

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: UN NUEVO DESAFÍO PARA LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y JURIDICAS¹

Ana Sola Villazón²

RESUMEN

Las nuevas realidades que interpelan a la Universidad Pública (composición del alumnado que ingresa – dilación en los avances y egresos – evaluación social de los que egresan) ponen en el centro del debate a las prácticas de enseñanza y a los procesos de aprendizaje que en ella se juegan.

En este contexto la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas asume el desafío de otorgar a las prácticas de enseñanza un lugar de mayor centralidad en su agenda universitaria y en ese intento convoca a la autora de este texto a coordinar un espacio de formación-capacitación para sus docentes,

Con el objetivo de “problematizar la enseñanza universitaria, mirar de frente sus complejidades y potencialidades para reactivar el deseo de mejorar la gestión pedagógica en esta Facultad” la conferencia discurre en el análisis de distintos factores que se ponen en juego cuando la capacitación se funda en la interrogación del sentido de la práctica educativa para avanzar desde allí, en la construcción de saberes que permitan tomas de decisiones responsables respecto al qué y al por qué del hacer.

Destaca la idea de que la mejora de la gestión pedagógica requiere de un hacer compartido ya que el colectivo institucional adquiere especial relevancia cuando se trata de mejorar la enseñanza

¹ El contenido de este texto constituyó una conferencia desarrollada por la autora el 2 de diciembre del 2010, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam dando apertura al proceso de capacitación docente en esa Facultad.

² Especialista en Docencia Universitaria. Docente, Investigadora y Extensionista de la UNSan Luis –acsolav@gmail.com

para ampliar las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Es para a mi un honor estar hoy habilitando un lugar y un tiempo para pensar con ustedes los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam - los cambios que va sufriendo la universidad pública y los desafíos que ello plantea a quienes tenemos la misión de enseñar. Quiero agradecer al equipo de gestión de esta Facultad por haber confiado en mi persona y en mi trayectoria de fuerte raigambre docente, para asignarme una tarea que me resulta altamente convocante en tanto se sostiene en la preocupación genuina por las prácticas de enseñanza y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Se trata entonces de empezar a recorrer juntos un camino que nos permita problematizar la enseñanza universitaria, mirar de frente sus complejidades y potencialidades para reactivar el deseo de mejorar la gestión pedagógica en esta Facultad. Un cometido que tiene mucho de novedoso y de buen anuncio puesto que la Educación Superior es, al decir de varios autores, un campo en descubrimiento de los últimos 20 años ya que en éste ámbito, los debates estuvieron más centrados en discutir el peso de lo académico, de la producción y de la transferencia de conocimientos; de las políticas de investigación y de evaluación que en aquello que es propio de la tarea de enseñar. La notoria producción científica vinculada al estudio de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en los niveles primario y secundario en desmedro de los propios de la universidad, dan cuenta de ello y dejan en evidencia las áreas de vacancia que recién en estos tiempos empiezan a ser cubiertas.

Lo anterior se refuerza con el hecho de que, como es sabido, los docentes universitarios son los únicos del sistema educativo que, en su gran mayoría, no han tenido formación en docencia sino que han accedido a niveles de magisterio en mérito a la calidad de su formación específica³. La división entre el saber disciplinar y el pedagógico que ello conlleva, supuso subsumir éste a aquel tras la convicción de que la simple traslación de conocimientos es suficiente para adquirirlos y estar en condiciones de usarlos convenientemente.

En estos últimos tiempos, nuevas cuestiones interpelan a la

³ Cabe señalar que en los últimos diez años las Especializaciones y Maestrías en Enseñanza Superior que se ofrecen en las distintas universidades van cambiando significativamente esta realidad.

educación superior y reclaman que asuma mayor responsabilidad en los aprendizajes de sus alumnos. Veamos algunas:

- Cambios significativos en la **composición del alumnado que ingresa a la universidad pública**. Tras la expansión del nivel medio, en los últimos tiempos se dio un alza notable del acceso a la educación superior. Este incremento, pese a que en nuestro país aún deja fuera a un porcentaje muy elevado de jóvenes⁴, facilitó la incorporación de sectores previamente excluidos, y posibilitó la configuración de grupos heterogéneos no sólo desde las desigualdades económicas sino también desde los diferentes capitales culturales que portan, algunos mucho más ajustados que otros, a lo que la universidad valora y requiere. Son diversas las investigaciones que muestran la creciente fragmentación que fue sufriendo sobre todo el nivel medio⁵, lo que dió lugar a que las clases en desventaja completen ese tramo en circuitos educativos también en desventaja, de menor y baja calidad. De esta manera el nivel medio reproduce la lógica de la desigualdad cultural y sus egresados llegan a la universidad ubicándose de entrada en una zona de gran vulnerabilidad entre otras, por marcados déficits en cuerpos de saber que usualmente se dan por sentados en las demandas académicas⁶. Será responsabilidad de las instituciones universitarias estudiar el impacto de esta realidad en el desempeño académico y definir políticas y estrategias acordes. Las políticas institucionales y las prácticas de enseñanza quedan fuertemente implicadas en este cometido...

