

La enseñanza en el nivel superior universitario y los sentidos de la inclusión educativa: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

Teaching at the university level and the meaning of educational inclusion: the case of the Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

Por Leticia CERZO¹

Cerezo, L. (2023). La enseñanza en el nivel superior universitario y los sentidos de la inclusión educativa: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). *Revista RAES*, XV(26), pp. 30-43.

Resumen

Analizamos en este artículo de investigación los sentidos que adquiere la inclusión educativa para los/as docentes de UNAJ, considerando el modo en el que justifican sus prácticas de enseñanza y el rol que le atribuyen en la construcción de la singularidad de la propuesta educativa de esa Universidad. De acuerdo al objetivo planteado, la metodología seleccionada es cualitativa y constó de la implementación de 15 entrevistas en profundidad a docentes. Para el diseño de la muestra de personas entrevistadas se contemplaron las disciplinas de pertenencia, los tramos de las carreras en las que enseñan y las dedicaciones y antigüedad docente. Atenderemos a las diferencias en los modos en los que se piensa la inclusión educativa y el rol de las/os docentes. Asimismo, pretendemos identificar diferencias en esos significados respecto del tramo de estudiantes con los/as que trabajan y de experiencias docentes previas.

Palabras Clave inclusión educativa / universidad / prácticas docentes

Abstract

In this research article we analyze the meanings that educational inclusion acquires for UNAJ teachers, considering the way in which they justify their teaching practices and the role they attribute to it in the construction of the singularity of the educational proposal of that University. In accordance with the stated objective, the selected methodology is qualitative and consisted of the implementation of 15 in-depth interviews with teachers. For the design of the sample of people interviewed, the disciplines to which they belonged, the career paths in which they teach and their dedications and teaching seniority were taken into account. We will pay attention to the differences

¹ Centro de Innovación de las Trabajadoras y los Trabajadores (CITRA) [Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET)] – Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina / ORCID: 0000-0003-4398-0654 / cerezoleticia@gmail.com

in the ways in which educational inclusion and the role of teachers are thought of. Likewise, we intend to identify differences in these meanings with respect to the group of students with whom they work and previous teaching experiences.

Key words educational inclusión / university / teaching practices

Introducción

En este artículo recupero parte de mi tesis doctoral denominada “La inclusión educativa en el nivel superior universitario. Un estudio de caso de la UNAJ (2011 - 2018)” (Cerezo, 2022). En ese trabajo, a partir de un estudio de caso (Yin, 2018) analizamos los sentidos que adquiere la inclusión educativa en la UNAJ, institución que se emplaza en la ciudad de Florencio Varela². El periodo temporal considerado se inicia en 2011, año de su fundación, extendiéndose hasta 2018.

En ese camino nos detuvimos en analizar, a partir del discurso institucional y las narrativas de autoridades y no docentes con cargos jerárquicos, la organización y justificaciones del quehacer de los diversos actores universitarios, las prácticas institucionales de acompañamiento estudiantil y aquellas enfocadas al ingreso, recorriendo sus normativas y documentos institucionales. Asimismo, incorporamos la perspectiva de docentes de la UNAJ con el objetivo de analizar sus experiencias (Brito et al., 2010; Dubet, 2010) y los sentidos que adquiere la inclusión educativa para ellos y ellas³. Este será el eje del presente trabajo donde nos referiremos al modo en que profesores/as de esa universidad justifican sus prácticas de enseñanza y el rol que le atribuyen a éstas en la construcción de la singularidad de la Universidad como propuesta educativa. También dimos cuenta de las implicancias del discurso institucional en las prácticas docentes.

Ante la pregunta: ¿por qué enfocarnos en las prácticas para aprehender los distintos discursos de la inclusión educativa? Afirmamos que las prácticas (Kemmis, 1999; Valladares, 2017) y estilos de enseñanza docente constituyen elementos de gran importancia para pensar la permanencia estudiantil o bien, contrariamente, propiciando la pronta salida de la universidad Carli (2012).

Además, nuestro interés por las prácticas docentes radica en el hecho de que los/as docentes son agentes fundamentales para que se produzcan los procesos de enseñanza y aprendizajes (García de Fanelli, 2008) y sus transformaciones (Camilloni, 2011; Delgado et al., 2021). Pero también porque, para dejar atrás un modelo de universidad elitista, cuya función de selección estaba incorporada en la subjetividad de los docentes, autoridades, familias, estudiantes (Kessler, 2002), las prácticas y estilos docentes deben necesariamente ser objeto de revisiones e innovaciones. Acerca de las concepciones que portan los/as docentes y su vinculación con el trabajo docente, Litwin sostiene que:

las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, justamente con criterios ideológicos - educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían dicha reflexión y orientan las interpretaciones. (Litwin, 1998, p. 10)

En tal sentido, no nos interesa analizar la eficacia -medida en cualquier término- de las formas de enseñar que se ponen en juego, sino relevar aquello que Litwin designa como “criterios ideológicos - educativos” desde los cuáles se justifican y sustentan los modos de actuar frente al curso. Por lo tanto, nos preocuparemos por conocer sus posicionamientos respecto de la inclusión educativa, a partir de sus discursos.

² Este partido pertenece al Área Metropolitana de Buenos Aires de Argentina. Su área de influencia directa corresponde a los Partidos de Florencio Varela, Almirante Brown y Berazategui, los cuales forman parte del grupo denominado “Conurbano Sur”, a los que el INDEC denomina “parcialmente urbanizados”, caracterizados por conformar un continuum urbano rural.

