

Otras prácticas, otros estudiantes. El desafío de pensar la docencia universitaria en contexto

❖ **GABRIELA CASENAVE** | casenavegabriela@gmail.com

❖ **ANALÍA ERROBIDART** | analiaerrobidart@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

La experiencia y las reflexiones que presentamos en este trabajo, pretenden poner en común, compartir, esta primera problematización objetivada de nuestras prácticas docentes con estudiantes de carreras de Comunicación Social, en una facultad perteneciente a una universidad pública.

Desde hace algunos años percibimos un desfase, un desacople entre las expectativas y posibilidades de los estudiantes y las de los docentes de las cátedras universitarias. El desencuentro, en general, ha traído aparejado el abandono de la carrera por parte de los jóvenes mientras desde las cátedras, algunos docentes enunciaban el deterioro de la educación de los niveles previos. Otros docentes, en cambio, permanecemos diagnosticando la situación, buscando causas exógenas sin revisar, inicialmente, *nuestras- prácticas- en- contexto*.

Cuando pudimos percibir la complejidad de la transformación que estamos transitando, pusimos en marcha algunas alternativas. Presentaremos la experiencia de trabajo y las estrategias desarrolladas desde una cátedra de la carrera de Comunicación Social ubicada en 5to año: Comunicación y Educación.

Trabajamos en torno de diagnosticar las trayectorias educativas *de y con* los estudiantes, la revisión de nuestras propias prácticas *como enseñantes* y la implementación de distintas

estrategias pedagógico-didácticas orientadas a sostener la permanencia de los estudiantes en la materia y en la facultad.

LOS LOGROS Y LOS DESAFÍOS DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En la etapa política de reposicionamiento estatal que impulsan, desde comienzos del nuevo siglo, los gobiernos más comprometidos con los principios de justicia social tendientes a la construcción de una sociedad más igualitaria, han depositado en la educación sus expectativas de inclusión social y democratización del conocimiento.

En este sentido, la Ley Nacional de Educación N° 26206/06 establece, en su artículo segundo, que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Si bien la LEN vigente reconoce la regulación que sobre las universidades nacionales y privadas continúa ejerciendo la Ley de Educación Superior N° 24521/95, las políticas públicas que definen a la educación como un derecho social y la implementación de estrategias orientadas a la inclusión y la democratización de todos los niveles previos, producen transformaciones tanto en las condiciones de acceso y permanencia de “nuevos públicos” y nuevos sentidos en relación al tránsito por este nivel educativo.

Hemos observado y analizado a lo largo de los últimos cinco años, aproximadamente, la expansión de la matrícula que se produce en los niveles primario y secundario; este último, como producto de la extensión de la obligatoriedad de los seis años de educación secundaria, impacta directamente sobre la matrícula que aspira a ingresar a la Universidad.

Los nuevos ingresantes son jóvenes que se constituyen en los primeros miembros de las familias o grupos sociales que continuarán estudios superiores, con inestables andamiajes educativos previos construidos en instituciones escolares en las que la “disciplina” requerida para el estudio no estaba entre las prioridades seleccionadas.

Esta situación que reconocemos como un logro de la ampliación del acceso a la Universidad para sectores sociales que hasta ahora no accedían a ella, presenta el desafío de la continuidad y de la calidad de los aprendizajes, situación ante la cual, entendemos, estamos aún en deuda con la sociedad.

En ese punto se ubica el problema de enseñanza, aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y la acreditación de saberes que desde hace un tiempo tratamos de resolver con diversas estrategias y alternativas.

NUESTRO DIAGNÓSTICO

En los últimos años, los logros de aprendizaje de los cursantes alcanzan con dificultad los niveles mínimos esperados en la cátedra, y un alto porcentaje que oscila entre el 30 y 50% de los inscriptos en la cursada, abandona antes de llegar al primer parcial. De los restantes, solo un 5 % logra promocionar la materia (cuyas características se presentan más adelante).

Hemos discutido con anterioridad a esta situación acerca de la caducidad de los métodos y los contenidos de las cátedras universitarias en relación a la enseñanza, pero sólo hemos atinado a armar algunas estrategias coyunturales, sin entrar al problema de fondo, porque los resultados finales de las cursadas no se han modificado a pesar de la implementación de distintas alternativas.

Hemos construido dos hipótesis en torno de esta situación que nos preocupa profundamente y que entendemos se encuentran relacionadas:

- El formato de clases, aunque ha superado algunas características de enseñanza del estilo tradicional universitario, se ha modificado pero la apropiación de conocimientos y la demostración de estrategias de escritura académica siguen vigentes. Ambos procedimientos se constituyen hoy en obstáculos para que los estudiantes continúen y aprueben la materia
- Los jóvenes estudiantes que se inscriben en la materia -que se encuentra en el ciclo superior de la licenciatura- tienen otras competencias que las esperadas, y esta situación tensiona las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En el programa de la materia se realiza una referencia a Mc Laren, para indicar que “ante la cultura dominante que pretende colocar a los sujetos en un estado de pasatismo y frivolidad, individualismo y fragilidad social, ante las nuevas y permanentes estrategias de consumo que propone el mercado, reconocemos y rescatamos opciones que ponen en debate la cultura actual y sus expectativas homogeneizantes, para recuperar, desde la comunicación y la educación, un nuevo imaginario democrático”. Esto, que se construye como parte del objeto de análisis de la materia, pasa a ser motivo de una metareflexión en la medida en que los jóvenes estudiantes son los sujetos a los que la cita hace referencia, y no podemos pensar la lógica de la materia sin entender a sus prácticas en este contexto.