- **Preocupantes índices de dilación o avance lento** en las carreras que ofrecen las universidades públicas. Los egresos se

4 Según datos de la Dra Hebe Goldenhersch (2004-2005), más del 75% de este grupo etario no inicia estudios superiores, lo que indica que el porcentaje de los que acceden a la universidad en nuestro país es bajo, tanto si se lo considera en sí mismo, como comparado con los porcentajes de incorporación que muestran otros países.

5 Guillermina Tiramonti (2004), Gabriel Kessler (2002) citados por Ezcurra (2007)

6 Una investigación realizada en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina, mostró el peso decisivo de esta variable: la brecha entre el grado y las experiencias educativas previas, en el proceso de ajuste académico de los alumnos de nuevo ingreso (Ezcurra, A., 2005, 2003).

postergan por períodos más o menos extensos y los estudiantes quedan en situación de extrema vulnerabilidad (discontinuidad y riesgo de abandono). El rezago, un fenómeno vinculado a distintos factores sociales (trabajo, familia, situación económica, etc), está también fuertemente condicionado por cuestiones del orden de lo académico: Planes de Estudio muy recargados en asignaturas y/o contenidos que, por añadidura, suelen acarrear ritmos de enseñanza demasiado acelerados; “asignaturas filtro” con altos y a veces incomprensibles niveles de fracaso estudiantil; ausencia de una retroalimentación temprana y frecuente a los alumnos sobre su desempeño (qué se aprende y qué no); escasa interacción de los docentes con los estudiantes en las aulas, recorridos académicos que, por desconocimiento curricular obturan el avance (cursan asignaturas de manera caótica sin tener en cuenta correlatividades, luego no las pueden rendir); aprendizajes que no se producen. Las políticas universitarias y las prácticas de enseñanza no son ajenas a esta situación, una vez más se ven fuertemente implicadas...

- **La evaluación social de los que egresan.** Las exigencias y demandas de distintos ámbitos sociales – colegios profesionales, grupos académicos, opinión pública - interesados en la competencia profesional de los que egresan, se hacen oír en las universidades. Son voces que recuerdan a los docentes la necesidad de preparar adecuadamente a los estudiantes para el ejercicio de las carreras de su elección. Ellos suelen cuestionar con contundencia y cada uno a través de sus propios espacios, aquello “que falta” en el proceso formativo. Así, por ejemplo, jueces y abogados afirman con frecuencia que las facultades de Derecho no son capaces de enseñar a sus alumnos como redactar un testamento, entrevistar a un testigo, o hacer una objeción oportuna a un testimonio en un juicio. El afuera reclama prácticas de escritura, prácticas de interacción, prácticas de pensamiento que pareciera quedan para ser aprendidas en el propio ejercicio profesional. Le están diciendo a la universidad que las profesiones requieren la aplicación de un conocimiento lateral o divergente que no siempre se ha trabajado en la etapa de formación. Se quejan de la inaplicabilidad de las formas más abstractas de la tarea académica. Presiones del afuera y del adentro que obligan a introducir una diferencia en la cadena de repeticiones para poner en consideración no sólo lo que se enseña

(o lo que se omite) sino también cómo se enseña y cómo se aprende (o no se aprende) en las universidades. Las políticas universitarias y las prácticas de enseñanza están fuertemente implicadas...

Todo esto exige que la Universidad vuelva entonces a mirarse a si misma, para asumir la responsabilidad que le cabe no solo como productora de conocimientos desde la investigación que hace y los procesos de transferencia que genera, sino también en torno a la calidad de las prácticas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje que en ella se juegan.

Es en este contexto que la Facultad que hoy nos convoca, se plantea el desafío de otorgar a las prácticas de enseñanza un nuevo lugar en su agenda universitaria. Esto comporta una ruptura explícita con la cultura académica, usualmente dominante y generalmente implícita, que atribuye a los estudiantes la responsabilidad primordial, si no exclusiva, de su desempeño. Supone también que la institución asume la responsabilidad que le cabe en intentar que los alumnos aumenten las posibilidades y oportunidades de desarrollar los conocimientos y habilidades suficientes para las demandas académicas de la institución y para las posteriores demandas de la sociedad. Por último, implica corroborar y hacerse cargo de la idea – ampliamente demostrada por diversas investigaciones⁷ - de que las prácticas docentes en el aula constituyen la variable institucional más relevante en el desempeño estudiantil.