³ A lo largo de este trabajo, se hará uso del lenguaje inclusivo, separando el sufijo flexivo femenino del masculino a través de una barra: -a/-o, en caso de singular, y -as/-os, en caso de plural, o bien, u -o/-a, en caso de singular, y -os/-as, en caso de plural, de manera indistinta. Asimismo, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Diseño metodológico

Para el análisis propuesto, trabajamos con un caso de estudio: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Esta es una universidad nacional de gestión estatal, inició sus actividades académicas en 2011 en el Partido de Florencio Varela. Esto, en términos geográficos, nos habilita a identificarla como una territorialización de la oferta (Fuentes, 2017) y una *vecinalización* (Pérez Rasetti, 2012), puesto que llegó a ser “vecina” del estudiantado. Se erigió entonces como una “oferta de proximidad”, ya no solo en lo geográfico, sino también en lo vincular (Cerezo, 2015; Mayer & Cerezo, 2017). En 2018, la cantidad de estudiantes de grado y pregrado que allí asistían era de 21.898, matrícula numerosa que se caracterizó desde sus inicios por una amplia y rápida expansión. A la masividad como característica distintiva de UNAJ, es posible adicionarle el despliegue de gran cantidad de prácticas que pretenden acompañar las trayectorias de su estudiantado, siendo éstas prácticas institucionales extra-aúlicas de acompañamiento, prácticas centradas en el ingreso, prácticas institucionales de acompañamiento a estudiantes próximos a graduarse, prácticas que se enfocan en las condiciones socio-económicas, acciones de acompañamiento administrativo y de acceso a servicios y características que adquiere el régimen académico universitario en UNAJ.

En lo que refiere a la estrategia metodológica diseñada para abordar a las/os docentes de UNAJ, se realizaron entrevistas en profundidad (Guber, 2004; Scribano, 2008) cuya selección partió de un muestreo teórico (Martínez-Salgado, 2012; Pla, 1999). Con la intención de abordar las heterogeneidades de este plantel, incorporamos profesores/as que se desempeñaran en los cuatro institutos de la Universidad (Instituto de Ingeniería y Agronomía (IlyA), el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA), el Instituto de Ciencias de la Salud (ICS) y el Instituto de Estudios Iniciales (IEI)⁴), que se desempeñaran en asignaturas se ubican en distintos tramos de las carreras (tramo inicial, medio y final). A su vez, contemplamos las dedicaciones, sus trayectorias laborales y experiencias docentes en otras instituciones como factores que dotan de sentido y justifican sus prácticas, pero que, además, son a partir de las cuales se vinculan con las significaciones de inclusión educativa presentes en la narrativa institucional de UNAJ.

El trabajo de campo tuvo lugar entre junio y septiembre de 2018 y se llevaron a cabo un total de 15 entrevistas en profundidad a docentes (Ver Anexo). Por su parte, con la intención de captar sus representaciones acerca de las y los docentes de UNAJ, se realizaron 14 entrevistas en profundidad a autoridades y no docentes de escalafones altos (4 corresponden a miembros del Centro de Política Educativa y 10 a personas que trabajan en los Institutos). A continuación, daremos cuenta de algunos de los resultados alcanzados a partir del diseño metodológico propuesto.

El rol de las prácticas docentes en la construcción de una universidad que incluye: las implicancias de la narrativa institucional en las prácticas docentes

En el recorrido realizado por el trabajo de campo con esta Universidad, encontramos una fuerte asociación entre los modos de enseñar y la inclusión educativa. Esto integra lo que hemos dado en llamar la narrativa oficial de la institución, la cual vincula a prácticas docentes con enseñar “distinto”, adjetivo que nos retrotrae necesariamente a una comparación con otra forma de enseñanza: una que remite a exclusiones, a dejar afuera, a no intervenir con las desigualdades de origen- las cuales, tal como afirman distintos autores, suelen reproducirse en desigualdades educativas (Bourdieu & Passeron, 2009; Dubet, 2007), a copiar prácticas aprendidas y/o aplicadas en otros contextos. En este sentido desde la narrativa oficial, se propone que la práctica docente que tiene lugar en UNAJ no sea parte de esa reproducción, con el objetivo de que no contribuya a los fracasos estudiantiles. Asimismo, sin desconocer la existencia y/o yuxtaposición de otros factores que inciden en las trayectorias, tales como las experiencias educativas previas, los apoyos de las familias o bien, la incorporación de hábitos vinculados al aprendizaje, se enfatiza en la centralidad del rol docente en las trayectorias de los/as estudiantes, ya sea para convertirse en factor de éxito o de fracaso. En tanto la mayoría de los/as integrantes, ya sean docentes como autoridades y no docentes, provienen de otras instituciones y cuentan con antecedentes previos, el foco de la expectativa institucional es poner en crisis la práctica docente aprehendida, generando innovaciones que les

⁴ El Instituto de Estudios Iniciales, creado en 2012, tiene a su cargo los dos tramos formativos iniciales de la trayectoria de los estudiantes.

permitan garantizar una propuesta de inclusión. Desde esta perspectiva oficial, el ejercicio de la docencia en UNAJ, imprime demandas específicas, proponiéndose como algo trabajoso.

Cabe aquí preguntarse acerca de la eficiencia simbólica de esa narrativa oficial a la que nos referimos en el párrafo anterior. Es decir, siguiendo a Duschatzky y Corea (2002), indagaremos acerca de las implicancias de este discurso institucional como productor de subjetividades docentes - en este caso – en torno a un conjunto de normas y valores.

