

ARTICULACION DE NIVELES E INGRESO AL NIVEL SUPERIOR: NUEVOS SUJETOS, ¿NUEVOS DOCENTES?

Por Prof. Dr. Jorge Eduardo NORO *

ABSTRACT

Los docentes del nivel superior han comenzado a padecer lo que desde hace años era privativo del nivel medio o polimodal. Miran desconcertados actitudes y conductas que eran absolutamente desconocidas. Hay una nueva generación que ha irrumpido en las aulas del nivel, acompañados por una serie de caracteres que deben ser procesados por las Instituciones y por los profesores que se desempeñan en las universidades y en los institutos terciarios. Los nuevos sujetos se manejan con otros códigos, obedecen a otros valores y procesan el conocimiento, el mundo, la sociedad y el futuro con otros ojos. Lo importante es reconocer esta realidad y sumar propuestas para encontrar nuevas formas de intervención.

PALABRAS CLAVES: NUEVOS SUJETOS - ALFABETIZACION DEL NIVEL SUPERIOR - ARTICULACION DE NIVELES - EDUCACION Y NUEVAS ESTRATEGIAS

- La presunta desarticulación entre los niveles no responde a una falta de correspondencia entre los contenidos mínimos que se requieren para ingresar al Nuevo nivel y sobrellevarlo, sino – sobre todo – a un tipo de subjetividad y de cultura que no encaja con la que el nivel superior supone como necesaria para afrontar la nueva etapa.
- No se trata de conocimientos o de manejos de procedimientos fundamentales (también se trata de ello, pero no en todos los casos) sino de un enfrentamiento de culturas, un desconocimiento profundo de las nuevas exigencias, una incapacidad para lograr decodificar en los hechos las imposiciones requeridas. Las nuevas culturas juveniles trabajan con otros parámetros, se manejan con otros códigos, viven, aprenden, deciden, recuerdan, funcionan con ritmos diferentes a los de la cultura adulta.
- Esto no inhabilita ni desconoce la presencia de muchos jóvenes que – por cualidades o decisiones personales – tienen mayor capacidad de adaptación y lectura a la nueva realidad. Pero – en estos tiempos - no son los más, sino los menos. Los docentes de la universidad quieren tener sentados frente a sí a sujetos que ya no existen, que existieron y que existían pero ya no existen. Y cuando descubren a los que están, denuncian las fallas de los niveles anteriores.
- La desarticulación, ¿es un problema nuevo? ¿ha existido desde siempre? Allí podemos trazar una línea entre el pasado y el presente (aunque debería ser objeto de una investigación específica): en el pasado el problema radicaba en una desarticulación funcional; en el presente, la desarticulación es estructural. Antes, los conocimientos requeridos para el inicio del nivel no eran los suficientes para poner en marcha la maquinaria de apropiación del conocimiento que la universidad demandaba. En este sentido, los exámenes de ingresos, los cursos pre-universitarios, los talleres previos operaban como verdaderos despertadores para un sujeto que debía dar un salto cualitativo hacia una su autonomía y responsabilidad. En el presente, hay un desajuste estructural que requiere otro tipo de intervención.

01. DEFINIENDO LAS CAUSAS

1.1. El cambio operado en el perfil de los sujetos que ingresan y que tratan de mantenerse en las aulas de la universidad no es un fenómeno simple, no es tan nuevo, no se resuelve tan fácilmente, es grave pero no es terminal. No se explica fácilmente, mas allá de que todos los docentes puedan describir los síntomas. Por eso es oportuno revisar algunos fenómenos a los que nos hemos ido acostumbrando y que directa o indirectamente pudieron haber operado como causa de lo que pasa en las aulas de la universidad.

