de individualismo y competencia que está muy internalizada.

Uno de los profesores señala que también es necesario “romper”, a través de estrategias específicas, una distancia que se refiere a la diferencia de origen y clase entre los estudiantes y él, que dificulta la comunicación.

Y hay que romper muchas barreras. La primer barrera, tal vez podríamos llamarla socio-cultural que tiene que ver con cuál es el origen socio-cultural de los estudiantes promedio de la universidad. Pienso me ven a mí, un señor grande, canoso, rubio parado ahí diciéndoles cómo son las cosas y eso noto que impone una suerte de dique, de limitación directamente a la comunicación... digo, primera clase, vamos a presentarnos, quiero conocerlos y había un nivel muy grande de timidez y de ensimismamiento incluso para hablar de quiénes eran. Yo intenté aproximar, no teniendo un diálogo de igual a igual, porque es imposible, sí tratando de aproximarme. Para esto, desde darles mi mail personal para que me puedan escribir cuando tengan ganas para preguntarme lo que tenga que ver con la materia o alguna inquietud de la universidad, porque esta es una materia del inicio de cualquiera de las carreras... Buscando distintas formas de aproximación... tratando de aprenderme los nombres rápido y poner énfasis en eso para no llamarlos por el apellido con la lista en la mano. Distintas estrategias para romper esa primer barrera que percibí desde lo socio-cultural, desde lo comunicacional.

La enseñanza de la matemática

Los profesores de matemática fueron convocados para implementar una propuesta que fuera superadora de las miradas de enseñanza tradicionales y que no constituyera un obstáculo insalvable para los estudiantes. Valoran la significatividad de esa propuesta que va en contra de las miradas dominantes acerca de qué se enseña y cómo en la universidad, especialmente para las carreras tradicionales como ingeniería, economía, etc.

Entienden que es un desafío necesario y ambicioso que ha conllevado la conformación de un equipo dispuesto a enseñar con una modalidad no tradicional, mucho más exigente para la tarea del profesor. Espacios de reunión, desarrollo de actividades, producción de materiales, desarrollo de la escucha para encontrar la intervención oportuna que facilita los aprendizajes. En las entrevistas señalan:

En el tipo de tarea que hacemos nosotros en Matemática acá en la universidad, confluyen dos desafíos. En 2011 nos llamaron para planificar y programar el Taller de Resolución de Problemas. Estaba la posibilidad de hacer algo nuevo, una propuesta original, frente a lo que pasaba con los ingresos en Matemática en todas las universidades, que se etiqueta como un filtro, como algo que cierra puertas. Sobre todo lleno de connotaciones negativas. Efectos secundarios de la ciencia matemática, daños colaterales, que se explican por la mala base de los alumnos. Desde el vamos nos desafiaban a pensar alternativas. Y entonces dijimos “bueno, es la oportunidad de pensar matemática de otra manera”. Las condiciones con que vienen los estudiantes son complejas, efectivamente tienen mala base, pero nosotros no podemos darles a ellos toda la responsabilidad.

¿Qué hicimos? Nos fuimos del esquema de la clase teórica, porque creemos que la clase teórica es estar ahí dos horas hablando en forma unidireccional y que los estudiantes copien y tomen nota, no tiene sentido. Por supuesto que hay momentos de teoría, pero todo eso basado en el trabajo que se hizo grupalmente en el aula. A partir del problema van emergiendo temas y emergiendo situaciones y conceptos. O sea, nuestra visión de la matemática es que la matemática se aprende haciendo y hacer matemática es resolver problemas. Por supuesto que no podemos enseñar todos los temas así, pero hay buena cantidad de cosas, de temas que sí se pueden aprender así y vale la pena el esfuerzo de hacerlo.

La matemática aprendida de memoria y sin aprenderla bien no sirve para eso. Hay una línea de matemática que se llama “matemática crítica”, que su primer exponente más importante es un danés que se llama SKOVSMOSE y él dice “la matemática tiene que ser una herramienta política”, digamos, para poder entender situaciones, leer el diario, leer noticias, cuestionar la realidad, nada, tiene que estar al servicio de eso. En el aula tiene que haber ese ambiente.

