

La inclusión universitaria: Nuevas realidades, viejos problemas Desafíos desde la enseñanza y el desarrollo del currículum.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2016). *La inclusión universitaria: Nuevas realidades, viejos problemas Desafíos desde la enseñanza y el desarrollo del currículum. II Coloquio de Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/35>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/yff>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**La inclusión universitaria: Nuevas realidades, viejos problemas
Desafíos desde la enseñanza y el desarrollo del currículum¹**

Pablo Daniel Vain²

Nuevas realidades, viejos problemas

Las políticas de inclusión universitaria planteadas en los últimos años en Argentina, presentan distintos desafíos.

Ellos podrían sintetizarse, mediante la pregunta propuesta por el Comité Organizador y la coordinación del Grupo de Trabajo - Universidad.

¿Cómo avanzar en la democratización del acceso al nivel universitario garantizando la inclusión de nuevos sectores sociales, su permanencia/egreso del sistema y calidad de su formación?

En esta comunicación no voy a poner en cuestión el derecho de los ciudadanos a la educación superior, creo que es un derecho consagrado en la constitución (aunque en forma difusa) y las leyes. Lo que me interesa es compartir reflexiones, acerca de cómo profundizar acciones que posibiliten, efectivamente, que la ciudadanía pueda gozar de ese derecho, desde la perspectiva de la enseñanza y el desarrollo del currículum.

Un primer punto de partida, será entonces sugerir que sostener el derecho de los ciudadanos a la educación superior no es solamente la **democratización de acceso al nivel universitario**, sino además el derecho:

- a una formación universitaria de calidad.
- a disponer de condiciones para la permanencia en el sistema universitario.
- a contar con medios que aseguren el egreso, en tiempos razonables.

En síntesis, afirmo que: acceso, permanencia, egreso y calidad son condiciones centrales para hablar de democratización e inclusión de los estudiantes en el sistema universitario. Y que ese derecho, debe ser garantizado a través del accionar de las instituciones públicas de educación superior.

Todos/as sabemos que la Ley de Educación Superior y particularmente la última reforma propuesta por la ex Diputada Adriana Puiggrós tiende a garantizar la democratización, por vía del derecho a la gratuidad de la enseñanza de grado y el ingreso irrestricto. Pero gratuidad e ingreso irrestricto serían

¹ Borrador de la comunicación presentada en Panel 1. ¿Cómo avanzar en la democratización del acceso al nivel universitario garantizando la inclusión de nuevos sectores sociales, su permanencia/egreso del sistema y calidad de su formación? **II Coloquio de Investigación Educativa en Argentina**. Grupo de Trabajo Universidad. Buenos Aires, 29 y 30 de agosto de 2016.

² Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH). UNaM - CONICET.

una falacia, si las universidades públicas no diseñan estrategias específicas tendientes a generar condiciones para el ejercicio de ese derecho.

Por eso, llamé a esta comunicación "Nuevas realidades, viejos problemas", entendiendo que las políticas públicas, situadas desde la perspectiva del derecho a la educación como derecho humano, coloca en nuevos contextos y resignifica, algunos viejos problemas como:

- la deserción y el desgranamiento de la matrícula universitaria,
- los obstáculos de los estudiantes para avanzar en sus estudios y/o graduarse,
- el cuestionamiento que los propios graduados y sus empleadores (sean este el estado, las organizaciones de la sociedad civil o las empresas) hacen sobre las falencias en la formación, que dificultan que dichos graduados desarrollen una práctica profesional de excelencia, una vez que actúan en el ámbito laboral.
- el limitado compromiso ético-solidario de muchos egresados, en tanto beneficiarios del sistema de educación pública, para contribuir a la solución de los problemas sociales que afectan a nuestra sociedad.

En función de este planteo, me voy a ocupar de algunos problemas que afectan a la enseñanza y el desarrollo del currículum, obviando el tema de las condiciones materiales del quehacer universitario (financiamiento, plantas docentes, infraestructura, becas, etc.), cuya solución es condición necesaria pero no suficiente, de cara a la solución de algunos de los problemas señalados precedentemente.

1. El ingreso a la universidad como situación de umbralidad.

Es muy frecuente escuchar, en los pasillos y las cafeterías de las universidades, afirmaciones como estas: "los alumnos vienen cada vez con menos nivel..." "el problema es la secundaria, que está cada vez peor..." "no saben leer, ni escribir..." "igual al terminar el primer cuatrimestre queda menos de la mitad..." "lo que natura non dá, Salamanca non presta..." "la universidad no es para todos..."

La pregunta es: ¿cómo generar condiciones de inclusión en una universidad, que desde la perspectiva del ingreso y en la mayoría de sus prácticas, es selectiva, meritocrática y elitista?

En este sentido, quiero plantear que el ingreso a la universidad es una situación de umbralidad.