1.2. Los alumnos que hoy están en el nivel superior, los que desconciertan y sorprenden a sus docentes, no son solamente hijos de la ley federal de educación y de la nueva organización curricular, son los hijos de muchos otros acontecimientos nacionales y mundiales que oportunamente fueron sembrados y que hoy han crecido como para sentarse en las aulas de las universidades. Son hijos de la televisión en todos los momentos del día e instalada en cada una de las habitaciones, de los videojuegos, de los walkman (de diversos formatos y tecnologías) conectados permanentemente, de las salidas descontroladas alterando toda lógica en los horarios, de la presencia exagerada frente a las computadoras y en los cyber, de los retiros voluntarios de los padres, de la abundancia engañosa del dinero y la carencia de recursos, de los problemas familiares, de las profundas transformaciones e inseguridades en el ámbito laboral, de las casas vacías habitadas por amigos y extraños, de los cambios de hábitos de los adultos (especialmente de los padres), de la difundida crisis de autoridad, de la degradación cultural de los adultos (y también de los educadores), de todos los conflictos políticos padecidos, del desinterés político producido por prácticas políticas denigrantes, de la corrupción generalizada, del quiebre de articulación entre la figura paterna o materna y los proyectos de vida de los hijos, de la inseguridad real y exagerada, del descontrol y de la ausencia de límites, de la confusión de roles y del cambio del lugar social de los adultos, de la desconfianza frente al futuro, de un escepticismo generalizado, de la defensa excesiva de los hijos frente a cualquier intervención extraña, del retroceso de la educación escolarizada y el vaciamiento de las escuelas, de las pérdidas de tantas horas y de tantos días de esfuerzo y trabajo, de los miedos y de las frustraciones de los años oscuros, del refugio en las casas reforzadas, de los profundos cambios que se han producido en las instituciones, de las transformaciones en las relaciones interpersonales, de las incertidumbres en las que nos movemos, de la fragilidad de los compromisos, de la provisionalidad de las promesas, de tantas cosas...

1.3. Todos estos fenómenos -- que se fueron sumando imperceptiblemente a lo largo del tiempo, creando un nuevo tipo de sujeto escolar, un nuevo alumno del sistema y de la universidad -- se encontraron con el marco de política educativa en que crecieron la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. Las leyes no operaron como recurso para fortalecer las propuestas educativas, verdaderamente superadoras de todos estos síntomas sino que involuntariamente (¿?) crearon un clima que favoreció la confusión. Pero también es cierto que se encontraron -- junto con la ley -- con una crisis recurrente de las instituciones educativas, mayor despreocupación social y política por el tema y el problema educativo, desarticulación del vínculo necesario entre familia y escuelas, numerosos conflictos docentes, deterioro del presupuesto, pérdida de la representación social de los educadores (que pasaron de una forma idealizada de ministerio laico a un desempeño laboral asociado al proletariado), quebranto en las normas, costumbres y hábitos propios de las escuelas, vaciamiento de los contenidos, poca seriedad en la exigencia de promoción y acreditación de saberes, universalización asociada a la contención social. La mezcla era explosiva y -- como siempre sucede -- comenzó a detonar.

1.4. Pero nosotros -- adultos y docentes -- no vivíamos en otro universo. Nosotros formamos parte de esta historia y pudimos volvernos insensibles cuando los primeros presagios aparecían (como la parábola de la rana y el agua caliente). Despertamos frente a la saturación y al desborde pero estos síntomas estaban dando vuelta entre nosotros desde hace tiempo. Sucede como los fenómenos de la biología: un virus, una peste, una pandemia exhiben primero pequeños síntomas y pocos afectados; como no nos sucede, como no nos afectan tanto, como aún podemos seguir con nuestras actividades normales, suponemos que no debemos darle importancia: cuando finalmente se instala, ya se ha convertido en un mal descontrolado. Posiblemente -- como acaece en esos fenómenos sanitarios -- nosotros nos hemos salvado, o hemos salvado a nuestros hijos (que no han padecido todos estos síntomas)... pero lo cierto es que finalmente ha afectado nuestro trabajo y nuestra labor como docentes en la universidad.