Nosotros buscamos incluir y entonces, digamos, para nosotros es un desafío constante y una reflexión constante cómo hacemos para que estos pibes que vienen a la universidad se queden. Y la matemática, que tiene un montón de connotaciones negativas, que espanta digamos, deje de espantar y repeler y empiece a atraer un poco. Digamos, para mí, yo a veces medio en broma cuando me presento a mis estudiantes en las materias que doy les digo: “Yo aspiro a que ustedes mejoren la relación con la matemática y que eventualmente algunos de ustedes decidan cambiarse de carrera y estudiar matemática”. Por supuesto es como una aspiración bastante grande pero se las cuento... Entonces, parte de este trabajo tiene que ver con ir cambiando esa energía expulsiva que tiene la matemática y atraer un poco a los pibes, para retenerlos en la universidad, digamos. Y por ejemplo, el proyecto de investigación que estamos armando tiene que ver con las trayectorias diferenciadas, nosotros creemos que en el aula hay distintas necesidades de trabajo y nos pasa que estudiantes que vienen con muchas dificultades y terminan recursando y luego aprueban... Hay algunos que dejan por la mitad y bueno. Pero hay otros que siguen todo el cuatrimestre, no aprueban y cuando vuelven a empezar están en la misma situación que cuando arrancaron la primer cursada. Con lo cual si seguimos haciendo lo mismo corremos el riesgo de que recursen por segunda vez y entonces, que la segunda vez que recursen tampoco aprueben y tengan que volver a insistir. Entonces queremos hacer cosas diferentes con los pibes e identificarlos y ayudarlos con cosas diferentes para que arranquen en una mejor posición y sientan que esa fuerza que les opone resistencia es cada vez menor... Entonces, en ese sentido, me parece que es una cosa que en la línea de democratización estamos todo el tiempo en eso. Cómo hacemos para que la matemática los abraze para adentro. Y después el tema de emancipación, para nosotros es el tema de enseñar para la comprensión, nos parece que es claro, ahí estamos en esa línea también. O sea, yo pensaba, sin comprensión no hay sentido en la matemática y sin sentido no hay emancipación. Porque si vos no entendés, ¿para qué sirven las cosas? No las puedes usar... Es una herramienta que la tenés ahí como un martillo o una llave francesa que no la sé usar.

La lectura y la escritura en los proyectos formativos de la universidad

Yo creo que sobre todo cuando logramos acercar el programa a la actualidad. Y ahí el debate se pone mucho más interesante. Porque ya también conocen y se conocen un poco más. O escucharon en la casa, o lo están viviendo. Entonces ahí se enganchan más directamente. Y empiezan a problematizar, entonces también entienden que no es lo mismo. Y la transformación que, no sé si es en todos los casos, pero sí en muchos casos, uno ve, los chicos muy distintos. Si al principio no prestaban atención o no hablaban, al final muchos logran expresar ideas propias. También ese espacio, brindar la posibilidad de que piensen otra cosa, distinta de la que el texto dijo o la cátedra explica. Y mostrar que eso también es válido y que no hay que pensar lo que piensa el autor del texto. Podés decir y pensar otra cosa. Pero se trata de pensar justamente, las posiciones y las visiones sobre los acontecimientos. Y eso es muy interesante, porque también se empiezan a armar debates entre ellos. Y cuando uno participa de eso, es genial. Cuando empiezan a discutir entre ellos y se empiezan a contestar desde los textos, muero. Digo, listo, ya está. Se apropian del texto de esa manera y lo pueden usar para argumentar. Entienden que ahora sus argumentaciones son diferentes.

Interesante reflexión de una docente sobre la lectura en una clase universitaria o de sus alumnos como lectores. Pone en escena una cuestión insoslayable en el recorrido que venimos realizando: el lugar que ocupan la lectura y la escritura en los procesos de apropiación de conocimiento que realizan los alumnos en la universidad.

La incorporación de los estudiantes al mundo académico y científico debe permitirles apropiarse progresivamente de un “saber leer y saber escribir” que se van constituyendo a su vez en herramientas de la propia formación, a medida que participan de situaciones de clase en las que se ejercen las prácticas del lenguaje (oral y escrito) propias de los grupos que las han generado.

Si se ha de tomar la lectura y los modos de interpretación propios del campo disciplinar como objetos de enseñanza será preciso instalar la idea del intercambio y el trabajo cooperativo en las clases como condición para la construcción del conocimiento. Los alumnos necesariamente producen una interpretación personal –permeada por su formación- del contenido que se está enseñando y es preciso intervenir didácticamente para favorecer la negociación genuina de los significados que se van construyendo, para alcanzar una interpretación cercana a la esperada. Lo que se pone en discusión en la clase no es el objeto en sí –los estudiantes no podrían sostener ese tipo de discusiones- sino las interpretaciones que se generan al intentar comprenderlo. La posibilidad de generar en el aula un espacio para poner en juego las ideas supone una transformación de las relaciones que tradicionalmente se establecen entre el docente y los alumnos a propósito de la enseñanza y el aprendizaje de un objeto de conocimiento determinado. El docente es el responsable de generar un entorno en el que se habilite la expresión de las diversas interpretaciones y la construcción de un entendimiento compartido acerca del tema, concepto u objeto que se está trabajando.