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO Y LAS ESTRATEGIAS DESARROLLADAS

La materia se define por la articulación conceptual, desde una perspectiva relacional y crítica fundamentada en las perspectivas desarrolladas por Freire, Giroux, Mc Laren, entre las referencias principales, de sus conceptos estructurantes, comunicación y educación.

Como criterios de acreditación y evaluación de los aprendizajes -los principales procesos pedagógicos que se proponen analizar en este eje-, los estudiantes realizan un parcial domiciliario conceptual y un informe de intervención en un espacio educativo (dentro o fuera del sistema educativo).

Analizaremos las estrategias que se han implementado en los últimos años, desde la cátedra, para sostener la cursada de un alto número de estudiantes.

Respecto de la evaluación parcial domiciliaria, individual, los textos correspondientes al material teórico seleccionado se desarrollan en los tres espacios presenciales de interacción docente-estudiantes. Con el propósito de modificar el formato tradicional y buscar el interés y deseo de debate de los jóvenes, se proponen: cine debates, problematizaciones de situaciones sociales significativas y actuales, pequeñas investigaciones y toma de posiciones que luego se debaten en clase, ensayo de clases, presentación de temas utilizando distintos soportes, entre otros.

La consigna del parcial consiste en justificar y fundamentar un recorte/situación de la realidad, empleando, discutiendo, reemplazando autores, entre los propuestos por la cátedra. La propuesta es de describir una situación y realizar las interpretaciones de la misma utilizando categorías conceptuales, en un tiempo acordado.

Hemos registrado en los últimos años, números muy elevados (que llegan al 70%) de desaprobados o deserciones ante la imposibilidad de resolver esa instancia.

Implementamos, luego de la primera devolución de las producciones, clases especiales, extracurriculares, en grupos de dos o tres estudiantes con problemáticas similares en las que pretendemos abordar de manera conjunta las dificultades.

El primer obstáculo es que no concurren a las clases. Pero los que asisten, presentan dos problemas principales: la comprensión de textos complejos y la escritura académica.

Como sabemos, ambos procesos requieren de tiempo –un tiempo que excede el tiempo institucional- y de deseo y compromiso por parte de los sujetos, en resolver la situación. Respecto de las competencias de los estudiantes para la producción de textos académicos, hemos definido profundizar el acompañamiento pero habilitando instancias en las que los propios estudiantes puedan recuperar conocimientos ya trabajados en otras cátedras en instancias previas de la carrera.

Abordaremos ahora, la segunda instancia de acreditación. El trabajo final con el que los estudiantes promocionan -sin examen final- la cursada consiste en una intervención educomunicacional en un espacio educativo (que cada grupo de estudiantes puede localizar dentro o fuera de una escuela).

La intervención (asumiendo el concepto como lo usa Cimadevilla, 2008), requiere de la elaboración de un diagnóstico, identificación de los problemas plausibles de ser abordados desde la articulación educación-comunicación y la definición (fundamentada) de la intervención.

La propuesta de intervención en un espacio educativo fue tradicionalmente acompañada por tutoría de la cátedra, en la medida en que sus miembros retomábamos el tema de trabajo final en clase y analizábamos los avances.

En los últimos años, hemos comenzado a observar que el solo pedido de traer avances a clase no era suficiente para que los estudiantes concretaran el mismo ni las visitas e intervención concreta a los espacios elegidos. De hecho, se observó también cómo año a año, los estudiantes mostraban un mayor desconocimiento por aquellos lugares que podían ser considerados espacios educativos más allá de la escuela, y requerían que la cátedra los proveyera de una serie de opciones entre las cuales elegir.

Ante esta situación, las acciones pasaron por mostrar a los estudiantes ejemplos de espacios educativos de modo previo a su salida “a campo”, durante el transcurso de las primeras clases, pero sin dotarlos de una lista de opciones sino invitándolos a pensar, a partir de esos ejemplos, qué espacios a nivel local consideraban educativos. El tratamiento de la categoría conceptual “espacios educativos por fuera de la escuela” es abordada conceptualmente y referenciada en organizaciones y programas sociales locales a partir de la publicación de artículos y capítulos que han sido publicados por integrantes de la cátedra, producidos a partir de su trabajo de investigación (Chapato y Errobidart, 2013).

También se hicieron ajustes a los tiempos y plazos de entregas de avances y se profundizó el acompañamiento.

Como se mencionó aquí previamente, aquello que consideramos estrategia tuvo que ver, en principio, con una flexibilización del estilo tradicional de enseñanza universitario pero manteniendo las lógicas de la estructura académica.