1.5. Podríamos parodiar un texto clásico mal atribuido a Bertold Brecht¹: *Primero entró en crisis la educación de los jóvenes de los barrios marginales, pero a nosotros no nos importó, porque no trabajábamos con alumnos marginales. Enseguida comenzó a deteriorarse la educación de los otros niveles, pero a nosotros no nos importó, porque no teníamos relación con esos niveles de la enseñanza. Después hubo dificultades en el ingreso a la universidad, pero como nos desempeñábamos en primer año tampoco nos importó. Luego aparecieron los problemas en otras cátedras, pero como seguíamos trabajando bien tampoco nos importó...Ahora que todos estamos envueltos en los mismos problemas, ya es demasiado tarde...*

1.6. Esos son nuestros hijos, son los monstruos (= producción contra el orden regular de la naturaleza) que hemos alumbrado y que ahora nos asustan, somos los nuevos Frankenstein que hemos creado, las criaturas que ahora nos asustan (MEIREIEU, 2001: 53) Lo sabíamos, pero no queremos reconocerlo. Sabemos que los alumnos no son monstruos, pero de todos modos nos atemorizan. Porque como todos los monstruos son hijos de la ausencia de un proyecto: mientras los bien nacidos surgen de las ideas claras y de las definiciones precisas, éstos han surgido al compás de los experimentos y de las improvisaciones, tanto que no sabemos quiénes son, ni cómo son, ni por qué son así (no tienen nombre, ni cualidades, ni destino). Porque en otros sectores sociales – que hábilmente han sabido privatizar en serio la educación y concentrar en unos pocos los recursos del saber y del conocimiento – al calor de todos los síntomas: crearon nuevas estructuras, construyeron magníficos edificios, cooptaron los referentes más valiosos de la ciencia y el pensamiento, decidieron quiénes podían ingresar en su circuito, incluyeron sólo a los elegidos y tendieron puentes a un rendimiento académico directamente vinculado con la producción y la economía.

1.7. Dice Meirieu (2001: 27) en su obra *Frankenstein educador*:

“Vivimos una aceleración sin precedente en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente, hasta un punto en que la transmisión por impregnación (= el vínculo transgeneracional quedaba garantizado porque las diferencias eran mínimas y no era necesario organizar la transmisión) se ha hecho, en muchas familias, particularmente difícil. La oleada de imágenes televisuales es, a veces, la única cultura común en grupos familiares reducidos a la mínima expresión: un conjunto de personas que utilizan la misma heladera. A falta de nada que compartir, ni comidas, ni preocupaciones, ni intereses convergentes, ni cultura común, las relaciones entre generaciones se han “instrumentalizado”, porque mutuamente se intercambian servicios: “Quédate en casa – dice la madre al hijo – a cuidar a tu hermana y tendrás dinero para el fin de semana...” “Ahí tienes mis ejercicios de matemáticas – parece decir el alumno al profesor – He hecho lo que me has pedido, me pones la nota que corresponde y quedamos en paz. No me pidas que, además me interese por la matemática y por algo más. Tu vida y tu materia son tuyas. La mía es mía. Hacemos tratos comerciales, no otra cosa”.

02. CONTRASTES Y FRUSTRACIONES

Los docentes de hoy, deudores de un pasado que estiman glorioso, suelen mantener algunos criterios que pueden resultar desarticulados con respecto a las realidades educativas que les toca vivir. Los alumnos por su parte viven como “natural” una forma de ser que los adultos lamentan y condenan.

(01) En el pasado los profesores y los adultos podían ofrecer una versión del mundo y de su presente que le permitía a los alumnos reconocer un posible camino para poder acceder a la realidad e interpretarla.

¹ Y si bien Brecht es ajeno a este manotazo a su favor, el verdadero autor, Martin Niemöller, nacido en 1892 en Lippstadt, fue condecorado en la Primera Guerra Mundial como oficial de submarinos, tuvo simpatías por el primer nazismo pero terminó en prisión cuando puntualizó que él, como pastor luterano, tenía un solo Führer y ese era Dios. Murió en Wiesbaden a los 92 años, fue un activo militante pacifista.