Respecto de lo anterior y en consonancia con la narrativa oficial, encontramos que, en un gran grupo de los/as docentes relevados/as, el objetivo de incluir a sectores que antes no habitaban las universidades, logrando no solamente su acceso, sino también su permanencia y graduación, conlleva la necesidad de reflexionar acerca de sus prácticas docentes. Estas reflexiones, en algunos casos, son impulsadas a nivel grupal, en distintas instancias colectivas en las que se abordan temáticas vinculadas al ejercicio de la docencia, herramientas y prácticas. En otros casos, el impulso a revisar el quehacer docente se verifica a nivel de la institución en general. Tal es el caso de una docente que enfatizaba en que percibe una visión compartida respecto de las funciones del profesorado que decanta desde la Universidad al resto de los actores que la integran.

Generar prácticas docentes que no reproduzcan exclusiones, que sean innovadoras, que se encuentren abiertas a la reflexión constante, son algunas de las valoraciones que encontramos en gran parte del profesorado para el ejercicio de su trabajo en UNAJ, sobre todo en aquellos que se ubican en asignaturas ubicadas al inicio de las carreras. Esta acepción asimila la inclusión educativa a la revisión de las prácticas docentes e implica, entonces, una transformación de los modos “tradicionales” de enseñar y aprender. A menudo, esto implica que algunos/as docentes las entiendan como aquello que garantiza y corre del plano meramente discursivo la noción de inclusión. Con respecto a esto, un profesor nos decía:

Pero sí, se trata de pensar de esa manera, inclusiva. Y también eso impacta en la forma de enseñar. Esto que te decía de volver a los contenidos sin la respuesta. Entonces tratás que eso de la inclusión sea verdad y no sea un discurso evasivo. De que bueno, están acá en la Universidad, les pusieron la Universidad acá, pero los seguimos tratando como los tratan allá en [Universidad Nacional de] La Plata: siendo exclusivos y siendo segregatorios (sic) digamos. (Docente, IlyA, Varón, Entrevista 4)

En el fragmento anterior, el docente hace referencia a la UNLP a los fines de ejemplificar un modelo “tradicional” de universidad. Emerge aquí una noción de inclusión que implica un hacer distinto, de modo que la garantía de una “inclusión de verdad” se verifica en la práctica y no permanece únicamente en lo discursivo. Para ello, es necesario dejar de poner en marcha prácticas que privilegien a aquellos sectores para los que fue originariamente pensada la universidad. Desde su perspectiva, la creación de casas de estudio en territorios donde antes no había ofertas educativas nacionales es un puntapié inicial en favor de garantizar el acceso a la educación superior, pero no suficiente. Esta insuficiencia se debe, a que se necesita, además, transformar el modelo universitario, repensarlo, cambiarlo, de lo contrario se continuará excluyendo. Desde su mirada, el eje de la inclusión “de verdad” debería estar puesto en lo vincular y en los modos de enseñar.

Si bien la inclusión educativa se plantea como deseable y en pos de la cual muchos manifiestan encontrarse trabajando, identificando aciertos y logros en el camino, expresan también que la misma no es una realidad alcanzada y que, si así lo fuera, no se plantea como estática, sino que demanda de una construcción continua.

Otra docente refiere al hecho de que la Universidad haya sido creada en este territorio en particular no es sinónimo de haber eliminado la exclusión, de haber resuelto las desigualdades. Establece la necesidad de pensar entonces cómo, desde la práctica diaria institucional, éstas se refuerzan. Sin ese ejercicio de revisión y reflexión, pero, al mismo tiempo, de transformación de las prácticas docentes y de la Universidad, la inclusión se asimila a una mera repetición vacía de significado:

yo decía significativa vació porque se repite y se repite como si fuese algo que está dado y no tiene que ser discutido. A lo que voy, no tiene que ser discutido en términos de si se hace o no se hace. Sí, claro, se hace, para eso estamos acá. El punto es bueno, cómo.” (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 2)

En este fragmento, la noción de “significante vacío” es utilizada para justificar sus posiciones acerca de la necesidad de revisar la noción de inclusión, de darle un contenido práctico y definir su aplicación. Intenta, con esta metáfora propia de su campo disciplinar que es el de las ciencias sociales, describir la polisemia del concepto de inclusión educativa y alentar a la discusión acerca de su concreción.

Pero, así como la gran mayoría de los/as docentes entrevistados ponderan la revisión de sus prácticas en pos de alcanzar la inclusión educativa, encontramos también algunos profesores que hacen hincapié en que no todos los docentes se encuentran abiertos o predispuestos a este proceso de revisión. Cabe aclarar que, entre quienes se verifica una menor apertura a procesos de revisión de sus propias prácticas, muchas veces la resolución de las dificultades observadas, redundan en la implementación de prácticas extra-áulicas, generando instancias por fuera del aula para incrementar las tasas de aprobación de esa materia o bien recurriendo a las propuestas institucionales de prácticas institucionales extra-aúlicas de acompañamiento, y no tanto con la revisión de lo que ya existía: su propuesta de enseñanza de esa materia.

Por su parte, hubo quienes enfatizaron en que el hecho de dar clases en UNAJ demanda un perfil particular de docentes, en tanto, desde su imaginario, dar clases en esa Universidad no es para todos/as:

El docente que entra a esta Universidad con muchos aires academicistas y que cree que puede dar como en la UBA, solito se va. Si uno no está dispuesto a apostar a este proyecto, quedás afuera porque es una apuesta constante. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 5)

Desde esta perspectiva, ser docente de UNAJ implica una apuesta por el proyecto institucional, que no todos/as están dispuestos a hacer y que, por lo tanto, resulta ser el requisito que define la permanencia de los/as profesores en esta Universidad.