...el ingreso -afirma Guzmán (2015: 132)- se presenta como una situación límite en la cual las estrategias de conocimiento producidas previamente no son instrumentos valiosos para facilitar interacciones flexibles en el marco del nuevo sistema, ya que éste representa una experiencia educativa altamente compleja. A esto lo denominamos, siguiendo a Camblong, situación de "umbral" entendiendo por tal a "... un crono-tipo de pasaje en el que el sujeto se encuentra comprometido en un proceso que lo enfrenta al límite de sus posibles desempeños semióticos habituales, sean prácticas socio-culturales en general, sean usos lingüísticos, en particular. [...]...todo sistema educativo, incluida la Universidad, tendrá que atender y resolver situaciones de umbralidad que relampaguean en los momentos más disímiles e imprevistos." (Camblong, 1977).

Y esta situación compromete, sin pretensión exhaustiva, a los siguientes aspectos:

II Coloquio de Investigación Educativa en Argentina.

Grupo de Trabajo sobre Universidad

- el pasaje de la adolescencia a la vida adulta (en el caso de los jóvenes estudiantes)...
- el pasaje de la calidad de extranjeros en nativos de la cultura académica, como proceso de socialización (institucional y disciplinar)...
- el distanciamiento entre el capital cultural (especialmente lingüístico) del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia...
- la exigencia de una cierta ruptura con las matrices escolares...

a) El pasaje de la adolescencia a la vida adulta

No amerita mayores comentarios, habida cuenta de toda la literatura escrita sobre el particular.

b) El pasaje de la calidad de extranjeros en nativos de la cultura académica (institucional y disciplinar)...

La incorporación de los jóvenes a la vida universitaria -sostiene De Garay (2004: 10)- supone la paulatina integración a nuevas identidades sociales, mismas que, a diferencia de lo que sucede con las identidades estructuradas-estructurantes, como las de clase, las étnicas, las nacionales o las de género, caracterizadas por límites sociales de adscripción, conforman identidades transitorias y perecederas..." En ese proceso de integración, el autor antes citado, considera que se combinan dos tipos de integraciones: la institucional y la disciplinar. Siguiendo algunos de los supuestos antes planteados, podríamos señalar que mientras la integración institucional implica el modo en que los nuevos universitarios se apropian de los códigos, reglas del juego y otros dispositivos de la cultura institucional; la integración disciplinar se refiere a la socialización de estos en el marco del lenguaje, rituales, formatos de interacción y otros elementos de la cultura de la comunidad científica y/o profesional a la cual pertenece la carrera en la cual se insertan

c) El distanciamiento entre el capital cultural (especialmente lingüístico) del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia.

Al mismo tiempo recurre a ciertos significantes que no son los que utiliza la ciencia. Por ello, la enseñanza de la ciencia supone la tarea de promover un acercamiento entre las biografías y el nivel lingüístico del alumno -por una parte- y; el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia -por otro-. Esta tarea suele tornarse aún más compleja, cuando se trata de enseñar conceptos cuya significación es diversa para diferentes disciplinas o cuando adquieren distinta significación para escuelas o corrientes que se desarrollan al interior de una misma disciplina. Un ejemplo de ello puede ser el concepto de Estructura, utilizado en Biología, Lingüística o Sociología; pero también empleado por la Psicología y el Psicoanálisis de modos diferentes según las orientaciones teóricas.

d) La exigencia de una cierta ruptura con las matrices escolares

El actual modelo dominante en la enseñanza universitaria, es tributario del proceso de escolarización sufrido por la universidad moderna. El tránsito hacia la universidad de masas, estuvo signado por un proceso de escolarización, en el cuál la universidad adoptó el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo -privilegiado en la modernidad- para la educación masiva:

la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. y orientado por el principio de la "racionalidad técnica." (Schön, 1992).

En investigaciones recientes venimos intentando elucidar como las matrices de aprendizaje alentadas en la enseñanza primaria y secundaria, tendientes a generar aprendizajes mecánicos y memorísticos, obstaculizan el aprendizaje reflexivo, muchas veces demandado en la universidad.

2. La permanencia en relación con la fragmentación del conocimiento y la evaluación como externalidad a los procesos de enseñar y aprender

Voy a plantear tres problemas que (a mi criterio) afectan la permanencia, con integración de saberes:

- La fragmentación del conocimiento.
- El distanciamiento entre las percepciones de los estudiantes, acerca de las profesiones, y la organización de los planes de estudio.
- El predominio de una concepción externalista de la evaluación

La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

Por otro lado, los planes están organizados (muchas veces) siguiendo la lógica de la ciencia, el supuesto subyacente parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno.

Cuando llega a la universidad, el estudiante de Ingeniería Química se ve dirigiendo una fábrica; el que empieza Agronomía se imagina en el campo, coordinando y asesorando técnicamente un establecimiento agropecuario (Celman, 1994: 58). Pero la universidad lo recibe (cuando podría ser de otro modo) con una serie de materias llamadas -casi siempre- introductorias, que en muchas oportunidades implican marcos epistemológicos y conceptuales diversos, y que por lo general son absolutamente teóricas o -cuando menos- ofertan conocimientos que poco y nada tienen que ver con la imagen que los alumnos pueden formarse sobre que implica ser Ingeniero, Agrónomo, Abogado o Comunicador Social. Otro distanciamiento, que puede ser excluyente.

