XIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior

Mesa de trabajo a cargo del "Grupo de los viernes": *Una mirada interdisciplinaria sobre el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)*

Arias, Cora Cecilia¹; Berenstein, Diego²; Carbonetti, Yael³; Flores, Susana⁴; Hernández, Mariela Julia⁵;
Rango, Marina Daniela⁶ y Sala, Hernán Edgardo⁷

Resumen: Esta mesa se propone exponer una serie de problemáticas y posibles abordajes comunes a distintas asignaturas del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Contiene las perspectivas provenientes de siete miradas personales y disciplinares distintas, que problematizan, confluyen y desnaturalizan algunas de las situaciones que se presentan con mayor frecuencia en nuestras aulas. Entre estas problemáticas abordaremos: el rol docente en el contexto del CBC y algunas estrategias didácticas llevadas a cabo que procuran superar las dificultades que tienen nuestros estudiantes.

Palabras clave: Educación superior; Estudiante universitario; Aprendizaje activo; Hábito de lectura

Abstract: In this workshop we will expose a set of issues and its possible common approaches to different subjects of the Ciclo Básico Común (CBC) of the Universidad de Buenos Aires (UBA). It has seven different personal point of views and disciplinary perspectives, which problematize, converge and denaturalize some of the situations and issues that occur more frequently in our classrooms. Among this issues we will approach: the role of the teacher in the context of the CBC and some didactical strategies carried out in order to overcome the difficulties that our students have.

Keywords: Higher education; College student; Active learning; Reading habit

Presentación del "Grupo de los viernes" (por Diego Berenstein)

Podría interpretarse que muchas casualidades sucedieron para que hoy estemos presentes en estas jornadas. Quienes aquí hablamos, por diferentes razones individuales nos inscribimos en el Programa de Actualización Docente del Ciclo Básico Común (PAD-CBC) ni bien este programa fue

¹ Dra. en Ciencias Sociales, Lic. en Ciencia Política (FSOC, UBA). Docente del CBC y de la FSOC, UBA. Investigadora del CITRA (CONICET/UMET). Correo electrónico: coracearias@gmail.com

² Maestrando en Investigación (FSOC, UBA). Lic. y Prof. en Sociología (FSOC, UBA). Docente y No Docente del CBC, UBA. Correo electrónico: diego.berenstein@gmail.com

³ Lic. en Psicología (Fac. de Psicología, UBA). Docente del CBC y de la Fac. de Psicología, UBA. Correo electrónico: yaelcarbonetti@gmail.com

⁴ Maestranda en Análisis del Discurso (FFyL, UBA). Lic. en Letras (FFyL, UBA). Docente del CBC, UBA y de la UNGS (Univ. Nac. Gral. Sarmiento). floresusana@yahoo.com.ar

⁵ Doctoranda en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA, Diplomada en FLACSO. Lic. y Prof. en Sociología, FSOC, UBA. Docente en UNSAM, UNIPE (Univ. Pedagógica Nacional) y UBA. Integrante de Equipos de Investigación en UNIPE e IIGG, FSOC, UBA. Correo electrónico: hernandezmarielaj@gmail.com

⁶ Maestranda en Filosofía (Univ. Nac. de Quilmes). Lic. en Trabajo Social (Univ. Nac. de Luján). Docente (CBC, UBA). Correo electrónico: marinarango79@gmail.com

⁷ Lic. en Ciencias Biológicas (FCEN, UBA), Diplomado Superior en Políticas Públicas (INAP-UNSAM). Docente (CBC, UBA). Correo electrónico: hersala@gmail.com

lanzado desde el Rectorado y apoyado por uno de los gremios docentes. Es decir, fuimos parte de la primera cohorte de este Programa, lo cual nos llevó a reunirnos cada viernes durante más de un año, y a crear este grupo informal que se propuso romper con la lógica del docente solo en el aula, lidiando con sus cotidianidades. De hecho, preferimos pensar que existieron causalidades que nos llevaron a reunirnos y a seguir pensando unidos incluso a más de un año de haber terminado la cursada y con producciones que ya han sido presentadas en otros ámbitos.

A lo largo del PAD-CBC se sucedieron las cursadas, enriquecidas por discusiones y diálogos sobre el ejercicio docente en el CBC-UBA. Vale resaltar que en estas actividades surgían distintas miradas disciplinares, profesionales, etc.; las cuales iban discuriendo de manera dialógica y dialéctica, nutriéndonos unos a otros, junto a la guía de los docentes que nos acompañaban por las diferentes temáticas. Aunque esto último lo hacían con una dosis de paciencia, ya que nunca faltaban discusiones sobre la masividad en nuestras aulas, lo que implica ser docente del CBC-UBA dada sus características únicas y peculiares, la idea de que desde este espacio no sólo debemos enseñar o transmitir los contenidos propios de las asignaturas, sino que, además, tenemos que ser agentes de bienvenida a los estudios universitarios y por ello enseñar qué implica estudiar en la universidad pública y en la UBA, específicamente. Por otra parte, también acompañarlos a que aprehendan los estudios universitarios; lo cual debido a la composición etaria mayoritaria, suele estar en sincronía con el tránsito hacia la vida adulta.

Las discusiones también versaban sobre la gran heterogeneidad que existe en las aulas, ya que nuestros estudiantes cuentan con historias de vida, recorridos académicos y experiencias muy disímiles; incluyendo a aquellos que debieron migrar para poder acceder a los estudios universitarios. También analizábamos que quienes están en las aulas, con frecuencia no siguen una carrera demasiado afín a nuestras respectivas asignaturas; sino que quizás, nuestra materia tal vez sea el único contacto que puedan tener en toda su carrera con alguna ciencia en particular.

