PENSAR LA CATEDRA: CALIDAD E INCLUSIÓN EN MODELOS EDUCATIVOS DE MASIVIDAD.

José Orlor¹

“...poner el foco crítico en los múltiples y heterogéneos recorridos educativos concretos de los futuros operadores jurídicos, para superar presupuestos y visiones homogeneizadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en nuestra Facultad, a partir de una definición conceptual de su misión formadora que opera como punto de partida y proyección programática: el objetivo de brindar una educación superior de la mayor calidad, capaz asimismo de asumir un decidido carácter inclusivo...” (Orlor, 2019).

I. Un presupuesto y dos objetivos.

El contexto de masividad en que se desarrollan los procesos educativos en las universidades públicas —y especialmente en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata que viene recibiendo en el último decenio casi tres mil estudiantes nuevos cada año— constituye una definición de la mayor trascendencia de las políticas públicas educativas asumidas en los niveles institucionales correspondientes, que da cuenta de una configuración histórica identitaria y de una decisión que porta ostensibles pretensiones de equidad en la Educación Superior de nuestro país.

Este modelo educativo encuentra su sentido en la comprensión de que “calidad” e “inclusión” son conceptos convergentes, definiendo una de las dimensiones centrales que dan la medida del primero de ellos en relación con la capacidad de dar respuesta al segundo. Dicho de otro modo, la calidad de un modelo educativo se mide, entre otras variables, por la capacidad de inclusión que el mismo detenta. Definitivamente, no es aceptable una educación que para serlo asuma estrategias expulsivas o simplemente resigne inclusión, y mucho menos bajo el pretexto de una pretendida “calidad” que como decimos, no es tal si requiere de menos estudiantes —la paradoja de la “buena

¹ Docente e Investigador. Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales; Magister en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales; Especialista en Educación Superior. Profesor Titular de Introducción a la Sociología Cat. III, Profesor Adjunto de Sociología Jurídica Cat. II. Director del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

educación” con menos estudiantes deviene absurdo si proyectamos el razonamiento—. Entendemos que los estudiantes son sujeto principal de los procesos educativos por lo que mal podría prescindirse de ellos so pretexto de una pretendida excelencia que, considerada en abstracto y descontextualizada, no es tal (Orler, 2017 a).

Por supuesto, resulta evidente la suma de problemas que se condensan en la relación referida que requiere de ciertas formas de representar y concebir la educación universitaria a partir de definirla como un “derecho”, constituyendo ese carácter un piso sustantivo innegociable, pero que admite múltiples proyecciones y abordajes con clivaje inicial en el exámen crítico de las propias dinámicas institucionales y de las propias prácticas educativas (Orler, 2017 b).

Es de este modo y a partir de lo dicho que intentamos la presente invitación a “Pensar la Cátedra”, en la comprensión de que el contexto de masividad deviene su presupuesto constitutivo, y que la calidad educativa junto al despliegue de estrategias de contención para enfrentar decididamente los niveles de desgranamiento existentes resultan sus dos objetivos centrales.

II. Caracterización inicial.

Intentamos la caracterización de ese ámbito denominado “Cátedra” como un espacio relacional en que se tensionan elementos institucionales con acciones de los agentes académicos, determinaciones socioeconómicas con capital cultural y simbólico de los individuos, y que se constituye en la mixtura permanente de estructuras y representaciones. Se trata del *campus* y el *habitus* que conforman lo social, definido por Bourdieu (2003) como una relación de doble sentido entre las estructuras objetivas de los *campos* sociales y las estructuras incorporadas de los *habitus* en tanto esquemas de percepción y acción, como sistemas de disposiciones a pensar y actuar.

En términos de nuestro objeto de estudio, diremos que en ese campo —¿o sub-campo?— que constituyen las Cátedras se gestionan las tensiones entre Políticas de Educación Superior emanadas de las instancias institucionales —Facultad, Universidad y Secretaría de Políticas Universitarias, entre otros— resignificadas por los actores del campo académico en sus

prácticas cotidianas —docentes, ayudantes, estudiantes, no-docentes— y expuestas a sus percepciones y vivencias concretas —su apropiación específica de saberes, costumbres, usos, relaciones, capitales simbólicos individuales, etc.—. Todo ello atravesado y con las características específicas que le impone el campo disciplinar del Derecho, lo que resulta de la mayor trascendencia, porque debemos tener presente siguiendo a Burton Clark (1983) que el modo en que en las Cátedras se expresan las contradicciones entre los mandatos institucionales y las prácticas de los académicos, asume las formas y sustancias que le aporta distintivamente el campo disciplinar.

Se trata de una estructura matricial al decir de Prego y Pratti (2006) en la que las características específicas de la institución académica respectiva y las del campo disciplinar en cuestión —con su historia, sus tradiciones e hitos fundantes, sus culturas académicas particulares, etc.— conforman los ejes axiales, en cuyo marco se desenvuelven las prácticas de los agentes provistos de capitales simbólicos diversos.

Estos capitales simbólicos individuales están configurados principalmente por los títulos y posgrados obtenidos, los cargos docentes, los cargos ocupados en la gestión de la propia Facultad, el capital científico aportado por la participación en proyectos de investigación —Programa de Incentivos o Conicet— publicaciones, conferencias dictadas, participaciones en Congresos y Jornadas, y ubicaciones en institutos de investigación, comités de redacción de revistas científicas, premios y reconocimientos, etc; y todo ello superpuesto al capital acumulado en las instancias del ejercicio profesional en sus diversas formas —agentes del Poder Judicial, abogados litigantes, abogados en la burocracia del Estado, etc.—.

