

NOTAS SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES Y EXPECTATIVAS DOCENTES

Marcela Cavallo*

Algunos decires docentes predicen una adecuada planificación de las clases, con definición clara de los objetivos y actividades como garantía de buena enseñanza y, por añadidura, de aprendizaje significativo. En este camino, en sus representaciones más arraigadas, los profesores apelan frecuentemente a estrategias de enseñanza basadas en la exposición con la explicación de temas o la resolución de problemas en las que los estudiantes tienen poca participación activa. Así las cosas, las evaluaciones muestran resultados alejados de los objetivos de aprendizaje planteados, generalmente enfocados en que el alumno comprenda, analice, articule y aplique. Parafraseando a Etienne y Lerouge (1997) parece utópico pensar que el aprendizaje secuencial de contenidos pueda derivar espontáneamente en su integración operacional.

En la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario en ocasiones se argumenta que la masividad en las aulas y el escaso tiempo para el desarrollo de los contenidos de los programas, plantean tensiones entre profundización y extensión de los contenidos a desarrollar, condicionando a realizar sólo clases expositivas o a evaluar recurriendo a un único instrumento.

Esta problemática, inmersa en una sociedad en la que se propicia el éxito constante, permite vislumbrar cierto malestar docente vivenciado generalmente como fracaso. Parece entonces oportuno comenzar a pensar algunas aristas del problema, principalmente las relacionadas con el acto pedagógico, con el lugar que ocupa la formación docente y la significación dada al oficio de enseñar y finalmente, con las concepciones construidas acerca del alumno universitario.

Una primera reflexión remite a la tensión entre la posibilidad de planear absolutamente toda la labor pedagógica y el pensar la tarea de educar como un hacer frente a situaciones no siempre controlables. En este sentido, el pedagogo Estanislao Antelo (2004, p.1) sostiene, en referencia al núcleo duro de toda educación, que: "Estar preparado para el presente es siempre una dificultad. Porque el

*Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

Contacto: mcavallo@fcecon.unr.edu.ar

presente o bien no dura o es inasible. Estar preparado para el futuro es astrología y para el pasado, tango”. En consonancia con esta afirmación Meirieu (1996) afirma que la pedagogía es una praxis y abona la idea de que la transmisión de saberes excede los métodos¹.

En este marco, en el que parece válido pensar a la educación como un camino contingente, se abren interrogantes acerca del papel atribuido a la formación pedagógica para docentes universitarios, especialmente en carreras de corte profesional como las de ciencias económicas y estadística. Preguntas como: ¿Quién puede formar? ¿Quién puede enseñar? ¿Quiénes son los capaces de hacerlo? ¿Quiénes son los incompetentes? planteadas por Antelo (2015b) en su libro *Pedagogías Silvestres*, podrían ser replicadas al ámbito de los profesores universitarios para discutir si acaso algo de silvestre atraviesa las prácticas en el aula universitaria, en función del valor atribuido a la formación pedagógica. Completar estas cuestiones evocando además los trayectos de la propia formación, o analizando qué gratifica y qué desagrada del trabajo de profesor, quizá permita comprender algo más acerca del disgusto docente.

Ahora bien, así como es necesario un replanteo de la labor pedagógica, es pertinente también reflexionar acerca los supuestos subjetivamente construidos a lo largo de la vida y atravesados por los trayectos de formación sumados al habitus profesional y a la experiencia profesoral, acerca de las expectativas sobre el rol del estudiante universitario. El pensar a la educación como camino complejo, y posiblemente con tramos azarosos, permitiría subvertir algunas afirmaciones del habla docente centradas en ideas profundamente sentidas acerca del estudiante universitario. En este sentido algunos autores rescatan consideraciones frecuentemente reveladas por profesores que dan cuenta de cierta percepción deslucida de los alumnos. Entre ellos, Antelo (2015a) refiere haber escuchado expresiones tales como “Los alumnos no saben, no traen, no entienden, no ven, no tienen conciencia de”, mientras Del Pozo y Pérez Echeverría (2009) reseñan la expresión “Los estudiantes no hacen suficiente esfuerzo” y en la misma línea, Grimson y Tenti Fanfani (2014) reproducen la sentencia: “A los alumnos de hoy no les interesa nada”.