A modo de cierre

La existencia de la Universidad fue producto de una demanda de más de 20 años de toda la comunidad de Moreno que se concretó en un contexto de políticas de ampliación de derechos, donde el acceso a la educación superior para sectores históricamente excluidos fue uno más de ellos. Dicho proceso fue coincidente con el desarrollo de políticas regionales del mismo sentido durante la pasada década.

Si bien el objetivo de este trabajo se centra en recuperar la perspectiva de los propios docentes con relación a los problemas que enfrentan en la cotidianidad de sus tareas, no puede quedar de lado la voz de los estudiantes. En los párrafos que sigue se transcriben partes de una entrevista a una estudiante. Intenta dar cuenta de sus búsquedas, las problemáticas cotidianas que enfrenta para asistir a la universidad y lo que encuentra en ella.

Era como un alivio decir, “bueno, ya empecé”. Era la universidad, era lo que siempre quise y bueno, me mandé. Y quedar embarazada tan joven, pero prioricé por ahí el trabajo y por ahí el amor, por decir así, en su momento. Y bueno, venir acá no sé si fue como si me levantara la autoestima pero me sentía re bien viniendo acá. No sé, en las clases de ...era venir re contenta. Y la profe nos mandaba todo por mail y apenas lo mandaba yo ya lo estaba abriendo para hacerlo o intentar hacerlo. O mandar mensajes a compañeros, relacionarme con gente. Era como sentirme orgullosa de que, bueno, por lo menos había empezado y no me importaba si iba a llevarme diez años terminar la carrera. Que no me importa si trabajo lejos... yo quiero venir acá. Por los profesores, no sé, por ahí por la calidad de los profesores o el trato que hay. No sé cómo explicarlo.

Entrevistador: Como vos lo puedas explicar. ¿Vos qué querés decir con “la calidad de los profesores”?

Alumna: La calidez de los profesores. De poder hablar, de poder expresarse, de poder decir, no sé, un ejemplo, “profe, no entiendo” y el profe no tiene problema de explicártelo cincuenta veces y explicártelo de cero. Tenías que entenderle porque explicaba tan bien. Y estaba el profesor xx y era igual. Daba satisfacción ir a cursar matemática los lunes y jueves y no me importaba si hacía frío, si llovía, si no llovía, si hacía calor. Yo tenía que venir a cursar los lunes y los jueves porque no era una clase aburrida, no era una clase que no tenías ganas de... “uh, tengo que ir porque es una materia que no aguanto”. No. Me pasaba con matemática. Con PSA⁷, con IOPA⁸ era lo mismo, la profesora le ponía tantas pilas, se podía debatir de todo, se podía hablar, “no profe, no entiendo tal cosa” y “qué no entendés” y “por tal y tal motivo”, “no, porque yo pienso que es distinto, yo pienso que es así y así” y la profe, “no, sí comparto lo tuyo, pero fijate que...”. Podíamos hablar todos, y era lo mismo si no aprobabas o no... Ese es el tema, como que podemos opinar todo, tener nuestra opinión... y el profesor nunca dijo “eh pará, acá se piensa como yo quiero”. Se puede hablar bien y

⁷ Refiere a la asignatura Problemas económicos latinoamericanos

⁸ Refiere a la asignatura Instituciones, Organizaciones y Principios de Administración

nunca nadie me hizo callar acá. Nunca nadie me puso un parate: “no che, no hables más”. Se puede opinar libremente y eso está bueno, creo que en muchos lados no pasa eso.

O no entender algo y comunicarse por mail, no sé. Una vez me pasó un sábado a la noche, me acosté, la hice dormir a mi nena y me senté en la cama y saqué todo lo de matemática y me puse a hacer cuentas y sabía que no me cerraba, no me cerraba y le mandé un mail a la profesora. Y el domingo tuve la respuesta de la profesora y pude seguir con el ejercicio que estaba haciendo.

No sé, por ejemplo, por ahí es una tontería. El fin del cuatrimestre pasado me mandó mensaje, un mail, la profesora de IOPA, me preguntó cómo andaba en la carrera, qué sé yo... A mí me costó un montón el primer cuatrimestre, ponerme a estudiar, sentarme a estudiar, estar con mi nena al lado cuando yo me ponía a estudiar, cocinarle mientras yo me ponía a leer un poco o esperar a que se duerma, estar toda una noche sin dormir... Y para mí eso fue muy bueno, al final del cuatrimestre uno se siente muy bien, me pasó eso.