Asimismo, otro aspecto señalado como una de las instancias que dificultan innovaciones en la práctica docente, corresponde a las demandas múltiples que deben cumplir los/as docentes universitarios. En el caso particular de docentes investigadores, que enfatizan en la necesidad de mantenerse actualizados/as, de participar en jornadas y congresos, de publicar, se hace manifiesto un tironeo entre las actividades docentes y las de investigación – cuyas demandas muchas veces son externas a la institución. Al respecto, varias investigaciones han dado cuenta de las transformaciones en la labor docente y la profesión académica a partir de la modernización y productividad del trabajo (Carli, 2016), la evaluación de la calidad (Aiello & Grandoli, 2012) centrada principalmente en la actividad de investigación en detrimento de la docencia (Rovelli et al., 2016), como así también por las modificaciones de las condiciones de producción intelectual de los/as académicos/as (Chiroleu, 2012; Naidorf, 2012). Todo esto redundando en que el ejercicio de la labor docente se encuentre tironeado con otras actividades, que compiten por el tiempo que se destina a ellas. En consecuencia, esto genera limitaciones en el tiempo disponible para pensar y reflexionar sobre el modo en el que se lleva a cabo la docencia y las implicancias de estas en las trayectorias estudiantiles.

En este sentido, algunos de los hallazgos de nuestra investigación, remiten a resistencias de algunos/as colegas ante la propuesta de generar modificaciones en las prácticas docentes y ajustar contenidos de las asignaturas. Éstas se refieren específicamente a incurrir en un mayor trabajo y tiempo, aspectos muchas veces escasos y que se encuentran destinados a cumplir con los requisitos del sistema científico.

“La Universidad es nueva, pero nosotros no”

Este subtítulo, que pertenece al discurso de una entrevista realizada a una de las autoridades de la UNAJ, evidencia, por un lado, la oportunidad que la creación reciente de UNAJ representa, en clave de poder pensar aspectos fundantes de la Universidad, de revisar e innovar en los procesos de enseñanza y aprendizajes, en los regímenes académicos, en los modos de acompañar (o no) a sus estudiantes y en las prácticas docentes. Por el otro, advierte acerca del desafío que presenta aquello que no es nuevo: los actores que conforman la Universidad, es decir, sus autoridades, no docentes y docentes.

La exterioridad de las/os docentes se construye respecto a UNAJ como “universidad nueva” frente a las llamadas “universidades tradicionales”⁵, es una exterioridad que es presentada en algunos testimonios como un camino a ser desandado. Contribuye a legitimar la narrativa institucional en términos de inclusión, entendida como un acercamiento de la institución hacia el colectivo estudiantil.

Enfocándonos en la trayectoria profesional docente, la mayoría de los que trabajan en UNAJ, dan o dieron anteriormente clases en otras universidades– principalmente de gestión estatal, pero algunos también de gestión privada -, mayoritariamente en la UBA y la UNLP.

En este sentido, surge la necesidad de pensar en los/as profesores como portadores/as de experiencias anteriores, ya sea como estudiantes universitarios durante su propia formación de grado, llevada a cabo principalmente en “universidades tradicionales”, o bien en torno a su trayectoria profesional docente. Sin dudas, la experiencia previa integra el aprendizaje acerca de cómo ser docente (Alliaud, 2007; Tenti Fanfani, 2010). Al respecto, Tenti Fanfani (2010) distingue dos momentos en el aprendizaje del oficio docente: el espontáneo, que es al que nos referimos anteriormente e implica el aprendizaje del oficio docente a partir de la experiencia como alumno; y el programado, entendiendo por este último a aquellas formaciones específicas en el que se estudia para ejercer el rol. De modo que este aprendizaje incorpora la experiencia estudiantil común y prolongada –escolar primero, y universitaria después– conformando un conjunto de esquemas de percepción, valoración y acción que integra el ejercicio docente, cuyo carácter de no conscientes los vuelve particularmente eficientes y duraderos. Es decir que las tradiciones formativas condicionan la actuación docente (Flores, 2012 en Cardós, 2015).

En suma, las representaciones del cuerpo docente en torno a cómo ser estudiante y cómo ser docente se encuentran mediadas por su experiencia previa en instituciones educativas generalmente “tradicionales” que, como marco de sentido, confrontan con la narrativa institucional de UNAJ.

En sintonía con lo anterior, una docente del IlyA, que fue estudiante de UNAJ y que graduada comenzó a dar clases en la institución, refería que el modo en el que sus docentes habían aprendido determinado contenido en su momento se replica en cómo enseñan en la actualidad, incluso 20 años después. A partir de ello, es que optó por modificar la práctica docente con que le enseñaron simplificando los contenidos y actualizándola:

Mi idea es simplificarles el conocimiento, o sea mostrarles el atajo. Porque yo también lo viví como alumna entonces digo, “¿Por qué lo explican tan complejo si es simple? “O sea, una vez que uno lo entiende, ¿Por qué lo hace tan difícil? Por ahí es porque el docente en su momento se lo explicaron así, lo entendió así y se quedó 20 años atrás y todavía no lo puede reflejar en algo actualizado o en algo más moderno. (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 3)

El testimonio de esta profesora sostiene la existencia de esa exterioridad como atributo compartido entre colegas, pero también la singularidad del proyecto educativo de UNAJ: para ella es más sencillo (inferimos que en relación a sus colegas) trabajar de ese modo porque así fue formada, entonces les puede mostrar el atajo.