De este modo se despliegan las prácticas académicas en la Educación Superior contemporánea, presentando antes un panorama múltiple y diverso conformado por campos autorreferentes y fragmentados, que un homogéneo conjunto uniforme y congruente con pretensiones de universus-a-um. Panorama que además transita por una dinámica de fraccionamiento creciente, profundizando particularismos y multiplicando especificidades, que

devienen en espacios cada vez más aislados, segmentados y autónomos (Orler, 2019).

III. Los sesgos condicionantes².

En el marco de la caracterización antes realizada, dos sesgos aparecen de un modo constitutivo en las dinámicas de las Cátedras limitándolas en su accionar y perspectivas, relacionados con la forma en que los docentes asumen su condición de tales, y cristalizadas a lo largo de la historia de nuestra institución desde épocas fundacionales.

En primer lugar el llamado “sesgo profesionalista” característico de las universidades decimonónicas —muy especialmente en nuestro campo disciplinar— que constituye una característica objetiva de la conformación de los cuadros académicos de las facultades de Derecho, expresándose en la conformación de un cuerpo docente mayoritariamente dedicado a la profesión jurídica en sus distintas variantes. Se trata de un perfil que hace de la docencia una actividad tan sólo complementaria, que entiende la tarea docente limitada a la transmisión y reproducción de saberes, y que opera constriñendo horizontes y dificultando imaginar perspectivas diversificadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Facultades de Derecho.

El segundo de los condicionantes que queremos señalar es el que denominamos “sesgo de profesión docente fragmentada”, por el que la función docente aparece en el imaginario de los actores académicos parcializada, desmembrada en la multiplicidad de aspectos que lleva implicados y asumida débilmente en sólo alguno de ellos, en un proceso de selección azaroso como resultante de tradiciones heredadas y resignificadas individualmente, y por supuesto, sin lograr constituir una cabal profesión docente.

Se trata de la falta de formación docente —tan sólo algo más de un 10 % de los docentes titulares y adjuntos de nuestra Facultad posee algún tipo de formación docente acreditada— pero fundamentalmente de la relativización de su necesidad, que implica no sólo falta de recursos didácticos y/o pedagógicos

² El presente capítulo fue redactado a partir de las Entrevistas a Docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y de la Facultad de Derecho de la UBA en oportunidad de realizar mi Tesis Doctoral “La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y en la Facultad de Derecho de la UBA”, 2017.

para el ejercicio concreto de la labor docente, sino además una idea de las capacidades y disposiciones necesarias para el desarrollo de la docencia que se asienta en la idoneidad adquirida por el transcurso del tiempo o en el marco de un relacionamiento con reminiscencias medievales del tipo maestro-aprendiz junto a los docentes más antiguos y/o más jerárquicos de las cátedras, y hasta como condiciones innatas —aparece en las entrevistas algo muy reiterado, no demasiado explicado, del tipo “cualidades docentes que ya se tienen desde antes”, cuasi intuitivas o genéticas—, que proyectan su consecuencia más perniciosa en la ausencia de reflexión crítica y debate teórico acerca de la propia labor, lo que significa imposibilidad de revisión de esas prácticas tanto como de sus presupuestos.

IV. Nuestra propuesta.

A partir del presupuesto teórico-político de modelo educativo de masividad y teniendo presente los dos objetivos principales del mismo; considerando la caracterización de la Cátedra que hemos sucintamente expuesto, como asimismo alguno de los sesgos limitantes que advertimos en nuestro campo disciplinar, señalaremos una tríada de estrategias que entendemos necesario promover. Las mismas, de ningún modo taxativas y seguramente insuficientes, intentan constituir un precario disparador para el debate.

Es necesario constituir las Cátedras en espacios pasibles de caminar eficazmente hacia los objetivos de calidad e inclusión, dando sustento adecuado al modelo de educación superior masiva:

- *Un espacio horizontal.*

Definitivamente las decisiones académicas que involucran a este espacio relacional deben desplegarse en formatos deliberativos y democráticos que permitan gestionar las tensiones y contradicciones que lo constituyen. Es necesario constituir las Cátedras en foros de debate y formación respecto de la labor docente.

- *Un espacio de ensayo de estrategias y dispositivos.*

Es necesario entender las Cátedras como espacio de ensayos y estudio en torno a las estrategias y dispositivos de enseñanza y de aprendizaje, que deviene insustituible por ser el más próximo a dichos procesos, y por tratarse del ámbito de la labor docente concreta.

- *Un espacio de análisis y revisión.*

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se despliegan en el ámbito de las Cátedras deben ser objeto de análisis y de revisión permanente, con el objeto de mejorarlos y optimizarlos.

V. A modo de conclusión.

Bruner (ob.cit.) expresa la necesidad de realizar por parte de los docentes universitarios ejercicios de “externalización” en el marco de los procesos educativos y de transmisión de las culturas académicas, por los que se rescate la actividad cognitiva de su estado implícito y acrítico, haciéndola compartida y esencialmente revisable.

De este modo, las tensiones que hoy conforman nuestras prácticas atravesándolas de modo subrepticio podrán exponerse y considerarse. Esto requiere de la definición de carácter conceptual acerca de la necesidad de constituir foros de discusión y revisión de las prácticas académicas, y las Cátedras sin dudas son uno de ellos.

Se trata de lo que Bruner (ob. cit.) caracteriza como “profesionalización académica tardía”, que se va produciendo en campos disciplinares en los que tradicionalmente el desempeño universitario aportó escaso capital, tanto simbólico como material, pero en los que pueden distinguirse procesos de metamorfosis que, con mayor o menor densidad, obligan a repensar la labor de los agentes académicos en las universidades y a revisar nuestras prácticas educativas.

Todo ello, por supuesto, a partir de la imperiosa y urgente necesidad de avanzar en la formación docente de nuestros docentes.

Abril 2019.-