- *El mundo se ha vuelto indescifrable y cambiante: muy difícil dar una interpretación de lo que pasa y de los que nos pasa. Los profesores no son la excepción y más que mostrar un manejo de las situaciones se muestran tan frágiles como el resto de los adultos (entre los que se cuentan los mismos padres de los alumnos)*
- (02) En el pasado los profesores podían anticipar algunas líneas del futuro, porque con sus saberes podían prever a mediano plazo cuál podía ser el curso de los acontecimientos.
- *¿Quiénes pueden hoy hablar del futuro? Son tantas las sorpresas del presente y del pasado inmediato, que los adultos se resisten a comprometer algunas respuestas. Los mismos adultos que en el pasado anticipaban con seguridad su futuro, están construyendo su presente sobre las ruinas de sus proyectos y planificaciones. Se caen los trabajos, cambian las relaciones, mutan los afectos, los impactos sociales y políticos son vertiginosos. Después de haber experimentado una cadena de frustraciones, es natural que reine un manifiesto escepticismo.*
- (03) En el pasado los profesores eran portadores de una cuota importante de saberes, que podían exhibirlo como una posesión generosamente brindada a los alumnos que se acercaban para aprender.
- *El saber no es ya patrimonio de la universidad, ni de sus profesores. La universidad no es ya la fuente del conocimiento, ni el lugar privilegiado. Es uno de los lugares y puja por encontrar su lugar y por apropiarse de todo lo que se va produciendo a un ritmo que no siempre es el deseado. Y los alumnos lo saben.*
- (04) En el pasado la sola presencia del profesor imponía respeto, admiración, reconocimiento, orden, control, cumplimiento y se descontaba que estaba en el aula para enseñar, enseñaba porque sabía, sabía mucho más que lo que se transmitía, disponía de un cuerpo de saberes indiscutibles y suponía – como forma de respuesta y de respeto – el aprendizaje de los alumnos.
- *En el presente los alumnos se han acostumbrado a “habilitar” a los referentes y a los adultos. Nadie es reconocido sólo por ocupar un lugar o cumplir una función. Los padres ejercer su rol y funcionan como tales si sus hijos los habilitan como padres (entonces los escuchan, los consultan, los tienen en cuenta). De lo contrario los ignoran, los desconocen, desprecian. Y con los profesores pasa lo mismo: concursar, ser el titular de la cátedra, ingresar como adjunto o ayudante no representa un salvoconducto de reconocimiento. Los alumnos los tantean, los estudian, miden sus conocimientos, sus cualidades, su capacidad de relación... y si lo creen oportuno los habilitan para atenderlos, obedecerlos, registrar sus mandatos, estudiar y aprender.*
- (05) Los profesores del pasado se encontraban con alumnos que habían decidido ingresar a la universidad, que eran conscientes de las dificultades, pero más conscientes de la posibilidad de superarlas con la perseverancia, el esfuerzo, la constancia y la puesta en acto de las capacidades, que no había excusas para no cumplir o postergar obligaciones, que importaba mantener la regularidad en el cursado y organizar el desarrollo de la carrera en el menor tiempo, que abandonar era un fracaso o una frustración y que el avance en los estudios y el título eran pasaportes seguros para el ingreso al mercado laboral y – a través de él – a la sociedad.
- *La universidad de nuestros días se ha popularizado y son muchos más los que ingresan a ella. Lo hacen porque son muchos los que han logrado atravesar la escuela media y porque son más las familias que consideran que el ingreso al mercado del trabajo se enriquece con el paso por la universidad. Por su parte si el trabajo es un bien escaso, los que esperan trabajar deben ocuparse en algo que los mantenga entretenidos y con alguna tarea. Ingresar a la universidad es solamente una decisión que puede no ser ni definitiva, ni fundamental. Por eso mismo son muchos los que ingresan para probar,*

sobreviven hasta que se cansan, rechazan el esfuerzo y no están dispuestos a poner en funcionamiento nuevos hábitos. Cuando las circunstancias se lo imponen (un parcial, inasistencias, dificultades) abandonan y abandonar no es un fracaso sino simplemente un cambio de ruta. ¿No será la misma vida un permanente cambiar de caminos?