A partir de lo visto hasta aquí, podemos afirmar entonces que la experiencia docente previa sedimentó en sus prácticas. De modo que resaltar el vínculo, ya sea actual o previo a su trabajo en UNAJ, de muchos/as de los/as docentes con estas “universidades tradicionales”, como los mismos actores las denominan, resulta de gran importancia para pensar posibles modificaciones en su práctica docente, ya que esa otra experiencia puede funcionar o bien como obstáculo o bien como impulso de transformación.

Una serie de formatos que los/as docentes arrastran de experiencias previas operan en algunos casos como estructuras que dificultan desaprender y aprender nuevamente ciertas prácticas, formas de encarar la asignatura o bien temas en los que vienen trabajando hace largo tiempo. Sobre esto, una de las autoridades entrevistadas por

⁵ Cabe señalar que esta noción es un emergente de las entrevistas analizadas y que corresponde a una representación idealizada de otras instituciones en la cual estas “universidades tradicionales” responsabilizan a las/os estudiantes de sus dificultades y, por lo tanto, son concebidas como universidades que no incluyen, modelo del cual pretenden diferenciarse.

el ICS describe la primera reacción de algunos/as docentes a ciertas reorganizaciones del contenido como un colapso nervioso:

Bueno, nosotros lo que hacemos, específicamente para Medicina, un año antes de abrir la carrera, comenzamos con los cursos de formación docente para Medicina. Además, por la currícula integral, [porque como] ninguno de nuestros docentes estudió con esa currícula, se querían matar. Porque vos les decís “Vos vas a dar Estructura y Movimiento” “Pero si yo doy Patología I”. Entonces era como un colapso nervioso para ellos. (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 11, Mujer)

Estas expresiones acerca de las resistencias que generan la puesta en marcha de modificaciones en las prácticas resultan congruentes con los aportes realizados por Tenti Fanfani (2010). El autor sostiene que la introducción de innovaciones en los procesos del ejercicio docente verifica ciertas dificultades, en tanto gran parte de ese aprendizaje se llevó a cabo de forma espontánea y no completamente consciente durante su trayectoria escolar y/o universitaria. De allí que no sea tarea sencilla reemplazarlo a partir del aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes.

No obstante, como vimos anteriormente, la narrativa institucional enfatiza en la necesidad de revisar y transformar las prácticas. Por lo tanto, esta orientación institucional encuentra resistencias y se tensiona en la práctica de algunos docentes, e incluso hubo quienes manifestaron que algunos colegas reproducen prácticas excluyentes. Al respecto, una docente egresada de la Universidad ejemplifica, a partir de su propia experiencia como estudiante, la supervivencia de prácticas que estaban mal:

Yo creo que no las modificaron, siguen estando, son los pequeños dinosaurios que andan dando vueltas. Pero, te doy un ejemplo, cuando yo cursé una materia había seis comisiones de la misma materia. Y, de esas seis comisiones, aprobaron siete estudiantes, y eran comisiones de 30, 35 alumnos. O sea que ya en diciembre teníamos más de 340 personas para rendir un examen. O sea, había algo... Que no lo decía solamente yo sino el resto de los compañeros, que estaba mal, y que no tenía que ver con el compromiso de los estudiantes, sino que tenía que ver con la manera en que se estaban dando las cosas. (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 3)

El estilo elitista, que piensa los aprendizajes como responsabilidad individual, es definido en este testimonio como patrimonio de “pequeños dinosaurios”, es decir, docentes que se formaron como tales en otras épocas, no solo previas al nacimiento de esta universidad, sino también de un estilo de formación más comprometido con la inclusión como horizonte. De esta manera, estos profesores resultan portadores de modos de ejercer la docencia, antiguos y caducos, pero, al parecer, persistentes. Para ella, no hay dudas de que los malos resultados no se pueden definir solo como producto de la suma de actitudes individuales, sino que requieren la revisión de las prácticas de enseñanza. En este marco, entonces, la exterioridad del cuerpo docente respecto a los objetivos institucionales de UNAJ se piensa como una situación transitoria cuya corrección se realizará con el paso del tiempo.

Simultáneamente, este relato introduce los límites a la intervención institucional en las prácticas de evaluación y enseñanza, en la medida en que existen docentes que no comprenden estos resultados como un llamado de atención sobre el modo en que realizan su tarea. Con la referencia a la poca cantidad de estudiantes que promocionaron la materia de una asignatura con seis comisiones, esta docente pretende demostrar de qué manera – aun en una institución que promueve la inclusión – se verifican prácticas que excluyen.

Entonces, la pretensión simbólica del discurso institucional que busca revisar y transformar las prácticas docentes, con la intención de lograr un hacer compartido colectivamente registra oposiciones y fugas. Esta búsqueda funciona como argumento de las justificaciones para la puesta en marcha de espacios institucionales, para apuntalar a los/as docentes y propiciar propuestas de formación docente:

La Universidad es nueva en esta región, por lo tanto, la enorme mayoría de los docentes provienen de otro, digamos, su formación ha sido en otras instituciones, ¿no? Con propuestas bien distintas, en muchos casos, a la nuestra. Entonces, ahí también hay una apuesta institucional muy fuerte a la formación docente. Digamos, un plan de formación docente, todo muy nuevo y estamos como poniéndolo en marcha en estos años. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 9, Mujer)

A partir de este testimonio, observamos que la apuesta a la formación docente proviene de la institución, es decir que en este accionar es planteado en términos de esfuerzo institucional y no como exigencia individual a los/as docentes. En este sentido, desde la universidad se trabaja en la exterioridad (universidades tradicionales / nuevas o del conurbano) con la intención de conformar y garantizar la singularidad de UNAJ.