Por otra parte, más allá de nuestras diferentes experiencias académicas y laborales había aspectos en los cuales todos coincidíamos. Por ejemplo, qué hacer con los serios problemas que tienen muchos estudiantes con la lectura, comprensión y redacción de textos, y también algunas dificultades en la oralidad para formular preguntas o responder de acuerdo a las consignas dadas en clase. Otro de los acuerdos fue en relación a la gran pregunta que intentamos seguir respondiendo (ya que no hemos llegado a elaborar una respuesta definitiva): ¿qué hacer como docentes cuando nos enfrentamos a estos problemas y en estas condiciones?

De este modo nació el grupo, a fuerza de intentar encontrar un otro en donde canalizar dudas, preocupaciones, etc., y romper el propio aislamiento y poder pensar con-un-otro, aún sin tener un espacio institucional dedicado a tal fin. Así fue que este grupo rompió varias de las lógicas universitarias y se puso a pensar de a muchos (persona-mas), y fue así que se empezaron a

suceder las reuniones por fuera de los días y horarios del PAD-CBC, usando el CITEP (Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía) como espacio de reunión y contando con el apoyo de muchos de los que nos acompañaron en este proceso, desde docentes y personal administrativo, hasta la Coordinación y la Secretaría Académica.

Ya estamos logrando nuestros primeros resultados: un artículo escrito en conjunto que surgió de uno de los seminarios y que se encuentra en evaluación para ser publicado en una revista especializada. También la posibilidad de estar aquí para compartir con colegas nuestra experiencia. Y el deseo de seguir pensando, investigando y contribuyendo a crear un espacio institucional en el marco del CBC-UBA. Son estos algunos de los proyectos que el "Grupo de los viernes" se propone.

Subjetividades estudiantiles fluidas en un contexto hostil (por Cora Cecilia Arias)

Para reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje es indispensable tener en cuenta el contexto histórico, político, económico, cultural, que influye en los jóvenes estudiantes moldeando una subjetividad específica, propia de una época, que no puede desconocerse ni desestimarse a la hora de pensar en la educación universitaria.

Todos los integrantes de la universidad nos vinculamos a partir de la creación y/o distribución del conocimiento. El saber –sus contenidos, sus formas, sus modos de difusión- es la materia prima de las instituciones educativas. No obstante, es necesario resaltar que el lugar y el rol que tiene el conocimiento en la sociedad varían en cada momento histórico. A lo largo de estos dos siglos de existencia de la Universidad de Buenos Aires, producto de las transformaciones sucedidas en la forma de producción y organización de la sociedad capitalista, el vínculo con el saber se ha ido modificando, y la importancia de ser personas con estudios universitarios completos fue cada vez mayor.

Asistimos a una etapa del capitalismo en la que el saber ocupa un lugar estratégico, los trabajos más calificados están vinculados con los sectores en los que prima el trabajo intelectual. Por lo tanto, es muy importante para nosotros desde la universidad poder transmitir el valor que tiene en este contexto más que en otros, el acceso al conocimiento.

Las transformaciones que se dieron en el ámbito material, en la forma de producir bienes y servicios, repercuten en el espacio simbólico de la sociedad y construyen nuevas subjetividades acordes a este nuevo espíritu del capitalismo. Nuestro presente está signado por la inestabilidad, la fragmentación y la precariedad (Sennet, 2008). El sujeto tiene que enfrentarse a esta realidad que se presenta como hostil y expulsiva.

El tiempo, entendido en términos de una categoría histórica que se modifica, es quizás la variable más alterada en el contexto actual. El inusitado avance tecnológico de las últimas décadas provocó un cambio trascendental vinculado con la satisfacción. Actualmente prima la inmediatez, el

placer al instante, pierde fuerza la idea de proyecto a largo o mediano plazo, y se desdibuja la posibilidad de construcción de un futuro.

El principal desafío en este contexto es adaptar nuestra universidad a su tiempo, que no adopte una posición conservadora frente a los cambios acelerados que suceden. Para ello es fundamental adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje al contexto cotidiano de los jóvenes, y en este sentido añadir dispositivos tecnológicos apropiados.

La incorporación de herramientas tecnológicas en la enseñanza se vincula en parte con la posibilidad de acercarse al sujeto cultural que hoy son nuestros alumnos, al decir de Serrés (2013), muy diferentes a otras épocas. En palabras de Maggio (2012: 91-92): *"... cuando estas tendencias configuran los usos de los niños y jóvenes la única opción que tenemos los educadores es reconocerlas, entenderlas y generar propuestas que las integren y las reconstruyan con sentido didáctico. No hacerlo nos aleja de los sujetos culturales que son nuestros alumnos y, por tanto, de la posibilidad de enseñar"*. Además, como afirma Prensky (2009), la tecnología realza las capacidades de las personas y mejora su sabiduría, entendida como una forma compleja de resolver problemas. Por esta razón, es imprescindible enseñar a usar la tecnología digital, como herramienta para realzar y mejorar las capacidades humanas.

Todas estas variables contextuales deben ser contempladas al analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. No obstante, el contexto no puede establecerse como un límite que nos paralice, en tanto docentes, responsabilizando a la sociedad y las subjetividades estudiantiles, y continuemos aplicando las mismas herramientas que en épocas pasadas. Las transformaciones estructurales no son determinantes, también ofrecen aperturas y nuevos sentidos y significaciones. Se trata pues, de repensar el rol docente en nuestros tiempos y tomar las riendas de la situación. Las responsabilidades deben ser compartidas: las instituciones, los profesores y los estudiantes tenemos que tomar conciencia de las modificaciones acaecidas y desarrollar una posición activa, alejándonos de las posturas conservadoras y poco implicadas.

Estos señalamientos que efectuamos para la universidad en general, se profundizan en la instancia del CBC-UBA. El primer acercamiento a las instituciones de educación superior es crucial para los estudiantes, puede determinar la atracción o el rechazo por la continuidad de la carrera universitaria. Por esta razón, los docentes debemos recrear estrategias de aprendizaje que estén acordes a las expectativas de los alumnos, sin descuidar los aspectos curriculares, y que se adapten al mundo que hoy transitan los jóvenes.