(06) Los profesores del pasado se encontraban con alumnos que sabían compatibilizar sus obligaciones como estudiantes con sus responsabilidades laborales y hasta el cuidado de la familia, y que la situación que vivían no los habilitaban para solicitar excepciones y consideraciones especiales.

- *El uso del tiempo ha cambiado y los alumnos consideran que los compromisos laborales les habilitan excepciones. Esa otra relación con el tiempo – las horas del día, los días de la semana, los años para concluir la carrera – es lo que inhabilita la articulación entre el trabajo y el estudio. El trabajo es una ocupación que seguramente no será definitiva; el estudio es una inversión que admite la caída de los bancos y la incautación de los depósitos. La adolescencia se prolonga sin límites, y la juventud se asocia con la adultez, negociando en cada caso qué es lo que conviene ser y hacer. En una existencia sin compromisos (síndrome de Peter Pan), ¿por qué debería involucrar un compromiso la universidad?*

(07) Para los profesores los tiempos eran importantes y los plazos, impostergables. El tiempo era oro y por lo tanto no se podía perderlo o malgastarlo. Tampoco se podía hacer perder el tiempo a los demás. Valores como la puntualidad, el cumplimiento del horario, el aprovechamiento de cada minuto era una prescripción escolar que reflejaba una pauta social y anticipaba un entorno laboral y económico.

- *Para la nueva generación el tiempo es un valor de cambio, es lo que abunda y los plazos siempre son negociables. Hay tiempo para atender, para estudiar, para aprobar. No es necesario planificar tanto porque es mucho más atractivo ir definiendo paso a paso la vida. Lo que interpretamos como una pérdida de tiempo debe interpretarse como una manera alternativa de estar ocupados. Y cuando uno no tiene planes fijos, ni agendas, ni compromisos, al tiempo lo construye y lo multiplica a su antojo.*

(08) En el pasado los docentes consideraban que el ser estaba asociado al parecer, que en todos los órdenes las personas eran lo que manifestaban y que, por lo tanto, las formas, la presentación, las convenciones contaban y mucho. El respeto estaba asociado a ese interior que se anticipaba a través del exterior. Los profesores del pasado interpretaban textualmente las palabras, valoraban los gestos, prestaban atención a los detalles, y en la relación que se establecía en el marco de una cátedra universitaria todos – profesores y alumnos – compartían los mismos códigos.

- *Las formas no interesan. Lo esencial es invisible a los ojos. Los gestos, la forma de hablar, de presentarse, de vestir carece de toda importancia y son cuestiones que las decide cada uno. Basta que nos sintamos bien, cómodos, libres. Como nada dirán de los gustos y las costumbres de los adultos (entre ellos los profesores) se sienten habilitados para defender sus propios criterios. Lo que para nosotros es importante, para ellos es apenas un detalle sin importancia.*

(09) Para los profesores la vida era esfuerzo y al esfuerzo le seguía la necesaria cuota de reconocimiento y placer. Y si la vida era esfuerzo, el estudio y la universidad eran – sobre todo – esfuerzo, constancia, trabajo, dedicación. Lo que costaba poco, valía poco y, por lo tanto, no debía considerarme como un síntoma favorable. La recompensa, el goce, la gratificación eran estado a conquistar, disfrute transitorios, paréntesis necesarios entre esfuerzo y esfuerzo. Nadie podía imaginar una vida sin esfuerzo y totalmente placentera.