E: ¿Y qué cosas crees que aprendés de estar en esta universidad?

Yo creo que uno crece en todo sentido, te relacionas con otras personas... Lo comparás, por ejemplo, con una escuela... Por ahí la escuela no era tan avanzada a la que yo iba, era una escuela más de barrio. Leías un texto, te memorizaba las cosas y acá aprendí a interpretar mejor las cosas. Las clases de IOPA eran leer dos páginas y saber interpretarlas y la profe decía, cada dos renglones saltaba explicándote todo lo que decía y si vos tenías dudas, te la sacaba y vos compartías las dudas con la profesora. Y eso estaba bueno, porque yo no lo sabía hacer, la realidad es que no sabía hacerlo. Y cuando yo entré me sentí re ignorante porque no sabía hacerlo y eso ayudó un montón a que pueda leer mejor, interpretar mejor. Como vuelvo a decir, la calidad por ahí es de la gente que es lo que uno siempre busca.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de la universidad?

Todo, no hay nada que pueda decir... Nada. No sé, es un lugar muy lindo... Es un lugar donde uno se siente cómodo o puede hablar o se puede expresar. Yo cuando les digo a conocidos que quieren estudiar acá, “sí andá de una”? Es más accesible acá también; primero en el tema económico para la gente que no puede, que es lo que me pasaba a mí. Con el boleto estudiantil yo pude viajar, yo tuve la beca. Con la beca me pude comprar todas las fotocopias que necesité, que no eran muchas igual. O te las mandaban por mail o abrías la página y las tenías en el SIU. Y podías abrir y leer de ahí, que me ha pasado de tener que abrir la aplicación por no poder comprar la fotocopia. Yo no soy de andar diciendo “uh, no puedo comprar porque no tengo plata”, no me gusta y yo me la arreglo sola. La entrega de los libros para poder cursar... Ese es un beneficio, que no lo tenés en todos lados. Para mí fue un honor y fue algo re lindo poder estar acá y esas posibilidades, como vuelvo a decir, son únicas, no te las da todo el mundo.

E: Y ahora que no podés cursar este cuatrimestre ¿Cuál es tu idea?

Yo ahora estoy tratando de estabilizarme con el tema del trabajo. Y la idea es poder cursar el cuatrimestre que viene, dejar a la nena en el jardín y venir para acá, aunque sea una materia... Yo dije, me va a llevar toda la vida, pero bueno, en algún momento yo tengo que terminar lo que yo quiero terminar.

E: Decime las tres cosas que más te gustan de esta universidad.

Los profesores, hasta ahora los que tuve. El edificio. La biblioteca... Podés ir y sentarte y leer un libro y buscar la información que necesitás.

Ahora bien, involucrarse con los estudiantes en tanto personas singulares con sus propias historias, dificultades y búsquedas, no es por fuera del establecimiento de un vínculo de proximidad, de empatía con ellos. El epígrafe que se cita al inicio de este texto pretende dar cuenta de lo que le pasa a un profesor que trabaja en esta universidad y que está realmente

interesado en que todos sus estudiantes aprendan y se sostengan en sus carreras para alcanzar el título. A los profesores les duele, los angustia el fracaso de sus estudiantes, sienten como propio ese resultado. Reconocen que por un lado las condiciones del contexto socioeconómico han empeorado las posibilidades de sostén de los estudios para muchos estudiantes pero también que las herramientas de las que disponen no son suficientes para abordar la complejidad de la enseñanza.

Parece que cuando uno piensa cuál es el desafío de la docencia y qué es lo difícil de ser un profesor del área que sea, es ese. Porque la verdad que, tener una clase escrita para enseñar ecuaciones diferenciales, entrar al pizarrón y decir “una ecuación diferencial se define como un objeto que es tal y tal y tal. Ejemplo, se hace así. Ejercicios, se hace así.”, e irse es fácil. Sobre todo es fácil para alguien que durante varios cuatrimestres de su carrera lo va haciendo, en un momento es un oficio que uno aprende y lo hace de manera mecánica y toda la responsabilidad de apropiarse de eso y usarlo para algo cae en el alumno. En cambio hacer la pregunta exacta que el alumno necesita para destrabarse, es difícil. Y sí, ser docente no es fácil. Y a veces nos sale y a veces no nos sale. Pero si no fuera así, sería una tarea trivial la docencia, sería ir a repetir lo que uno sabe y que el otro se apropie como pueda.