Pero si de prácticas de enseñanza se trata, el posicionamiento comprometido de los docentes - en tanto protagonistas directos de la acción - resulta clave para la concreción de este proyecto. Serán ellos quienes tendrán que poner a andar este proceso interrogando el sentido de la práctica educativa, nunca del todo transparente para quienes están inmersos en ella, pero que puede aclararse, al menos en parte, si se abocan a un proceso de revisión reflexivo y crítico de lo que se hace y de aquello que sostiene conceptualmente ese hacer.

Parafraseando a Gabriela Gasquez (2011), y para dar fundamento a la anterior afirmación, diremos que la reflexión no es sinónimo de cambio pero es un pasaje necesario e inevitable para conocerse, reconocerse y desconocerse en diálogo con unos objetos, con unos contextos y con unos procesos. La reflexión permite advertir las concepciones y conocimientos que subyacen

⁷ Astin, A., 1993; V. Tinto 1997; Evenbeck, S. y B. Jackson, 2005, citados por Ezcurra.,A.M. (2007)

en cada práctica pero permite también dar cuenta de las ausencias. En relación con este último punto, el de las ausencias, es que es posible pensar que la reflexión aporta herramientas para poner en movimiento las estrategias de creación y recreación.

Quienes transitan el aula cotidianamente, tendrán que convertir en extraño aquello que les es habitual para poder desnaturalizar lo que aparece como obvio en las prácticas concretas que cada uno desarrolla con el afán de enseñar. Desde ese lugar, siempre incómodo pero generalmente productivo, deberán disponerse a reconocer las concepciones – acerca del conocimiento, del alumno, del aprendizaje, de la enseñanza – que conciente o inconcientemente condicionan sus prácticas. Quien se propone recrear-buscar nuevas formas de ser docente no puede eludir la revisión de concepciones, supuestos y prácticas intentando problematizar los fundamentos de lo que se hace e interrogar sentidos y consecuencias de eso que se hace⁸..

Si hacemos el ejercicio imaginario de preguntarnos qué entendemos por enseñar, ¿qué es enseñar? pronto se podrá advertir que este concepto, que es el que sostiene el hacer docente - y a su vez es sostenido por un modo de entender al sujeto que aprende, al conocimiento que se enseña, al aprendizaje que se produce o no - y del cual todos tienen una idea al menos implícita, será definido de diferentes maneras según las representaciones que cada uno ha construido acerca de este oficio y consecuentemente, de los diferentes ángulos desde donde cada uno lo mira y desde donde cada uno regula su hacer.

Así, quienes conciben a la enseñanza solo como transmisión de conocimientos tal vez tiendan a entender el oficio de enseñar como un pasaje de información unidireccional desde el que sabe al que no sabe. Es posible también que los contenidos de su programa presenten una única postura teórica ofreciendo una visión de realidad concebida como única y dada. Probablemente el sujeto alumno quede posicionado desde un lugar de receptor pasivo, implicado solo desde lo intelectual y el aprendizaje se restrinja a la repetición más o menos exacta de aquello que le fue enseñado.

Por el contrario, quienes entiendan a la enseñanza desde una concepción más abarcativa (crear condiciones para aprender

⁸ Este es uno de los propósitos que orientan al espacio de formación-capacitación docente propuesto para esta Facultad..

– poner el conocimiento a disposición del otro – etc) se plantearán el oficio de enseñar en la zona de intersección que existe entre enseñanza y aprendizaje, entre enseñante y aprendiz y entonces la comunicación cobrará especial sentido en tanto recurso fundamental para la construcción-negociación de significados compartidos. El fortalecimiento del deseo del otro de ser estudiante y de ampliar su capacidad de aprender se convertirán en algunos de los efectos buscados.

Desde esta perspectiva el sujeto podrá ser reconocido como sujeto de posibilidad, de la pregunta, de las búsquedas mientras que el conocimiento deberá perder su inercia, para pasar a ser entendido como una construcción social en proceso, de resultados siempre provisionales. El aprendizaje, en tanto construcción de múltiples significados y sentidos que permitan la interpretación de la realidad, requerirá la participación activa del sujeto pero también las mediaciones pedagógicas que lo promuevan.