- *Hay muchas cosas de la cultura actual que no piden esfuerzo, ni atención, sino solamente sentidos. Si algo se puede conseguir sin esfuerzo, mejor. El tránsito por las aulas parece signado por la ausencia de esfuerzo y la llegada a la universidad choca con*

la imperiosa necesidad de adquirir los hábitos fundamentales. ¿Vale la pena intentarlo o ensayan otro camino?

(10) En el pasado los profesores pertenecían a una generación que se mostraba capacitada para dominar la realidad y dar cuenta de ella. Nada era tan difícil, tan complejo, tan profundo que no pudiera ser abordado, resuelto, conocido, dominado. Y estos profesores – expertos en realidad – podían dar cátedra acerca de los recursos para satisfacer todos los problemas y todas las demandas. Los profesores tenían sus problemas: pero todos los problemas tenían solución.

▪ *En el presente vivimos un “exceso de realidad”, el síndrome de la “realidad desbordada”: todo lo que sucede a nuestro alrededor, todo lo que día a día vivimos o nos depositan ante nuestros sentidos y para nuestro consumo los diversos medios, exigen una creciente capacidad de apertura, recepción, interpretación y reacción. Nunca como ahora hay tanto para conocer y procesar, y el pensamiento debe hacer un esfuerzo desmesurado para moverse en medio de tanta realidad, sistematizar y articular el caudal de información y, como un intérprete, salir a la búsqueda de sentidos y significados.*

03. OTRAS VOCES: GARCIA CANCLINI, BARBERO, CARLINO, CLAXTON

3.1. GARCIA CANCLINI: *“El problema que enfrentan las sociedades contemporáneas es más de explosión y dispersión de las referencias culturales, que de homogeneización. Para los jóvenes estar desconectados tiene varios sentidos: uno es desconectarse del mundo de los adultos y construir su propio espacio generacional. Otro sentido es construir ese espacio generacional a través de conexiones preferentes, no aislarse sino conectarse de otra manera, con otras páginas Web, chatear o relacionarse con más lenguas o con más músicas, constituir sus diferencias a través de conexiones y desconexiones. Un tercer sentido es el que consagró cierto tipo de música, desconectarse del mercado, de la tecnología estandarizadora, y crear formas propias o que aparenten serlo fuera de quienes tratan de dominarlos. Una buena parte de las culturas juveniles en la actualidad se mueve entre estos sentidos oscilantes, entre conexión y desconexión.”* NÉSTOR GARCÍA CANCLINI (2005), DIFERENTES, DESIGUALES Y DESCONECTADOS. Gedisa.

3.2. BARBERO: *“La escuela y la universidad han dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Frente al maestro que sabe recitar muy bien su lección hoy se sienta un alumno que por ósmosis con el medio-ambiente comunicativo se halla “empapado” de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad. Saberes-mosaico por estar hechos de trozos, de fragmentos, que sin embargo no impiden a los jóvenes tener con frecuencia un conocimiento más actualizado en física o en geografía que su propio maestro. Lo que está acarreado en la escuela no una apertura a esos nuevos saberes sino un fortalecimiento del autoritarismo, como reacción a la pérdida de autoridad que sufre el maestro, y la descalificación de los jóvenes como cada día más frívolos e irrespetuosos con el sistema del saber escolar.”* BARBERO JESUS MARTIN: JÓVENES, COMUNICACIÓN E IDENTIDAD. (Campus virtual OEI).

3.3. CARLINO: *“¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos? (...) La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes – fuera de la clase – lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado. No obstante, al menos dos problemas han sido señalados con respecto a este sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados, problemas*

relativos a quién aprende o no aprende y a qué se aprende o no se aprende. (...) El concepto de alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (...) Alfabetizar académicamente implica, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas. (...) Nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares para que éstos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos de aproximación del principiante. Los profesores deben propiciar estas situaciones. (...) El aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir, pensar y acreditar (rendir): sólo a través de procesos de diálogo entre el que aprende y los que saben, se puede producir una retroalimentación acorde a las exigencias del aprendizaje.” CARLINO PAULA (2005), ESCRIBIR, LEER Y APRENDER EN LA UNIVERSIDAD. UNA INTRODUCCIÓN A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. Fondo de Cultura Económica.