En las aulas, en el quehacer cotidiano, los docentes notamos el alejamiento, la "desconexión" de los alumnos. Pero muchas veces no actuamos en pos de revertir, al menos en parte, esa situación. Por lo general, se responsabiliza a las instancias educativas previas a la universidad, a los propios alumnos o al contexto general. Quizás se trata de compartir esas

reflexiones con otros y proponerse ensayar propuestas de enseñanza que se aproximen más a nuestros estudiantes.

¿Cuál es el rol del docente? Luces y sombras de la educación mínimamente invasiva (por Hernán Sala)

Durante el PAD, en el seminario Subjetividad y Aprendizaje, a cargo del docente Marcelo Betancour, tuvimos oportunidad de leer, analizar y discutir en torno al concepto conocido como "educación mínimamente invasiva" (EMI). El mismo fue desarrollado por el Profesor Sugata Mitra (SM) de la Universidad de Newcastle; quien comenzó sus investigaciones sobre tecnologías de la educación alrededor de tres décadas atrás en las regiones más relegadas o remotas de la India. SM en su libro *El hueco en la pared* (Mitra, 2013) describe cómo niños y jóvenes de distintas edades son capaces de aprender a utilizar computadoras sin ningún tipo de asistencia o tutoría de parte de adultos. Ellos se encuentran solos y por su propia voluntad frente a computadoras que se ubican en una suerte de "kioskos" ubicados en las calles y a los que se puede acceder libremente, casi sin ningún tipo de control y/o restricción.

A partir de estas experiencias, SM observa que los jóvenes son capaces de aprender a utilizar los dispositivos y el software de manera "espontánea" o auto-organizada. SM advierte que las habilidades adquiridas no se logran de manera individual sino a través de la interacción entre pares que se produce al interior de pequeños grupos. Esta forma de aprendizaje es explicada o abordada desde el concepto de "*zona de desarrollo próximo*" de la teoría sociocultural de Vigotsky. Muy sintéticamente, esto significa que cuando algunos de los integrantes de un grupo logran alcanzar determinados aprendizajes, que el resto aún no ha adquirido, luego dichos conocimientos son compartidos o transmitidos a todo el grupo a través de distintos mecanismos.

Consideramos que esta forma de aprendizaje "descubierta", o más bien identificada por SM, es ciertamente espontánea y efectiva en el contexto planteado por el autor. De hecho, en la actualidad, esta forma de aprendizaje "espontáneo" es la que parece producirse en la mayor parte de los hogares del mundo en donde hay niños o jóvenes que se conectan a Internet para jugar juegos en red. Casi nunca estos juegos son enseñados por los adultos (fundamentalmente porque los desconocen), ni mucho menos son "estudiados" a partir de libros o instructivos. Podría decirse que, en general, estos se aprenden a partir de la propia experiencia individual, sumada a la interacción con pares más avanzados; los cuales pueden estar en contacto en forma física o remota a través de Internet. Cabe destacar que esta "estrategia no planificada" de aprendizaje resulta muy efectiva, ya que gracias a ella los jóvenes adquieren un importante cúmulo de conocimientos y habilidades; los cuales casi siempre superan a los que poseen sus propios padres. Incluso, esto

sucede no sólo con respecto a juegos en red, sino en cuanto al uso de Internet y de las TICs de manera general.

Sin embargo, consideramos que este abordaje o "método" (cuesta así llamarlo, ya que en realidad casi no hay método alguno) de enseñanza, por más novedoso y relativamente efectivo que pueda resultar, no es susceptible de ser transpuesto de manera directa al ámbito educativo formal, lo cual incluye, desde ya, la formación universitaria. Desde nuestra perspectiva, la principal limitación radica en que en las experiencias que relata SM o la que sucede en la mayor parte de los hogares en donde jóvenes de las más variadas edades aprenden espontáneamente a usar juegos en red, es que en estos casos no existe ningún objetivo educacional específico preacordado. Dicho en otros términos, en las experiencias recién citadas, a diferencia de lo que sucede en un sistema educativo formal, en ellas no estaba previsto ni especificado el aprendizaje de ningún contenido o habilidad en particular. Frente a una "consigna" tan amplia y general, cualquier aprendizaje puede ser bienvenido o celebrado, ya que este se produce en ausencia de un objetivo específico⁸. Es obvio que la universidad (o cualquier otro dispositivo formal de educación), no puede funcionar bajo estas condiciones; esto es, actuar en prescindencia de objetivos específicos acordes al desarrollo cognitivo de los estudiantes y al propio sistema educativo de un Estado. No obstante, sí compartimos con SM la idea de que algunos aspectos de la EMI pueden (y posiblemente deberían) ser utilizados en las aulas de cualquier nivel del sistema educativo formal.

En primer lugar, y tal como este autor sostiene, es imprescindible motivar el interés y lograr la atención de los estudiantes a partir de un planteo o de una serie de preguntas estimulantes y bien formuladas. También compartimos la idea de que el conocimiento puede adquirirse o lograrse de manera más eficaz a partir de la interacción que se produce entre estudiantes organizados en pequeños grupos relativamente homogéneos en cuanto al nivel de conocimientos o habilidades, siguiendo una lógica o dinámica sociocultural o vigotskiana. No obstante, a pesar de compartir estos puntos de vista con SM, no coincidimos con que el trabajo en grupo en un entorno altamente tecnológico y con un amplio acceso a fuentes de información funcione como una suerte de garantía de aprendizaje (Sala y Núñez Pölcher, 2014).