Variaciones del “ser docente” en función del tramo de la carrera en el que se desempeña

A partir de nuestro trabajo de campo encontramos que en UNAJ es un aspecto deseable que el quehacer docente adquiera características disímiles en función del tramo de la carrera en la que se encuentren los/as estudiantes que integran las comisiones. En este sentido, una de las docentes entrevistadas, que se desempeña en una materia de primer año, daba cuenta de la especificidad de ser docente en los inicios:

Aprender a sacar ideas de ahí y también trabajar en grupo porque en principio es eso lo que uno quiere transmitir en las materias de primer año, como más el oficio de alumno que los conceptos. Que obviamente también los querés transmitir. Y bueno, después también tenemos evaluaciones parciales clásicas. Y eso también lo hacemos no sólo porque hay que evaluar la materia, sino porque también se van a enfrentar con parciales. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 11)

En esta definición, se expresa claramente el rol de docentes del primer tramo en términos de inclusión, en este caso como desarrollo del oficio del alumno, que se vuelve un fin en sí mismo, y la transmisión que este implica. La distinción entre los requerimientos internos de la propia Universidad y los externos del campo disciplinar, se expresa situando a la docente de los tramos iniciales como catalizadora de esa tensión. Así, los aspectos conceptuales de la formación, entendidos como propios del campo profesional, tienen un rol subordinado frente a aquellos que se justifican en los desafíos futuros que supone la formación dentro de la Universidad.

Nuestro trabajo de campo nos reveló las disímiles implicancias del “ser docente” en función del tramo de las trayectorias educativas a la que corresponde la materia en la que se desempeñan. Esta variabilidad se corrobora tanto en los modos de dar clase, en la información que pretenden transmitir e incluso en las prácticas de evaluación. Tal como podemos observar, el siguiente fragmento ilustra esta variación en su labor:

Con los de cuarto hay muchas cosas que ya no hago. O sea, doy otro tipo de información. (...) entregué las notas del segundo parcial, el jueves tomo recuperatorio, pero terminé la clase leyendo la declaración del Consejo Superior. No les voy a decir a los chicos “Tienen que inscribirse al final”. A los de primero los machaco: - “Tienen que hacer esto, tienen que hacer esto.” Digo, doy otro tipo de información. Quizás a los chicos de primero no les voy a contar del CONICET, a los de cuarto sí. (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15)

Como vemos, esta docente que dicta materias tanto en el inicio de las carreras (IEI), como en el final para una carrera del ICSyA, expresa que la información por fuera de los contenidos curriculares que les transmite a sus estudiantes varía según el tramo de la carrera en el que se ubican. Así, en caso de trabajar con estudiantes del inicio, sostiene que les “machaca” en temas vinculados a la afiliación institucional, a cómo moverse en la Universidad, a cuestiones organizacionales o administrativas, es decir, aquellas vinculadas a la conversión de ingresantes a estudiantes. Luego, al trabajar con estudiantes más próximos a la graduación, enfatiza en aspectos

vinculados a la conversión de estudiantes a graduados/as, refiriéndose específicamente a la inserción en el ámbito de investigación académica.

Esta caracterización de la profesión docente en función del avance de las trayectorias señala otro modo de lidiar con los aspectos internos -entendidos en términos de inclusión- y externos -comprendidos como vínculo con el campo profesional. En los primeros tramos, entonces, nuestra entrevistada asume que es parte de su tarea allanar el camino para que se pueda comprender la lógica de funcionamiento institucional, lo que en algunos textos se presenta como el “oficio del estudiante” (Pierella, 2014, Coulon, 2008 en 2014). En cambio, hacia el final de la carrera, ella se ofrece como puente hacia las oportunidades de inserción profesional que se abren para los/as futuras graduados/as, incluso aquellas de índole académica, como el acceso a la carrera del investigador científico de CONICET o la lectura de una declaración del Consejo Superior de la Universidad.

Asimismo, según los tramos de la carrera, encontramos diferencias en los modos en que, desde las asignaturas, se organizan y toman las decisiones. En UNAJ, no existe la estructura de cátedra, por lo que la propuesta se aleja de la estructura piramidal que esta forma de organización propone. En cambio, cada docente es responsable de la formación integral de cada comisión y sí se promueve la designación de un coordinador/a en cada materia, persona oficia de “articulador- organizador ante las autoridades de la carrera”. Estas funciones cobran un rol importante en los primeros años, ya que es habitual que existan muchas comisiones de la misma asignatura. Los/as coordinadores/as buscan garantizar la necesaria estandarización entre comisiones, no solo en términos de formación, sino también respecto de la evaluación, ya que las mesas de final, por ejemplo, son instancias compartidas por estudiantes de las distintas comisiones. Así, mientras que las prácticas docentes de los primeros años se encuentran más estandarizadas, quienes hacen lo propio en materias que se ubican en el tramo medio, o bien en aquellas más próximas a la graduación, tienen mayor autonomía.

Entendemos aquí a la estandarización como un movimiento institucional que busca orientar y prescribir el trabajo docente a partir de generar recursos institucionales unificados. Esto no significa que cada docente no pueda ponerle su impronta, o bien que no se encuentren mediados por los estilos docentes que reinterpretan y actualizan dichas propuestas con diferentes grados de autonomía (Almirón et al., 2019).