Estas afirmaciones, que devienen en obstáculos para pensar el quehacer docente, deben someterse a discusiones que remitan al capital cultural real de los alumnos que llegan a la universidad. Esta discusión quizá permita desprenderse de la categoría de “alumno esperado”, planteada por la sociología de la educación y retomada por Ana Ezcurra en su libro “Igualdad en la educación superior” (2014), en la que están aferradas las prácticas de enseñanza y evaluación en todos los niveles educativos, incluido el universitario.

La categoría de “alumno esperado” a la que refiere Ezcurra (2014), presupone conocimientos, habilidades y hábitos académicos críticos existentes en los estudiantes universitarios, ya sea como competencias naturales o, en su defecto,

¹ “La transmisión no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esta libertad”(Meirieu, 1996 p.136)

como competencias adquiridas en niveles educativos previos recorridos por los estudiantes.

Resulta así paradójico que el malestar docente vislumbrado en cierto pesimismo acerca del alcance de las prácticas pedagógicas se origine en expectativas optimistas acerca de un alumno francamente asumido en su rol de universitario, y dueño de habilidades cognitivas tales como “saber estudiar”, “saber aprender” además de saber tomar apuntes en clase, armar una bibliografía, trabajar en una biblioteca, leer y comprender, a las que Bourdieu (2005) denomina técnicas del trabajo intelectual (Ezcurra, 2014). Además se dan por adquiridas capacidades metacognitivas en los estudiantes que les permitirían autoevaluarse y conocer cuánto y cómo saben acerca de determinados contenidos curriculares.

Estas notas quizá permitan repensar la enseñanza como un camino en el que el plan de clase es provechoso porque organiza la tarea docente pero no alcanza como fórmula infalible para generar el interés y el aprendizaje significativo de los alumnos, si no se tiene en cuenta quién es y qué puede hacer el estudiante que transita en la universidad.

Si además se piensa, siguiendo a Grimson y Tenti Fanfani (2014) a la ecuación educativa como un trabajo intergeneracional en el que estudiante y profesor utilizan códigos diferentes es fácil concluir que el entendimiento puede ser parcial. Esta tensión obliga a replantear la idea de que el estudiante debe adaptarse a los códigos propios de los docentes y en su lugar, abrir paso, no al uso pero sí, al menos, al conocimiento de los códigos de los alumnos.

Lo expresado no pretende posicionar al alumno universitario como un ser carente de posibilidades de aprender o de competencias para el abordaje de todas las tareas académicas. Tampoco propone una docencia adaptada a las características del alumno ni una “abstención pedagógica” (Meirieu, 1996). Por el contrario, esta mirada supone partir de las habilidades y conocimientos que el estudiante realmente posee y potenciarlos “enseñando lo omitido” para minimizar la brecha entre el capital cultural esperado y el real (Ezcurra, 2014). La pedagogía, señala Meirieu (1996) “ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto”.

En este devenir podría pensarse también en el juego de expectativas de los estudiantes e indagar las competencias que ellos requieren a un “docente esperado” para reflexionar a partir ellas, sobre las distancias habidas entre esta representación y la realidad de la docencia que día a día enfrenta las contingencias del aula universitaria.

En la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, la implicación creciente de docentes en actividades de corte pedagógico y en talleres de discusión de carreras y áreas disciplinares se traduce en una gran fortaleza que permite sumar singularidades, socializar experiencias, compartir propuestas y cooperar en la búsqueda de soluciones, creando así el efecto del conjunto. Es que en el “abandonar el yo y aventurarse a aceptar al otro tal como es y no como debería ser”

(Antelo, 2015b) construyendo el “nosotros”, quizá radique el punto de partida para mitigar el malestar docente.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (s.f). El blog de Estanislao Antelo. Recuperado de <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/diarionotienenidea.pdf>
- Antelo, E. (2015a). El desprecio en la noche de la ignorancia. Recuperado de <http://flacso.org.ar/noticias/el-desprecio-en-la-noche-de-ignorancia/>
- Antelo, E. (2015b). *Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación*. Goya, Argentina: Arandu.
- Antelo, E. (2004). ¿Qué quiere Usted de mí? *La educación en nuestras manos*, 13(72).58-62
- Del Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata
- Etienne, R. y Lerouge, A. (1997). En Perrenoud P. (Ed) *Construir competencias en la escuela*. Santiago, Chile: Ediciones Noreste
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Grimson, A. y Tenti, Fanfani E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Crítica de frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. Buenos Aires: Siglo 21 Ediciones Argentinas S.A.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes Educación.