Llegado a este punto, es posible hacer una analogía que nos remonta al siglo XV, cuando se produce la invención de la imprenta en Europa. En ese entonces, ¿habrán pensado los escolásticos que los libros podían reemplazar a los profesores?, ¿o que se podía garantizar el aprendizaje de conocimientos y/o habilidades si tan sólo se ponía a disposición de los estudiantes un nutrido y seleccionado conjunto de libros? Posiblemente, los que estaban a favor de esta última idea habrán propuesto eliminar a los profesores de las aulas. Y los que estaban en contra, habrán pensado que lo mejor era no utilizar libros y continuar con el sistema de enseñanza tradicional de aquel momento

⁸ En un sentido similar al que Alejandro Dolina decía en una de las presentaciones radiales: "*Instrucciones tan vagas que cualquier conducta viene a cumplirlas*".

histórico. ¿Quiénes habrán acertado y quienes se habrán equivocado? Pero acaso, ahora, varios siglos más tarde, ¿no nos estamos haciendo casi -o exactamente- la misma pregunta? ¿Puede un recurso tecnológico reemplazar al docente o, en realidad, debería contribuir a su labor? La respuesta está en la audiencia.

El conocimiento que alcanzan nuestros alumnos, ¿es el que esperamos? (por Yael Carbonetti)

Recientemente me sucedió en una clase preguntarle a mis alumnos si habían pasado por la experiencia de tener un bebé recién nacido en sus brazos y al mirarlo sentir que era un ser puro, inocente, naturalmente bueno, y respondieron que "sí". Luego, les pregunté si creían que la vida en sociedad con otros seres humanos era lo que podría corromperlo y llevarlo a realizar alguna maldad o a mentir cuando fuese adulto, y respondieron que "sí". Así llegaron a la conclusión que el ser humano es naturalmente bueno y que su andar por la cultura es lo que lo corrompe. A continuación, retomamos lo planteado en la clase anterior sobre los mitos que, según Bleger (1973) han influido no sólo en la psicología sino también en formas de pensar al "ser humano"; por ejemplo la concepción del Hombre como "ser natural", concepción que plantea la existencia de una esencia naturalmente buena anterior a la civilización. Los alumnos parecían no sólo recordarlo sino entenderlo, les pregunté entonces, quienes creen en ese "mito" y pudieron mencionar algunos famosos pensadores, justamente, los que figuraban en el texto. No sólo habían leído sino que, además, muchos habían "entendido". Entonces les pregunté: ¿pueden dar ejemplos de cómo esa idea se manifiesta en formas habituales de pensar al ser humano?, ¿pueden reconocer ese mito en algún discurso?, ¿conocen a alguien que piense de esa manera? Los alumnos no encontraron respuesta. Les dije: "Ustedes mismos. Estas concepciones están en cierta manera arraigadas en nuestro pensamiento, y ustedes llegaron a esa conclusión cuando hablamos del recién nacido". Los alumnos habían llegado a una conclusión desde esta concepción del ser humano como "ser natural" hacía dos minutos y no podían reconocerlo en su discurso. Podían repetir lo que habían leído, identificarlo en el texto, citarlo, pero no lo habían comprendido realmente.

El problema que ubico en este punto a la hora de enseñar, tiene que ver con la apropiación de un pensamiento crítico al que el estudio de la materia "Psicología", tal como en otras materias en el CBC-UBA, nos invita a desarrollar. Es posible pensar que este problema de apropiación y ejercitación de una forma de pensamiento crítico tiene una raíz afianzada en el proceso educativo y en el tipo de conocimiento que este genera, un tipo de conocimiento denominado por Perkins (1993) como "*conocimiento frágil*".

Los alumnos van a la clase, escuchan al docente, toman apuntes, luego en sus casas, antes del parcial, releen los textos, extraen las ideas principales, y finalmente vuelcan sus conocimientos

en el parcial. Este "*conocimiento de contenidos*" que adquieren los alumnos les permite "*seguirle el juego*" a la institución educativa, los alumnos pueden poner en un parcial que determinados conceptos (o valores) sociales son un producto histórico o propios de alguna disciplina. Pero, ¿pueden aplicarlo en el análisis del texto? Si les diéramos otros textos, ¿podrían identificar desde qué perspectiva trabaja el autor o con quienes está debatiendo?, probablemente no y si no pueden utilizar lo que le enseñamos más allá de nuestro espacio áulico, entonces, ¿lo han entendido realmente?

Considero que la dificultad de mis alumnos en este punto es el resultado de prácticas educativas que dificultan, no sólo el uso activo del conocimiento, sino también el desarrollo de un "*conocimiento de orden superior*". Me refiero al uso activo como aquel que permite reflexionar, analizar, desnaturalizar, proponer ejemplos y obtener conclusiones sobre lo aprendido y también, por qué no, elaborar una opinión propia y poder fundamentarla.

Desde mi posición, no le atribuyo a los alumnos la responsabilidad de esta dificultad, de la problemática del *conocimiento frágil*, sino que ubico gran parte de la misma del lado del docente. Una responsabilidad que al asumirla, me obliga a admitir que mi propio trabajo suele o solía estar más centrado en un nivel de contenidos, en donde poco estimulaba en el estudiante, la lectura entre líneas, a pensar, reflexionar, y a hacerse preguntas que los inviten a construir junto con los textos, un diálogo que les permita la apropiación conocimiento.

¿Cómo favorecer el desarrollo de un conocimiento de orden superior a través de nuestra práctica docente?

Desde la cátedra existe una preocupación por acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos en esta etapa tan novedosa y distinta que es para ellos el CBC-UBA. Los docentes contamos con diferentes guías de ejercicios que tienen el propósito de favorecer el aprendizaje de los modos de lectura y escritura propios del ámbito académico. La mayoría de estos ejercicios contribuyen al desarrollo de un "conocimiento de orden superior" con consignas como por ejemplo "explique", "analice" o "reflexione", fomentando procesos de metacognición, una lectura a través del diálogo con los autores, y la construcción social del conocimiento junto con sus compañeros y su docente.