En este sentido, la pretensión de mayor estandarización se verifica tanto en los materiales que el equipo docente pone a disposición de los estudiantes, como en los ejercicios, las guías de trabajos prácticos e incluso en las instancias evaluativas, tanto en la elaboración de las consignas como en cuanto a las estrategias de corrección. En algunos casos, esa estandarización responde a tensiones que se manifiestan en la implementación de esta metodología de trabajo, ya sea en términos de planificación y autonomía, en la singularidad de cada docente y en la regulación institucional de su actividad, que tiene una mayor presencia en las materias de los inicios. Los materiales de trabajo, los manuales, los programas, actividades y hasta los exámenes se presentan aquí como el sustrato sobre el que se negocian estas tensiones, que son constitutivas del modo en que se concibe la docencia de nivel superior.

Se pone de manifiesto que ante la propuesta de estandarizar hay docentes a quienes contar con todo el material listo les genera placer y comodidad, mientras que otros no se sienten cómodos con esta propuesta, sobre todo aquellos que enfatizan en la libertad de cátedra para ejercer su rol docente. De esta manera, se refuerza nuestra consideración acerca de las tensiones que se expresan en la configuración de las actividades que se desarrollan en el aula.

De este modo, la estandarización se presenta como una propuesta institucional que pretende realizar un movimiento en cierto modo homogeneizante de los/as estudiantes y sus conocimientos. En este sentido, la fragmentación educativa (Gluz & Feldfeber, 2017; Pierella, 2019; Tiramonti, 2019) y la heterogeneidad de los estudiantes operan como justificaciones de las prácticas institucionales enfocadas en el ingreso. De allí que esta estandarización contribuya hacia la homogeneización – justificada en clave de inclusión educativa - que implica convertirse en estudiante universitario.

Pero esta pretensión de hacer más similares a los estudiantes entre sí, como mencionamos anteriormente, implica también a las prácticas docentes. Para ilustrar esto, resulta relevante el siguiente fragmento de una de las

autoridades entrevistadas, que oficia también de coordinadora de una de las materias del Ciclo Inicial, en el que expresa los argumentos por los cuales decidieron pasar de un examen final oral a uno escrito:

Nosotros tomábamos final oral (...) me daba cuenta, la diversidad que había, en el modo de preguntar, en el modo de esperar la respuesta, en el modo de evaluar, entonces, pese a todas las resistencias, fuimos trabajando durante un año y bueno, finalmente, yo les propuse que hagamos un final escrito. Me parecía que era un modo de homogeneizar más la corrección, un montón de discusiones, de resistencias. (...) Entonces, sobre esas cosas también hemos trabajado mucho desde las materias con una idea de inclusión. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

En este fragmento, se pone de relieve la idea de homogeneización (o estandarización, en nuestros términos) como uno de los modos de lidiar con la diversidad del grupo docente, pero también de garantizar la inclusión educativa. Esta entrevistada introduce una dimensión en la que generar prácticas inclusivas implicaría reducir la discrecionalidad con la que se evalúa. Desde esta óptica, generar un examen escrito – elaborado desde la coordinación de la asignatura- unificaría las preguntas, los contenidos e incluso la corrección, eliminando la diversidad existente que podría generar dificultades en las trayectorias y obstaculizar la inclusión.

Tal como mencionamos anteriormente, la mayor estandarización observada en las asignaturas iniciales contrasta con una creciente autonomía en la toma de decisiones respecto de las materias ubicadas en los tramos finales de las carreras. Al respecto, una docente del ICSyA relataba:

(...) me dieron la chance de volver a pensar esa materia y armarla como yo quería (...) Entonces yo armé una materia con mucha libertad. Obviamente consultando, no es que soy una que hago lo que yo quiero. Fui con una propuesta a [Nombre de quien dirige la Carrera] y sonó razonable.” (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15)

En este fragmento, la docente relata cómo fue la planificación de una materia que tomó en 2015 y los ajustes a los contenidos que realizó, enfatizando en la libertad (es decir, la autonomía) con la que llevó a cabo esa tarea.

Al mismo tiempo, esta libertad se encuentra matizada por la disciplina de pertenencia, en tanto ésta imprime particularidades al dictado de las clases. Así, hubo docentes que afirmaban que, si bien el resto de sus colegas que integran el equipo docente de la materia, trabaja los mismos contenidos, la disciplina de origen de cada uno/a imprime especificidades en sus prácticas docentes.

Reflexiones finales

Nos detuvimos en este trabajo a analizar, tanto desde la narrativa institucional cómo desde la perspectiva docente, los sentidos en torno a las prácticas docentes en pos de construir una universidad que incluye. Al respecto, encontramos que la expectativa institucional es que el cuerpo docente ponga en crisis lo aprendido y revise (continuamente) los modos tradicionales de hacer. Observamos que en la puesta en marcha de una institución distinta operan las prácticas asociadas a las “universidades tradicionales” como exterioridad del que pretenden diferenciarse. Pero, en tanto el colectivo docente no es homogéneo, se verifican distintas aperturas a este proceso: hay quienes están más abiertos a revisar las “hojas amarillas”, otros/as que no lo creen necesario y quienes no lo hacen en tanto ajustar la práctica implica ir en detrimento de sus otras actividades, refiriendo a las demandas del campo académico y/o laboral.

Hallamos también referencias a una variación en el ser docente según el tramo de la carrera en el que se ubica la asignatura donde trabaja el/la docente, que se consolida como aspecto de importancia para pensar la inclusión educativa, ya que ésta, como categoría, es utilizada para justificar prácticas docentes disímiles. Pero también, es relevante respecto de las conversiones que la inclusión educativa supone: pasar de ingresante a estudiante, en los

inicios, y de estudiante a graduado, hacia el final de las trayectorias. Cada una de ellas demanda a los/as estudiantes aprendizajes diferentes y las prácticas docentes parecen comprender esto.