3.4. CLAXTON: *Los profesores, los que enseñan, y los alumnos tienen sus propias teorías personales, teorías que tienen compatibilidad generacional entre sí y cierto grado de incompatibilidad entre los sectores. Es muy probable que la teoría personal de los profesores presente una visión del mundo, de la sociedad, de sí mismo, de la educación (vista desde la enseñanza) distinta de la teoría personal de los alumnos, de su visión del mundo, de la sociedad, de sí mismos y de la educación (vista desde el aprendizaje). Sin ser inconmensurables (Kuhn) son diferentes y solemos tender a simplificar los rasgos que las caracterizan. “Cuando alguien quiere que le enseñen, le está diciendo al profesor: quiero obtener parte del conocimiento, la capacidad o las cualidades que tienes y te voy a ceder temporalmente la responsabilidad de decidir qué tengo que estudiar, dónde, cuándo, cómo, con qué frecuencia y en qué orden hacerlo, porque confío en que de esta manera aprenderé mejor”. Esta es la naturaleza del contrato de enseñanza- aprendizaje cuando el alumno lo acepta voluntariamente. La educación es un estado provisional que tiene como objeto hacer que el sujeto se vuelva autosuficiente. El profesor debe entender que tiene un poder prestado, porque se requieren sus servicios para que la autonomía y la competencia del sujeto aumenten.” CLAXTON Guy (1987), VIVIR Y APRENDER. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y DEL CAMBIO EN LA VIDA COTIDIANA. Alianza, Madrid.*

04. QUÉ HACEMOS CON LO QUE NOS PASA:

4.1. El fenómeno no es privativo de una universidad, ni de una unidad académica. Es un fenómeno de época que opera con diversas manifestaciones en todos los ámbitos académicos. Es importante saber qué es lo que han intentado hacer los que con anterioridad han detectado el fenómeno y han tratado de trabajarlo.

4.2. Cuando sabemos lo que nos pasa, cuando hemos podido comprobar los hechos y delimitarlos a través del diagnóstico inicial no debemos cambiarlos por un retorno a la realidad maravillosa del pasado, o puntualizar los casos particulares que no responden a este modelo, o proclamar nuestra voluntad ineludible de seguir eternamente con nuestro estilo (“sobre mí no pasarán”), sino que debemos trabajar con lo que nos pasa creando las condiciones necesarias para el presente y el futuro. Negar la enfermedad no es una forma de curarse, sino una forma de morir.

4.3. Lo que antes nos venía dado (= los alumnos del nivel superior intelectualmente preparados, intelectualmente y voluntariamente dispuestos para el aprendizaje del nivel) ahora deben ser objeto de una construcción, lo que se denomina “la construcción de los sujetos del nivel superior”. Los alumnos de hoy no vienen armados, sino que se asemejan a esas cajas que observamos en las góndolas de los supermercados, con un kit básico que permite armar

un producto según algunas indicaciones de los fabricantes. Están allí a la espera de que seamos nosotros, los profesores, los que nos encarguemos de construirlos: al mismo tiempo que presentamos los saberes de las cátedras debemos ir definiendo cuáles son las condiciones intelectuales y de voluntad que se necesitan para aprender y aprobar los conocimientos.

4.4. Todo lo que necesitamos que los alumnos dispongan como equipamiento básico para alcanzar lo que nos proponemos debe ser objeto de enseñanza y ejercitación: la lectura comprensiva, la lectura en voz alta, la comprensión de las consignas, la expresión de las ideas, el uso del lenguaje, la capacidad de preguntar, la participación en la clase, la manera de aprovechar la presencia del profesor, la toma de apuntes, la forma de estudiar, la manera de trabajar en grupos, la forma de aprender y de fijar, etc.