Un recurso didáctico que encontré muy interesante a partir de la lectura de Ken Bain (2007), es la formulación de preguntas. Estas deberían apuntar a la experiencia real de los alumnos en contraposición a las preguntas que esperan una respuesta que será clasificada como correcta o incorrecta. Este abordaje puede generar inicialmente cierto grado de ansiedad e inhibición en los alumnos al momento de la participación activa en la clase; por ejemplo, las que apuntan a la definición de un concepto, conocimiento que está "*en la mente del docente*", y al que la pregunta espera que el alumno se adecue para poder responder. En el camino de la construcción del

conocimiento Bain (2007) plantea que son centrales las preguntas, ya que permiten que los alumnos vayan construyendo el conocimiento al calor del debate y/o el análisis en el aula y porque, a su vez, apuntan a detectar las inconsistencias o *huecos* que hay en sus memorias, y permiten ordenar y sistematizar la información para luego poder consultarla (en donde participan procesos recurrentes de almacenamiento y evocación). Hay que incentivar a que los alumnos logren formularse sus propias preguntas. Tales preguntas deben procurar indagar en la experiencia que ellos mismos poseen y, a través de esta clase de ejercicios, contribuir a que identifiquen qué tipos de discursos se corresponden con sus propias creencias. Luego, mediante el análisis y debate grupal pueden ir construyendo las conclusiones e identificar aquellos valores y conductas que tienen tan arraigados que resultan "naturales". Posiblemente, este recurso o este proceder, les permita reconocer que sus concepciones son también construcciones sociales producto de un momento histórico determinado.

Pienso que de esta manera, los alumnos podrán arribar, partiendo de su experiencia individual inicial, posteriormente sometida al contraste con los textos, al análisis y a la discusión grupal, a la *construcción de un conocimiento* (no frágil); entendiendo que esto implica un proceso de apropiación del mismo en lugar de una mera repetición de los conceptos leídos.

La pregunta de los estudiantes y su relación con el aprendizaje profundo (por Marina Rango)

La siguiente reflexión retoma aspectos de mi práctica docente en las asignaturas Introducción al Pensamiento Científico (IPC) y Metodología de las Ciencias Sociales (MCS). El Programa de Actualización Docente (PAD) me permitió acceder a conceptualizaciones y reflexiones en didáctica y pedagogía que constituyeron una gran novedad para mí -que no poseía formación sistemática anterior en estas áreas-, tanto a través del material de estudio, de los aportes docentes como del enriquecedor encuentro con los compañeros de cursada, todos docentes del CBC-UBA de distintas materias y campos profesionales.

El tema central de esta presentación es la relación entre lo que llamamos *aprendizaje profundo* y las preguntas que elaboran los estudiantes. Si bien puede parecer una reflexión sobre una cualidad de los estudiantes, es en realidad parte de un análisis mayor acerca de mi propia práctica docente en el CBC-UBA, en donde no podía eludir al "otro" presente en ella, ni nuestro vínculo con el conocimiento. Como tríada pedagógica funcionamos integrados en un proceso intersubjetivo complejo⁹, el de enseñar y aprender, en el que, más allá de nuestra consciencia, no somos ni neutrales ni objetivos, no estamos libres de afectividad o de aspectos inconscientes en nuestra conducta (Ardoino, 1997, págs. 2-4), ni somos ahistóricos.

⁹ La complejidad entendida como una no-simplicidad ineliminable, de modo que lo complejo demanda una aproximación desde múltiples marcos referenciales, irreductibles unos a otros (Ardoino, 1993, págs. 152-155).

A su vez, el *aprendizaje profundo* es aquel que se basa en el análisis crítico para dirigirse a la comprensión de significados y a la aplicación de los contenidos a la resolución de problemas diferentes. Es un aprendizaje que permite recuperar contenidos a largo plazo y transformar modelos mentales. Su opuesto es el aprendizaje superficial, que se asienta en la memoria, pues el objetivo es retener datos hasta el momento del examen (Bain, 2007, págs. 39-42). Como docentes aspiramos a un aprendizaje del primer tipo. Nuestra cuestión cotidiana es cómo propiciarlo en el contexto del CBC-UBA. En lo personal, considero que en la pregunta encontramos un medio muy importante para hacerlo. Me interesa especialmente la pregunta de los estudiantes, en tanto preguntar comprende para ellos una *capacidad* y una *potencialidad* con respecto al aprendizaje. Aquí, por *capacidad* aludo la aptitud intelectual de los estudiantes para construir y expresar una interrogante útil para sí mismos en tanto apunte a sus huecos en la comprensión. Mientras que por *potencialidad* refiero la facultad que ofrece el acto de preguntar para contribuir a desarrollar un aprendizaje que si bien no es actualmente, tiene la posibilidad de ser en un futuro cercano. De modo que estas ideas sobre la pregunta me remiten a la *Zona de Desarrollo Próxima* (ZDP) de Vygotsky¹⁰, en la que destaca el carácter social y procesual del aprendizaje.

Un asunto que no debemos descuidar como docentes, es que la subjetividad de los estudiantes del CBC-UBA y sus historias previas de formación (junto con sus expectativas de formación actual y futura), son parte del contexto de nuestro trabajo de enseñanza. Por eso encuentro importante mencionar uno de los impactos significativos que tiene, a mi modo de ver, la formación educativa previa sobre la actual. Con esto no pretendo depositar en la educación media la fuente de todos los problemas de aprendizaje que se ponen en evidencia en el nivel superior. Lo que intento es indicar mi oposición a la representación de los estudiantes como naturalmente apáticos frente al estudio. Mi hipótesis es que, si hay apatía, esta fue aprendida, y como ingresantes debieron hacerlo en distintas etapas de su formación previas. Esto no quita la apatía pueda resultarles cómoda, pero, si fue adquirida, entonces, también se puede transformar y/o revertir. Tal cambio o desafío se nos presenta al iniciar los cursos en el CBC-UBA.