Respecto de esta última apreciación, encontramos coincidencias entre lo que afirmaron muchos de los/as docentes y aquello que observamos en el discurso de los/as nodocentes. Entonces, si bien, en función del rol estratégico que se les atribuye a los/as docentes que ejercen en asignaturas de los inicios, se les demanda que acompañen a los/as estudiantes con mayor énfasis que quienes dictan materias a estudiantes más próximos a la graduación, no por ello se les descarga de responsabilidad a quienes se desempeñan como docentes de asignaturas posteriores a las de primer año, sino que enfatizan en que es un trabajo colectivo, que requiere ser mantenido y profundizado.

Referencias bibliográficas

Aiello, M., y Grandoli, M. E. (2012). *La evaluación de instituciones de educación superior en Argentina: Comparación entre los procesos de evaluación de instituciones universitarias y de institutos de formación docente*. 13. <https://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab46.pdf>

Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/558>

Almirón, A., Bifano, F., Cabaña, L., y González, K. (2019). *Estilos docentes y recursos institucionales: Una mirada al trabajo del profesor/a de matemática en el ingreso universitario*. 9. http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/M17_T5.pdf

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2da.). Siglo XXI Editores.

Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M., y Gaspar, M. (2010). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En A. Brito, *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens y FLACSO.

Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: Consideraciones y debates. *Revista de Educación*, 2(3), Article 3.

Cardós, P. D. (2015). Profesionalización de docentes universitarios: Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: Tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, 45, 81-90.

Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Cerezo, L. (2015). *Universidad: Tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad*. FLACSO Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/10539>

Cerezo, L. (2022). *La inclusión educativa en el nivel Superior universitario argentino: Un estudio de caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (2011 - 2018)* (Tesis Doctoral). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/2976>

Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=275022797013>

Delgado, M., Mischia, B., Muñoz, S., y Zarenchansky, G. (2021). Transiciones entre ser docente y el oficio de estudiante ingresante en carreras en educación. *Campo Universitario*, 2(4), Article 4. <http://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/45>

- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (Vol. 15). Paidós.
- Fuentes, S. (2017). Elegir la universidad privada en Buenos Aires: Espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educação e Pesquisa*, 43(4), Article 4. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710177123>
- García de Fanelli, A. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. *Desarrollo Económico*, 31-60.
- Gluz, N., y Feldfeber, M. (2017). *Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: Los desafíos de la democratización escolar en la última década. Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. UNICEF.
- Guber, R. (2004). La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad. *El salvaje metropolitano*.
- Kemmis, S. (1999). *La investigación-acción y la política de la reflexión. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, 95-118.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, 11-34.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Mayer, L., y Cerezo, L. (2017). Ser becario en la universidad. Un análisis desde lo vincular. *Debate Universitario*, 6(11), Article 11.
- Naidorf, J. (2012). Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas. En *Las actuales condiciones de producción intelectual en México, Brasil y Argentina* (pp. 33-49).
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: Políticas y lógicas. A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós.
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: La transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), Article 16. <https://doi.org/10.24215/23468866e074>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención primaria*, 24(5), Article 5.
- Rovelli, L. I., De La Fare, M., y Lenz, S. (2016). Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de Carrera Académica/docente en las universidades nacionales de la Argentina. *Revista argentina de educación superior*, 12, Article 12.
- Scribano, A. O. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: Algunas claves interpretativas. Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas, 11-34.

Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: El devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, 28(51), Article 51.

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39(158), Article 158.

Yin, R. K. (2018). *Case study research an applications: Design and Methods* (Vol. 6). SAGE.

Anexo

Entrevistas en profundidad realizadas a docentes. Referencia utilizada en el artículo y caracterización.

Identificador de Referencia	Instituto	Tramo de la carrera en el que se desempeña	Fecha de la entrevista	Género	Año de Ingreso a UNAJ	Lugar de Residencia	Universidad donde obtuvo su título de grado
1	IlyA	Medio - Final	8/6/2018	Masculino	2010	CABA	UNLP
2	IlyA	Inicial	26/6/2018	Femenino	2012	CABA	UBA
3	IlyA	Inicial - Medio	29/6/2018	Femenino	2016	PBA	UNAJ
4	IlyA	Inicial	3/7/2018	Masculino	2015	PBA	UBA
5	IEI	Inicial	8/6/2018	Femenino	2012	CABA	UBA
6	IEI	Inicial	3/8/2018	Femenino	2011	CABA	UBA
7	IEI	Inicial	9/8/2018	Femenino	2012	CABA	UBA
8	ICS	Inicial	13/7/2018	Femenino	2014	PBA	UBA
9	ICS	Final	13/6/2018	Femenino	2012	PBA	UBA
10	ICS	Medio	6/6/2018	Masculino	2014	PBA	UNLP
11	ICS	Inicial	6/9/2018	Femenino	2011	PBA	Graduada en otro país
12	ICSyA	Medio	4/6/2018	Femenino	2013	CABA	UBA
13	ICSyA	Medio	12/6/2018	Femenino	2017	CABA	UBA
14	ICSyA	Inicial - Medio	7/8/2018	Femenino		CABA	Universidad Privada
15	ICSyA y IEI	Inicial - Medio	6/7/2018	Femenino	2011	CABA	UBA

Fecha de recepción: 2/3/2023

Fecha de aceptación: 22/5/2023