Concepciones distintas, miradas distintas, regulaciones diferentes del oficio de enseñar, perfilarán entonces los objetivos, las posiciones que cada uno asume y los interrogantes que orientarán las búsquedas de quienes se incluyan en los procesos de formación-capacitación docente: ¿Qué es lo que pretendemos hacer? ¿Qué es posible en cada contexto? ¿Qué mensajes y supuestos debemos contrarrestar? ¿Qué podemos hacer para contrarrestar discursos que sesgan vínculos? ¿De qué improntas tendremos que liberarnos? ¿Cómo crear las condiciones para que el otro aprenda? ¿Cuáles serán las ayudas que resulten ajustadas para que los estudiantes puedan mejorar su comprensión y por ende su capacidad de aprendizaje? ¿Cuándo y cómo brindarlas?..

El proceso de construcción de respuesta a estas y otras tantas preguntas de ellas derivadas, nunca es rápido, demanda tiempo para reflexionar, para dialogar, para apropiarse de conocimientos y para reconocer que siempre, estarán condicionadas por la especificidad de los distintos objetos de conocimiento y por los momentos que atraviesa el proceso formativo.

Desde nuestra concepción, apoyada en los desarrollos teóricos de Giles Ferry, sostenemos que nuestra tarea de mediar para que el otro vaya recreando-encontrando su propia forma de ser docente supone un espacio-tiempo para volver sobre sí, reflexionar sobre el hacer y rever lo hecho, construir respuestas

a los nuevos interrogantes, buscar otras maneras de hacer. No se trata de transmitir o promover saberes que devengan en la puesta en marcha de acciones pensadas por otros (concepción aplicacionista del conocimiento), se trata de apostar a la búsqueda-construcción de saberes que permitan tomar decisiones responsables esto es, decisiones que, al decir de Derridá, (2006) requieren ciencia y conciencia para saber lo que se hace, por qué se hace, en vistas de qué y en qué condiciones se obra.

Para ir cerrando estas reflexiones hace falta resaltar y desarrollar al menos parcialmente, la idea de que la mejora de la gestión pedagógica de una Facultad no se logra desde los esfuerzos individuales aislados sino que requiere de un hacer compartido, intersubjetivo, con los esfuerzos orientados a lograr las condiciones para que los sujetos puedan participar en las decisiones que los comprometan en sus acciones. Hace falta pensarlo y sostenerlo desde una visión institucional prismática e integradora.

Integradora porque el desafío se asienta en la ampliación de las posibilidades de los estudiantes de acceder al aprendizaje y el logro de este cometido, como lo expresa Edith Litwin supone “la configuración de un colectivo de profesores que entre otras cosas, decidan qué es una buena práctica de enseñanza para esos estudiantes de esa carrera” (Litwin 2007:31) esto es, cuáles son las prácticas necesarias para poder apropiarse del campo conceptual, disciplinar y luego del ejercicio profesional.

Un colectivo docente agregamos nosotros, que basados en la convicción de que todos sus alumnos tienen posibilidades de aprender sean capaces de depositar en ellos altas expectativas; sean tesoneros para estimular sus potencialidades y no sólo para resaltar sus déficit y sean humildes para reconocer que sus prácticas de enseñanza muchas veces no hacen del aprendizaje un desafío

Prismática porque el efecto universidad en el aprendizaje – tal como lo señala Rosa Maria Torres cuando analiza la escuela - tiene que ver no únicamente con la enseñanza, sino con todas las dimensiones del quehacer y la cultura universitaria, incluyendo la infraestructura y los materiales de enseñanza, el uso del espacio y del tiempo, la organización, las rutinas y las normas, la relación entre los integrantes de los equipos docentes, entre estos y los alumnos, la relación entre pares, los contenidos de estudio, la pedagogía, la valoración y el uso del lenguaje en las interacciones informales y

en la enseñanza, los sistemas de evaluación, etc. La articulación de todos estos factores hacen que la universidad se presente como una institución que alberga y potencia las posibilidades de aprender o que ofrece obstáculos suficientes y variados como para impedir o al menos dificultar la integración académica y social de sus estudiantes.