En términos generales, los estudiantes no parecen haber transitado con anterioridad contextos educativos que los incentivaran al trabajo de aprendizaje conscientemente activo. Digo esto porque, en general, suelen demandar como dado un saber del que deberían ser parte constructora y no, sencillamente, receptora acrítica. Al comienzo del cuatrimestre, muchas veces parecen esperar un monólogo de verdades cerradas; "¿si en el examen pregunta 'x' qué hay que poner?". Quizá crean que sobre todo debe haber una respuesta única o quizá busquen la respuesta que creen que el docente desearía recibir. Ello reproduce formas institucionales preestablecidas de

¹⁰ "ZDP es la distancia entre el nivel del desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con otros pares más capaces." Bruner, J., 1996, p. 83.

distribución del poder, la verdad y la palabra entre estudiantes y profesores (Freire y Faundez, 2014, págs. 65-69), mientras que para que surja un *aprendizaje profundo* el estudiante debe ser crítico de sus modelos mentales. Esto se logra problematizando los contenidos de la materia por medio de preguntas reflexivas para dar con las fallas del saber previo ante problemas nuevos y para mirar críticamente, también, los saberes en construcción, y el proceso mismo de aprendizaje. Dado que el estudiante intentará desarrollar su aprendizaje intercambiando con sus pares y con auxilio del andamiaje docente, este entonces, debe contribuir a que el estudiante se apropie del preguntar como medio del *aprendizaje profundo*.

Al pensar la docencia sobre esta base, dos cuestiones se presentan: - ¿qué nos lleva a preguntar por algo?, y - ¿todas nuestras preguntas propician por igual el aprendizaje profundo? En cuanto a la primera, encontré hace muy poco tiempo su respuesta en Freire y Faundez (2014); la *curiosidad*, que entiendo como el interés intrínseco por comprender algo que percibimos que escapa a nuestro entendimiento. A mi parecer, hacer preguntas es dar forma lingüística a la curiosidad como movimiento del intelecto en búsqueda de respuestas. El interés es crucial pues difícilmente alguien se haga preguntas sobre cosas que no le interesan. Pero hay que distinguir *interés* de *gusto*. El interés es estar "volcado hacia". El gusto es sentirse, además, "atraído por" algo. Para que surja la pregunta, no creo que sea necesario el gusto por algo, sino el interés, por ejemplo, en razón de la utilidad instrumental de ese saber para la profesión futura.

En cuanto a la segunda pregunta, entiendo que no. Ciertas preguntas se relacionan al aprendizaje superficial y con ellas el estudiante busca un "*tip*" para aprobar el parcial. Otras, en cambio, están movidas por un interés en cuanto al conocimiento, son reflexivas. Su construcción comporta un trabajo de síntesis de lo ya sabido, identificación de lo desconocido, intento de integración de viejos y nuevos contenidos, e incluso, de articulación de nuevos lenguajes. En cuanto al aprendizaje la pregunta reflexiva es importante por la respuesta que debería venir luego y por el trabajo de su elaboración misma. Y si en el preguntar se juega, como interpreto, parte del proceso de aprendizaje, andamiar nos demanda darle lugar a la pregunta en el aula y enseñar a preguntar, pues a construir y a hacer uso educativo de la pregunta también se aprende. Y ¿cómo abordar la curiosidad e interés de los estudiantes desde la docencia? ¿Cómo canalizar y potenciar aquel interés que ya pudiera estar despierto en ellos? El entorno áulico, tal como señala Bain (2014, págs. 29-42), debe ser desafiante intelectualmente para los estudiantes y conformar un ámbito crítico natural. Como plantean Freire y Faundez (2014, págs. 65-68), el docente mismo debe vivir la curiosidad y la pregunta. Entiendo, con esto, que los docentes requerimos, entre otras cosas; - aceptar el *diálogo* en el aula, enseñando y aprendiendo a escuchar y a intervenir, - abrir el espacio al error como ocasión de aprendizaje, intentando que el miedo y la frustración por la equivocación

se vuelvan desafíos, - rescatar el vínculo entre los contenidos de la materia y la vida cotidiana de los estudiantes, pues lo que vivimos en el ámbito de lo cotidiano genera mayor interés.

Al respecto, existen condiciones en el contexto del CBC-UBA que son facilitadoras y obstaculizadoras de estos intentos. Tenerlas en consideración y análisis, me parece importante para seguir pensando estrategias de trabajo. Por ejemplo, la masividad (grupos de 70 a 100 o más estudiantes), nos deja pendientes algunas interrogantes: ¿cómo realizar con la mayor productividad posible un trabajo de seguimiento más personalizado, que nos permita tomar contacto con la curiosidad individual y los intereses diversos de los estudiantes, en el marco del trabajo con grupos numerosos?, ¿cómo realizar una evaluación sumativa plenamente coherente con este modo de trabajo que a su vez resulte viable (corregible en tiempo y forma) cuando la cantidad de estudiantes es importante? Y, por otro lado, ¿cómo se puede mejorar el abordaje de la apertura del interés en materias del CBC-UBA, donde los estudiantes son tan diversos incluso en cuanto a los trayectos formativos que proyectan, y cuando la masividad no facilita un intercambio más personalizado?

El trabajo grupal como alternativa (por Susana Flores)

En este espacio trataré de sintetizar algunas reflexiones surgidas a partir de experiencias realizadas durante el dictado de la materia Semiología, en el marco de la observación y el análisis de la práctica docente.

El objetivo principal es identificar y focalizar los núcleos problemáticos comunes a otras materias del CBC-UBA, tales como la masividad, la falta de hábito de lectura en los estudiantes, etc., con el objeto de pensar y diseñar posibles soluciones.