4.5. La tarea del docente consiste también en enseñar lo obvio, porque no lo es tanto. Lo que nosotros suponemos que todos tienen y dominan, pero que en realidad pocos conocen. No se trata siempre de deficiencias del nivel anterior, ya que muchas veces son los sujetos los que tienen una escasa capacidad para conservar, recordar, aplicar. Así, por ejemplo, tienen un vocabulario acotado y hay mensajes que nos los entienden, muestran dificultades para recordar consignas complejas y son propensos a olvidar una parte de ellas, son hijos de mensajes redundantes y sordos a las indicaciones pronunciadas al pasar o de manera indirecta.

4.7. Si hasta hoy el ejercicio de la profesión docente de la universidad era una tarea que se derivaba naturalmente de la profesión que desempeñamos o de los conocimientos que originalmente recibimos en la formación de grado o postgrado, en estos tiempos tal vez exija una mayor preparación o una preparación genuina y específica. A los saberes propios de las disciplinas básicas o superiores se le deben sumar los conocimientos específicos de la docencia del nivel superior, con discursos armados teóricamente, claros y operativos y con posibilidad de realizar intervenciones creativas frente a situaciones desconcertantes.

4.7. No podemos repetir – como palabra sagrada - nuestras estrategias y nuestros hábitos docentes, las rutinas que por años han sido una fórmula eficaz para enseñar y desencadenar aprendizajes. No hacemos un juicio de valor sobre tales prácticas, sino que – simplemente – debemos pensar en otras estrategias que se adecuen a las actuales condiciones. Muchas de las estrategias de capacitación y de perfeccionamiento puestas en marcha por el paradigma productivo de las empresas y de las industrias puede ser una buena fuente de inspiración: no todo se puede transferir a las aulas, pero hay materiales que trabajan con condiciones análogas y permiten una criteriosa adaptación de los recursos.

4.8. El hábito de revisar nuestras prácticas y de producir los cambios necesarios se puede asociar a la socialización de los problemas y de los recursos, principalmente cuando las cátedras disponen de equipos de enseñanza o cuando los diversos departamentos toman conocimiento de la situación de los alumnos. La construcción común de soluciones permite compartir los problemas y también las propuestas para decidir entre diversas alternativas.

4.9. Es necesario fomentar la investigación sobre estos hechos, sabiendo que la universidad también debe tomar como objeto de estudio estas problemáticas que afectan el centro mismo de su actividad.

4.10. Los alumnos deben tener una presencia distinta (más activa) en la universidad y en el aula. Frente al modelo tradicional del profesor que enseña y explica con alumnos que registran, atienden y aprenden, hay excelentes experiencias de trabajos autogestionarios, basados en núcleos problemáticos, con grupos operativos e inteligentes. La actividad de los alumnos, la puesta en marcha de situaciones problemáticas asociadas a la vida real, la posibilidad de definir diversos caminos para resolver cuestiones, el acceso a diversas fuentes de consulta, el desarrollo y la promoción a través de otros caminos, puede ser una vía alternativa y superadora.



norojor@cablenet.com.ar
norojorge@gmail.com

* **JORGE EDUARDO NORO.** Doctor en Educación. Profesor en Filosofía y Pedagogía. Profesor en Letras. Especialización en filosofía. Director del Instituto Superior de Formación Docente n° 127 (San Nicolás. Provincia de Buenos Aires). Formador de docentes en cátedras de filosofía y educación. Profesor universitario en diversas unidades académicas, en formación de grado y de postgrado. Con numerosas intervenciones en congresos y diversos tipos de capacitaciones para docentes, directivos e instituciones. Además de numerosos artículos publicados en diversos medios y soporte, es autor de ocho libros, entre los que se destacan: FILOSOFIA (HISTORIA, PROBLEMAS, VIDA), ESCUELA POSIBLE, EDUCACION NECESARIA, PENSAR PARA EDUCAR.