Finalmente, la concepción externalista de la evaluación (entendida como externa a los procesos de enseñar y aprender), refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento. (Edwards, 1993).

Un expresión de esta concepción externalista son las que derivan de un modelo de desarrollo curricular tecnológico, en el que la actividad inicial y principal de los docentes consiste en formular objetivos, en términos de definiciones de conductas a alcanzar que sean evaluables (que en este marco, significa medibles). Y la evaluación, desde esta perspectiva, consiste en diseñar instrumentos de medición, que releven de un modo “valido y confiable” el logro de las metas. Y uno de los instrumentos privilegiados para ello son las llamadas “pruebas objetivas.” La segmentación de los conocimientos, la pérdida de su carácter relacional y contextual, serán característicos de esta propuesta de enseñanza.

Y una nota especial amerita el examen, como modalidad privilegiada de evaluación en la Universidad. Como hemos investigado años atrás- muchas veces, los exámenes son más batallas que disputar, que oportunidades para aprender. Y estas batallas, están fuertemente teñidas de una meritocracia excluyente.³

3. El egreso como imperativo de integración de lo disperso

Un problema frecuente, mirado desde las estadísticas universitarias es la baja tasa de egreso, particularmente en la universidad pública. Y más allá que el ingreso irrestricto genera una distorsión en el cálculo, tema que excede esta presentación, es cierto que el cálculo de las relaciones ingreso-egreso y duración teórica- duración real de las carreras no resulta muy alentador.

Hay muchas y diversas hipótesis sobre esta cuestión. Me atreveré a presentar una: la fragmentación del conocimiento, que antes desplegué, genera un cortocircuito cuando, hacia los últimos tramos de las carreras (las prácticas profesionales supervisadas, las residencias, etc) y/o al enfrentar las condiciones finales de egreso (tesinas, trabajos finales, etc.) se pretende que los estudiantes integren todos los “retazos” ofertados a lo largo de la formación y los conviertan en una práctica profesional sólida, reflexiva y situada. El imperativo de integración de lo disperso, que se transforma en un fuerte obstáculo para la graduación.

4. ¿La formación de un profesional reflexivo?

En muchos de los planes de estudio y programas de asignaturas encontramos objetivos que nos comprometen a formar “profesionales críticos y reflexivos.”

Sin embargo, el modelo dominante en la enseñanza universitaria que hemos caracterizado en algunas investigaciones, reúne entre sus rasgos principales: a una enseñanza sustentada en la retórica.

Recordemos como, en oposición al enciclopedismo dominante en su época (pensamiento que ha reducido su incidencia, pero lejos está de abandonar el territorio educativo) Dewey impulsó una sugerente postura, acerca de la importancia de la experiencia, en el proceso de aprender. Esa línea, a la que se caracterizó como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” destaca, la

³ Proyecto de Investigación 16H195: Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. (2005-2008).

centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mismo, garantiza el aprendizaje. Sin embargo, el enciclopedismo que combatía Dewey, que sigue siendo usual en la enseñanza se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones”. (Celman, 1994: 58). Dicho de otro modo, enseñamos con un discurso, cosas que deben realizarse. En cambio, las corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central. Mientras, la enseñanza universitaria actual sigue siendo fundamentalmente expositiva, basada en la narración.

Pero hay otro ingrediente. Desde los noventa Donald Schön (1992) nos advertía que en la formación profesional encontramos, como modelo predilecto, aquel que se sustenta en **la racionalidad técnica**. El denominado principio de la racionalidad técnica consiste: en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta este principio serían los siguientes:

La enseñanza sustentada en la retórica y en el principio de la racionalidad técnica es la antítesis del camino hacia la formación de un profesional reflexivo.

Podría pensarse que este planteo no guarda directa relación con la **democratización de acceso al nivel universitario**, sin embargo, como lo señalé al iniciar esta comunicación no puedo entender la democratización sino está orientada a una formación universitaria de calidad.

5. El compromiso social del graduado de la universidad pública

En todos sus discursos en los actos de colación, un rector amigo, de una universidad pública les recordaba a los flamantes graduados que no debían olvidarse que: habían tenido la oportunidad de egresar de la universidad pública, que sostiene el conjunto del pueblo argentino con sus impuestos, entre quienes se cuentan muchos conciudadanos, que jamás pisarán la universidad. Y que por ello, debían asumir un fuerte compromiso social.

Este comentario lo incluyo, a guisa de proponer interpelarnos –como docentes e investigadores– acerca de qué prácticas educativas desarrollamos, para gestar un **fuerte compromiso social del graduado de la universidad pública.**

Referencias:

- Cebrián de la Serna, M. y Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. Revista Pixel Bit. Medios y Educación. Número 32. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sevilla URL: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/8.html>
- Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. (27).
- Guzmán, A. (2015). Tutorías entre pares en la universidad. Posadas: Universitaria.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

II Coloquio de Investigación Educativa en Argentina.
Grupo de Trabajo sobre Universidad

- Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. en: Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.
- Vain, P. (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Revista Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En prensa.