Enseñar con dichas premisas insuere una gran energía, tiempo, reflexión y producción, para cada una de las clases y para cada uno de los estudiantes. Contextualizar saberes, desarrollar secuencias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los diferentes contenidos; elaborar actividades, consignas y propuestas para profundizar el trabajo de lectura y de escritura. Avanzar en la capacidad de abstracción y complejización del saber por parte de los estudiantes requiere de una enseñanza que se apoye en una posición evaluativa, investigativa de la propia práctica.

Esta actividad ha sido estimulada desde las políticas en la década pasada para con los restantes niveles pero se ha desconsiderado para la educación superior. En términos de organización de la tarea académica en las universidades, la vinculación entre las funciones de docencia, investigación y extensión es nodal para el abordaje de estas problemáticas. Asumimos que la enseñanza es una función institucional, aspecto que contribuye a definirla en el marco de ciertas restricciones y hace de ella una tarea colaborativa. Los profesores que investigan en la universidad mayormente investigan sobre los temas que enseñan, en el mejor de los casos. Son exiguos los programas que asocian la actividad de enseñanza en el aula con la de investigación y extensión. Hace falta producir conocimiento acerca de la enseñanza basada en la problematización de la vida cotidiana en las aulas universitarias y

en el diálogo entre colegas. Asimismo hace falta investigar sobre la enseñanza para ganar conocimiento y comprensión de los fenómenos de enseñanza y desarrollar investigación didáctica que ponga a prueba nuevos medios de enseñanza (secuencias didácticas, materiales, entornos educativos, entre otros) diseñados en el marco de la investigación disciplinada y con participación de quienes enseñan. (Terigi, 2012)

El problema de la falta de medios de enseñanza de los profesores es un problema político. “Forma parte de las condiciones usuales de trabajo docente que la enseñanza haya sido tomada en general como problema doméstico, como problema que maestros y profesores deben resolver. Forma parte de un replanteo de las condiciones del trabajo docente que la enseñanza sea tomada como un problema político (Terigi, 2012).

Lo que digo es que si nosotros seguimos pensando en un sistema universitario, de formación universitaria basada en la meritocracia y no en la construcción de un saber mucho más profundo, colectivo, democrático y popular, seguimos construyendo para un modelo de sociedad donde me parece que el espíritu que funda esta universidad es otro. En el sistema académico argentino la docencia es vista como una actividad auxiliar. Los desafíos siguen siendo los mismos que cuando yo empecé en 2011, poder seguir pensando en como democratizar la Universidad, en como formar académicos y que se sostengan en la Universidad. Acá nos preguntamos quienes son los ingresasteis. Creo que el trabajo que se hace es valioso en ese sentido.

El efectivo logro de la inclusión de los estudiantes que asisten a las universidades del bicentenario conlleva la concreción de la democracia sin dogmas que ya en 1918 exigían los estudiantes reformistas. La garantía de igualdad de oportunidades y justicia social requiere de políticas activas para sostener las trayectorias formativas de los estudiantes.

Bibliografía

Benvegnu, M. A.(comp.) (2015). *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. Luján: EdUNLu.

Bronckart, J.P. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo docente. En: Bronckart, J.P., *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Derrida, J. y Roudinesco, E. (2003). *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Ezcurra, A.M. (2015). Desigualdad social en el acceso a la educación superior: tendencias estructurales mundiales y algunos de sus impactos en el ingreso al ciclo. En: Benvegnu, M. A.(comp.), *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. Luján: EdUNLu.
- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». En: <http://newleftreview.org/static/assets/archive/pdf/es/NLR20804.pdf> (en línea, 02/05/2015)
- Marucco, M. y Barrios, A. *¿Por qué y para qué es necesario enseñar a estudiar en la universidad? Una experiencia piloto en el Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Moreno*. (mimeo)
- Mateos, N.; García, A.; Benvegnú, A.; Fernández, A. Proyecto de investigación: *El desafío de la inclusión en las Universidades del Bicentenario. Producción de propuestas de enseñanza orientadas a promover trayectorias de aprendizaje que superen los condicionamientos sociales. Trabajo colaborativo entre investigadores y profesores*. Convocatoria “Programa interinstitucional de investigación: A cien años de la reforma del 18, las universidades del Bicentenario piensan el centenario”. Universidad Nacional de Moreno, 2017.
- Robba, A.et al. (2016). *Contribuciones para una formación heterodoxa en economía: reflexiones sobre la realidad argentina*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Unzué, M. (2016). Los sentidos de la idea de democratización de la universidad en Argentina. En Aranciaga, I. (comp.), *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
http://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/publicaciones_adjuntos/UNPA-Universidades_y_sociedades_inclusivas-300dpi.pdf,