Problemas comunes: La masividad de la clase teórica. Dificultades en la lecto-compresión

Entre las preocupaciones que atraviesan el trabajo de los docentes del CBC-UBA se encuentran dos problemas que tenemos en común, sin distinción de la materia que enseñemos. Uno es la masividad; la mayoría está acostumbrada a tener entre sesenta, cien o más alumnos. Sin embargo, sabemos cuántas limitaciones tanto para los docentes como para los estudiantes implica dicha situación. Tenemos presentes las dificultades que la masividad ocasiona en la tarea docente pero a veces perdemos de vista lo que significa para nuestros estudiantes. Un territorio con regulaciones que no siempre comprenden, rodeados de una multitud de pares desconocidos.

El otro problema es que los estudiantes leen poco o directamente no leen la bibliografía obligatoria. Esta preocupación es, tal vez, el mayor acuerdo entre los docentes de todas las materias. Alicia Camilioni (2016), explica esto como un problema que los estudiantes tienen ya que no están acostumbrados (en su formación previa) "a leer textos largos y complejos". Por la tanto, tal vez, no se trate solo de falta de lectura, sino falta de práctica, de entrenamiento en la lectura de textos de cierta extensión y complejidad. Frente a esto:

¿Cómo establecer un cierto vínculo con el estudiante que colabore con el aprendizaje?
¿Qué podemos hacer para provocar a nuestros alumnos para que realicen actividades con el objeto de aprender?

En distintos seminarios del PAD analizamos material específico sobre didáctica que hace hincapié en la valoración positiva del trabajo grupal, ya que tal como sostiene Edith Litwin (2008) hay muchos estudios que, *"fortalecidos en trabajos empíricos (...), relevaron la importancia del trabajo en grupo o simplemente con otro par como **motor del aprendizaje**".*

En esta dirección, llevamos adelante algunas actividades que tenían como objetivo estimular la participación de los estudiantes y que el proceso de enseñanza-aprendizaje "se conjugue en los mismos sujetos" y dependan menos de las exposiciones del docente (Litwin, 2008). Una de las actividades que arrojó buenos resultados, consistió en trabajar en grupos de cuatro o cinco integrantes; en cierto modo, contradiciendo la idea de que no es posible hacerlo en contextos de clases numerosas.

Este modo de trabajo pone en funcionamiento la noción de *"persona mas"* que plantea Perkins (1993), quien sostiene que *"el entorno participa de la cognición como fuente de entrada de la información"* y como *"vehículo del pensamiento"*. El estudiante cuenta con los elementos del entorno creado en su grupo, ya no está solo para comprender lo que lee y lo que escucha en clase. Ahora cuenta con la posibilidad de escuchar a un compañero con quien comparte las mismas dudas, o a otro que está en condiciones de resolver esas dudas aunque posiblemente también tenga otras. Pero sobre todo tiene la posibilidad de levantar la mano para que el docente se acerque, y entonces preguntar sin el temor de quedar expuesto ante la totalidad del curso.

El trabajo grupal requiere de la formulación de una consigna adecuada, una pregunta a partir de la cual abordar los textos y las actividades en general. Los estudiantes deben tener tiempo para leer, pensar y llegar a acuerdos sobre la respuesta/solución de la pregunta/consigna.

Esta situación nos permite a los docentes un acercamiento que hace posible monitorear el proceso de apropiación del conocimiento, distinguir cuáles son las dificultades más frecuentes para hacer foco durante la explicación posterior, y sobre todo confirmar o rectificar la orientación de los intercambios y reflexiones de los estudiantes.

Es importante que durante el trabajo en grupos los estudiantes se sientan autorizados a convocar al docente para exponer sus dudas y realizar preguntas. Una de las mayores dificultades que presentan los estudiantes es la resistencia a formular preguntas. Esto puede deberse al desconocimiento del tema pero también al temor a hacer una pregunta inadecuada cuya respuesta pueda parecer obvia. Esta dificultad se ve incrementada ante la masividad a que nos referimos antes, que contribuye a que se sientan intimidados o inseguros. La situación se revierte en el trabajo

grupal, donde la interacción entre pares favorece la reflexión, y propicia un espacio de mayor "intimidad" y libertad para realizar preguntas.

El mejor cierre para esta actividad es invitar a los grupos a que realicen una "micropresentación" de algún aspecto del tema en cuestión, para toda la clase. Esto fortalece y asegura la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase. Además, deja planteado el camino que deberá recorrer el docente para completar y profundizar la exposición del tema.

Este modo de experimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje implica poner en funcionamiento criterios diferentes con respecto a la consideración de la subjetividad de nuestros estudiantes. En general, no están acostumbrados a realizar una escucha activa durante las dos horas que dura la clase. Nos encontramos con jóvenes más atentos a sus respectivos teléfonos celulares, o incluso al diálogo entre sí. Prácticas que, probablemente, les fue cotidiana poco tiempo antes, en su experiencia construida en su trayectoria educativa anterior.

También se pone en cuestionamiento el rol del docente, la tradicional clase expositiva, en donde la participación de los estudiantes no se ve favorecida más que a través de alguna pregunta individual. Impulsa al docente a un gesto que cambia la perspectiva de la clase convencional: dar la palabra.

El trabajo grupal no es ni pretende ser una solución infalible frente a los problemas que vienen asociados a la masividad y a la falta de hábitos de lectura de los estudiantes, que tenemos los docentes del CBC-UBA. Sin embargo, permite mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Es una actividad que los interpela como sujetos activos, que los corre del lugar aparentemente pasivo de oyente. Posibilita una relación más cercana con el docente, establece vínculos entre pares donde pensar sin temor a equivocarse y a exponer públicamente sus dudas, crea un ámbito propicio para la formulación de preguntas hacia sus pares y hacia el docente. Contribuye a la construcción de la identidad del estudiante que protagoniza su papel.