No obstante estos ajustes, los estudiantes continúan manifestando dificultades para ver “lo que no es evidente” en el marco de los análisis institucionales y educativos; y mayores dificultades aún para interpretar la realidad desde el lugar del trabajador cultural/cientista social. En general, se aproximan a lecturas institucionales que no se ven permeadas por una perspectiva de educomunicación como la propuesta por la cátedra pero tampoco por otros marcos político-ideológicos y epistemológicos personales o abordados en la carrera previamente. Las lecturas de la realidad institucional que se presentan son en general llanas y de tono descriptivo más que reflexivo-analítico. Es para rescatar, en relación con esto, que aquellos estudiantes que son también militantes de causas diversas parecen contar con más herramientas para hacer una lectura situada, para considerar un contexto, pero no están, no obstante, necesariamente dispuestos al trabajo intelectual, a la reflexión a partir de marcos teóricos determinados o al ejercicio de escritura académica.

LAS ALTERNATIVAS Y ESTRATEGIAS

Visualizar al estudiante universitario que tenemos enfrente, y no al que teníamos allí hace unos años, constituye ya el primer desafío de las prácticas de docencia universitaria. Salirse del lugar de confort que implica reproducir un conocimiento conocido a un grupo de estudiantes que no lo objetan puede producir, incluso, cierto desagrado en los docentes, y cambiar las lógicas en las que se organizan las prácticas conlleva esfuerzo.

En nuestro caso, como se dijo, el primer paso tuvo que ver con modificar el formato de clases tradicional universitario, aunque no la apropiación de conocimientos y la demostración de estrategias de escritura académica. Renunciar al objetivo de incentivar en los estudiantes la reflexión sobre aquello que leen y producen es algo que no se visualiza como viable, pero sí generar nuevas estrategias para movilizar el deseo, la voluntad de llegar al pensamiento y la reflexión fundamentados académicamente, ya que hemos asumido que el abandono de la cursada de la materia sucede porque el escollo que para los estudiantes se presenta resulta infranqueable.

Respecto de las competencias de los estudiantes para la producción de textos académicos, hemos definido profundizar el acompañamiento pero habilitando instancias en las que los propios estudiantes puedan recuperar conocimientos ya trabajados en otras cátedras en instancias previas de la carrera. En repetidas ocasiones los estudiantes han manifestado que los requerimientos que les hacíamos desde la cátedra eran superiores a los de las demás materias cursadas hasta el momento, por lo que la intención fue la de generar acompañamientos que no tiendan a producir una “nivelación hacia abajo” -que asumiera los déficit de los estudiantes y siguiera desde allí-, sino a potenciar lo que los jóvenes traen (en términos de vínculos, de habilidades tecnológicas, de conocimientos de la realidad social y educativa en la que viven, etc) y orientarlo a los objetivos de aprendizaje que nos planteamos.

Revisar las trayectorias educativas *de* los estudiantes y *con* los estudiantes, supone también la revisión de nuestras propias prácticas *como enseñantes*, proceso en el que nos encontramos aún implicadas. La implementación de distintas *estrategias pedagógico-didácticas* orientadas a sostener la permanencia de los estudiantes en la materia particularmente y en la facultad en general es una herramienta que acompaña la reflexión en torno a los dos primeros elementos (las trayectorias estudiantiles y las prácticas docentes).

Concluyendo esta reflexión y repensando en estudios previos como los realizados por Corea (2004), Rexach (2011), Sibila (2013), entre otros, reconocemos diferentes procesos por los que transitan los jóvenes en relación al saber y los aprendizajes que realizan: el primero de ellos es el acceso, y a eso ha convocado la democratización de los distintos niveles del sistema educativo. Luego, el modo de relacionarse con el saber, responde, como lo describe Corea, a un uso que no requiere de reflexividad sino de eficacia en los mecanismos de utilización. Es el caso de los videojuegos, que remiten a escenas fragmentadas, que no requieren seguir secuencias lineales ni conocer el dispositivo. Y el nivel más elevado correspondería a la apropiación del conocimiento, que no sólo le permite su utilización cuando lo necesita, sino que el sujeto es capaz de recrearlo para distintas situaciones, individuales o colectivas.

Ante estas categorías que describen los modos de aprender de los jóvenes, reafirmamos que no es nuestra posición aceptar que cualquiera de los dos primeros tipos de procesos vinculados con los saberes se constituyan en el destino final de la formación de trabajadores culturales, porque nos resultan insuficiente y engañoso. Insuficiente porque sabemos que estamos dejando a los estudiantes a medio camino, cuando están próximos a egresar de la

Universidad. Y engañoso, porque estaríamos siendo cómplices de la acreditación de credenciales devaluadas, que se constituirán en obstáculos personales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2013). La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social. Buenos Aires. Miño y Dávila

Cimadevilla, G. (2008). Dominios. Crítica a la Razón Intervencionista, la Comunicación y el Desarrollo Sustentable. Buenos Aires. Prometeo

Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires. Paidós

Giroux, H. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Buenos Aires. Paidós

Sibilia, P. (2012). ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires. Tinta Fresca

Rexach, V. (2011). Narrativas digitales y docencia. Disponible en: www.academia.edu/8523912