Prismática e integradora porque mejorar las prácticas de enseñanza para ampliar las posibilidades de aprender requiere que el colectivo docente ponga en discusión el currículo. La construcción de un proyecto de este tipo se asienta en la revisión crítica de los planes y programas de estudio vigentes y se consolida cuando hay decisión académica y política de operar los ajustes que se evalúen como necesarios. Poner el currículo en discusión supone que el colectivo institucional construya respuestas acerca de preguntas tales como ¿Qué queremos (como Facultad) de nuestros alumnos? ¿Qué queremos de nuestros alumnos de Derecho? ¿Qué queremos de nuestros alumnos de Ciencias Económicas? Detrás de estas respuestas se juega la selección de aquellos contenidos que se consideran significativos en tanto se constituyen en medios de orientación y de comunicación en el marco de una carrera universitaria, de un campo de estudio y de un campo laboral determinado; se juegan modalidades de enseñanza; factibilidades (materiales e intelectuales); hábitos y aptitudes inherentes al cuerpo docente; demandas de las distintas partes interesadas pero también se juega, la decisión ético política configurante del proyecto de Facultad y del proyecto de carrera. ¿Queremos hacer de ellos sujetos capaces de analizar, se argumentar, de ser críticos, de ser creativos? ¿Los queremos comprometidos social y políticamente? ¿Los queremos deseantes de conocer?... las respuestas permitirán definir los problemas y orientarán las búsquedas que – con obstinación didáctica y tolerancia pedagógica – permitan revisar rituales y construir dispositivos que posibiliten lograr lo deseado. Si se quiere instalar una práctica nueva se necesita, reconocer los cambios que desde la perspectiva curricular se tienen que generar para que se pueda instalar esa buena práctica.

Integradora porque será en la interacción genuina con pares y estudiantes, donde se podrán deconstruir, construir y reconstruir las prácticas. Es en la convicción de este diálogo donde las miradas acerca de **qué** se enseña se podrán ampliar para incluir también el

cómo y el **para qué** se enseña y el **cómo se aprende** aquello que se enseña. Es también en este encuentro donde se hará posible asumir responsablemente el esfuerzo cognitivo y afectivo que supone alterar el modo habitual de enseñar, donde se estará acompañado para tolerar la frustración de aquello que no se logra y donde se podrá construir la obstinación necesaria para volver a intentarlo sabiendo que no hay recetas pero sí conocimientos que proveen fundamentos y parámetros para evaluar.

1. La cuestión docente es, en efecto, la cuestión por excelencia dentro de la problemática educativa de la época. Desde esta perspectiva **hace falta ocuparse de las prácticas de enseñanza**, y ello supone ir al rescate de la inteligencia, la creatividad y la experiencia de los profesores como materia prima de su propio proceso de búsqueda; supone también animarse a problematizar las prácticas a la luz de los aprendizajes o de la falta de aprendizaje de nuestros estudiantes; supone no dejar erosionar el “derecho a ser más” que cada uno de nosotros tiene más allá de la extensión de su propia trayectoria docente. Somos seres capaces de decidir y como tales no podemos escapar a la responsabilidad ética de hacernos cargo de nuestro modo de movernos en el mundo. Esto no significa negar los condicionamientos culturales, sociales a los que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados y es desde allí, que los invito y las invito, a que caminemos juntos detrás de aquello en lo cual creemos, aún cuando esto cada día nos implique desayunar dudas y nos exija volver a redefinir el desafío.

Muchas Gracias.

Bibliografía

- Alliaud, A y Antelo, E (2009) *Los gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Bs.As:Aique
- Derridá, J. (2006) *Dar la muerte*. Bs As: Paidós
- Ezcurra, A. M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia pronunciada en el *Coloquio Internacional Estudiantes de Nuevo Ingreso en la Universidad del Siglo XXI*. Universidad Autónoma de México.

- Falcone L. y otros (2008) Propuestas para evitar la dilación en la aprobación del primer año de la carrera universitaria. Ponencia presentada al *III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Publicación en CD
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Bs As: Novedades Educativas
- Freire, P (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Gasquez, G (2011) Trabajo final presentado para la aprobación del Módulo “Encuadre Epistemológico de las Ciencias Sociales y su enseñanza” correspondiente al Trayecto Sistemático de Pos Grado *Formación Docente para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad*. UNSan Luis, fotocopiado.
- Garibotti, F. (2008) El avance lento en el comienzo de la carrera: razones en la perspectiva del estudiante Ponencia presentada al *III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Publicación en CD
- Goldenhersch, H. (2005) La cuestión del ingreso a la Universidad. En Biber, Graciela (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp: 29-31.
- Litwin, E (2007) Conferencia: Los desafíos de la buena enseñanza en los primeros años de formación universitaria. En: *Seminario Taller Los desafíos de la buena enseñanza en los primeros años de formación universitaria*. UNSL: Nueva Editorial Universitaria
- Prieto Castillo, D (1995): *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Bs.As: Novedades Educativas
- Torres, Ma Rosa (2005): *Tesis para el cambio educativo*. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. En: [http://www. fe y alegria.org](http://www.fe.y.alegria.org)