A modo de cierre (por el grupo)

La docencia universitaria, y nos atreveríamos a decir que podemos extenderlo al resto de los niveles educativos, es una tarea solitaria. Más allá de la existencia de las cátedras y del mayor o menor nivel de trabajo colectivo que puede desarrollarse en ellas, en última instancia el docente transita sus labores en soledad. Los conflictos, las angustias, las propuestas alternativas, en gran medida recaen sobre la decisión individual.

Lo que nos permitió identificarnos y asumarnos como un grupo radica, quizás, en que logramos cruzar las paredes del aula y de las disciplinas, y de modo sincero, con profundo compromiso hacia nuestra tarea, pusimos en común las problemáticas que nos atraviesan cotidianamente. Todos los integrantes del mismo somos docentes del CBC-UBA. Sin embargo, a

primera vista, podríamos definir al colectivo como heterogéneo: provenimos de diferentes disciplinas, dictamos asignaturas distintas y tenemos trayectorias disímiles. El transcurso del tiempo, los debates en función de cierta bibliografía que fuimos leyendo, las discusiones a partir de las experiencias particulares, nos permitieron concluir que tenemos mucho más en común de lo que parecía en un comienzo.

En primer lugar, nos aúna el compromiso con nuestra tarea y el respeto por los estudiantes. Defendemos una educación pública de calidad, reconocemos el papel irreductible del conocimiento en nuestros tiempos, y consideramos que los docentes ocupamos un rol irremplazable en ese contexto. Nos proponemos pasar a la acción y así, que todas nuestras reflexiones puedan traducirse en prácticas transformadoras y alternativas que pongan en cuestión los modelos tradicionales y hegemónicos de la enseñanza.

Las temáticas que cada uno de los que aquí escribimos intentó clarificar, se constituyen en problemas nodales que fuimos descubriendo que compartimos todos. Nuestra práctica está interpelada por el contexto y las subjetividades estudiantiles propias de esta época. Destacamos que las particularidades que entraña el CBC-UBA (fundamentalmente por tratarse del primer año en la universidad, caracterizado por cursos masivos en los que conviven alumnos con trayectorias heterogéneas y con proyectos académicos y laborales diferentes), nos exige situar nuestras reflexiones y adecuar nuestra práctica considerando esas variables.

Dado que nuestro propósito es que los y las estudiantes aprendan, una cuestión central que ha desbordado nuestros encuentros, es la dificultad de los estudiantes para acercarse y apropiarse del conocimiento, como así también para interesarse e involucrarse con los contenidos académicos. Sobre este punto reflexionamos mucho y además recreamos estrategias para intentar modificarlo. Una vez más, el debate colectivo fue fructífero en términos individuales, y hemos comenzado a traducir esos análisis en la implementación de propuestas concretas.

En definitiva, la construcción de un espacio colectivo de reflexión con otros colegas fue, y continúa siendo, imprescindible si queremos fortalecer y adecuar el rol docente a un contexto que cambia de una forma tan rápida que dificulta su análisis.

Referencias

- Ardoino, J. (1993). *Complejidad*, en: Dictionnaire critique de la communication. Paris, PUF, T1.
- Ardoino, J. (1997). "La implicación". Conferencia brindada en el Centro de Estudios sobre la Universidad en la UNAM, México. 4 de noviembre de 1997. Disponible en: <https://eva.psico.edu.uy/mod/forum/discuss.php?d=45088>. Última visita: 04/08/2017.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores*. 2^{da} ed. en español, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bleger, J. (1973). *Psicología de la conducta*. 2^{da} ed., Paidós, Buenos Aires.

Bruner, J. (1996). *La inspiración de Vigotsky*, Capítulo 5, en: Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. 3^{ra} reimpresión, Gedisa, Barcelona.

Camilloni, A. Seminario: "*Estrategias de enseñanza para grandes grupos*". 7, 21, 28 de septiembre y 5 de octubre de 2016. Programa de Actualización Docente del Ciclo Básico Común, UBA. Uriburu 950, CABA.

Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Primera parte: El acto de preguntar: Cómo ir más allá de una pedagogía de las respuestas*, en P. Freire y A. Faundez (2014), págs. 21-80. Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. 1^{ra} ed., Siglo XXI, Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 1^{ra} ed., Paidós, Buenos Aires.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. 1^{ra} ed., Paidós, Buenos Aires.

Mazza, D., (2016). *El vínculo en la enseñanza*, en: Revista Noticias (8 de julio de 2016), págs. 73-79. Buenos Aires.

Mitra, S. (2013). *El hueco en la pared. Sistemas auto-organizados en la educación*. 1^{ra} ed., FEDUN, Buenos Aires.

Perkins, D. (1993). *La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje*, en: G. Salomon, Cogniciones distribuidas. 1^{ra} ed., Amorrortu, Buenos Aires.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. 1^{ra} ed., Gedisa, Barcelona.

Prensky, M. (2009): "*Homo sapiens digital: desde los inmigrantes y nativos digitales hasta la sabiduría digital*". Disponible en: <http://goo.gl/org3XI>. Última visita: 04/08/2017.

Sala H. E. y Núñez Pölcher P. N. (2014). *Software Libre y Acceso Abierto: dos formas de transferencia de tecnología*. Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad, vol. 9, no. 26. págs. 115-128. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v9n26/v9n26a07.pdf>. Última visita: 04/08/2017.

Sala, H. E.; Arias, C. C. y Rango, M. D. *¿Educar sin docentes? Lecturas críticas en torno a Sugata Mitra*. Manuscrito en evaluación.

Sennet, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. 2^{da} ed., Anagrama, Barcelona.

Serrés, M. (2013). *Pulgarcita*. 1^{ra} ed. en español, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.