

El oficio del alumno en la universidad

Eje 3.

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH) - UNaM - CONICET

pablodaniel.vain@gmail.com

Resumen

Es frecuente encontrar en la literatura pedagógica y sociológica, desarrollos teóricos sobre el “oficio del estudiante” aplicados a la educación superior. En esos casos, el concepto suele estar relacionado con los procesos de socialización, que permiten a los egresados de la educación media constituirse como estudiantes universitarios, apropiándose de las prácticas sociales propias de la cultura universitaria.

Sin embargo, en esta comunicación, que se elaboró como insumo teórico para el Proyecto: “El aprendizaje reflexivo y el oficio del alumno en la universidad”¹ -actualmente en desarrollo- se apela al concepto de “Oficio del alumno” acuñado por Philippe Perrenoud. Ese constructo teórico, presentado por dicho autor en su libro “El Oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar” se orienta en otra dirección.

Perrenoud se pregunta ¿Cómo se aprende el oficio del alumno? Dice, en primer lugar “El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son esenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar... (Perrenoud: 2006: 219). Y también que “Ningún niño, ningún adolescente puede sustraerse a su oficio de alumno, ninguno sale indemne, pero el peso de esta experiencia en la construcción de la identidad es muy variable. Para algunos alumnos es determinante, mientras que para otros, que están en la escuela como ausentes -el cuerpo dócil, la mente en otra parte- el oficio de alumno solo es vestido prestado. (Perrenoud: 2006: 219). Dicho de otro modo, en tanto la educación de masas, se ha ido transformando en una maquinaria escolar; y la universidad de masas se

¹ Proyecto: El aprendizaje reflexivo y el oficio del alumno en la universidad. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

ha escolarizado, los alumnos aprenden rápidamente su oficio: acreditar para promocionar, con independencia del deseo de aprender. Y esto los conduce a conocer y practicar, como en todo oficio, estrategias para cumplir lo que se espera de ellos.

En esta comunicación, se analizarán algunos ejes a partir de los cuales se podrían producir desde la enseñanza, las rupturas necesarias que contribuyan a una reconfiguración de ese oficio del alumno.

Palabras claves

Escolarización universitaria - Oficio del alumno - Aprendizaje tutelado - Aprendizaje reflexivo.

La encrucijada del “como sí”

La justicia militar es a la justicia, lo que la
música militar es a la música.
Groucho Marx

¿Cómo se configura el oficio del alumno en la educación superior? Frecuentemente se observan ciertas escenas. Estudiantes cuya principal preocupación es aprobar y que para ello, recurren a la memorización, a la realización mecánica de ejercicios o al “recorte y pegue” de textos tomados de internet.

Pero ¿cómo se genera este modo de configuración del oficio del alumno? Si analizamos cómo se han “escolarizado” las instituciones de educación superior, podemos percibir como los estudiantes que ingresan a ellas, llevan entre 13 y 16 años de un oficio ejercido en los niveles educativos anteriores. Y este es el modo en que la matriz escolar se reproduce, si los docentes y/o el nuevo contexto no contribuyen a provocar una ruptura.

Parafraseando a Jean Piaget (1980), podríamos preguntarnos: ¿Se forman en nuestras instituciones universitarias sujetos capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho? ¿Estudiantes creadores, inventores y descubridores? ¿Futuros profesionales críticos, que no acepten -mecánicamente- lo primero que se les propone?

Algunas corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central. En esta dirección, Elichiry (2013: 7) nos invita a considerar “a la comprensión como un proceso activo, como una forma de dialogar.” Esta autora recupera las ideas de Bajtin (1982) que afirmaba que aquel que comprende participa del diálogo, prosigue con la creación de su interlocutor, multiplicando la riqueza de lo ya dicho. No hay comprensión sin diálogo. Algo que ya en la década de los sesenta, Freire (1983: 171) advertía, al referirse a la escuela: “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.”

¿Pero qué potencia el soliloquio o el monólogo de la clase magistral, como única posibilidad para la transmisión del conocimiento? Pensamos que esta modalidad privilegiada, podría estar relacionada, con tres de las características del modelo dominante en la enseñanza universitaria.

El modelo de enseñanza dominante en la universidad

Entendemos al modelo de enseñanza dominante en la universidad, como un contexto en el sentido planteado por Rogoff (en Elichiry, 2004: 39) quién define un modelo como un conjunto de interacciones docente-alumno-conocimiento, un formato didáctico y un conjunto de representaciones sociales, que se gestan en el marco de ese modelo y contribuyen a su sostenimiento. En trabajos anteriores (Vain, 2007) sostenemos que se trata de un modelo cuyos rasgos principales son:

- * La enseñanza sustentada en la retórica.
- * El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- * La in-significación de los conocimientos.
- * La tensión entre teoría-práctica.
- * La fragmentación del conocimiento académico.
- * Una concepción externalista de la evaluación.
- * Una ausencia relativa de lo grupal.

A los fines de esta presentación, solo explicaremos tres de las características del modelo antes presentado: la enseñanza sustentada en la retórica, el docente como concesionario autorizado de la verdad y una concepción externalista de la evaluación.

En primer lugar recordamos que en oposición al enciclopedismo dominante en su época (pensamiento que ha reducido su incidencia, pero lejos está de abandonar el territorio educativo) Dewey (1899, 1902, 1938) impulsó una sugerente postura, acerca de la importancia de la experiencia, en el proceso de aprender. Esa línea, a la que se caracterizó como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” destaca, la centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mismo, garantiza el aprendizaje. Sin embargo, el enciclopedismo que combatía Dewey y que sigue siendo usual en la enseñanza universitaria, se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones” (Celman, 1994: 58), a ese abordaje lo denominamos “enseñanza sustentada en la retórica.”

Es preciso señalar, que consideramos que la enseñanza es una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este. Mediación que muchas veces se hace posible, porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación. Y decimos “muchas veces”, ya que en otras situaciones, los sujetos pueden hacer suyo el conocimiento, sin necesidad de ese tipo de mediación. Pero en el marco de dicha relación triangular (docente-alumno-conocimiento) la función primordial del docente, radica en

que este -como indica Pérez Gómez, en relación con la escuela- “(...) organiza y planifica racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y re-formule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 325). Entendemos además, que la universidad debe ser, necesariamente, un lugar en el cual debe privilegiarse la producción de rupturas epistemológicas, porque de otro modo no habría posibilidad alguna para la producción de conocimiento científico.² Conocimiento científico que, según Bachelard (1979), no se desarrolla linealmente, ni por simple acumulación, sino como el producto de rupturas y discontinuidades. Hay ruptura, en tanto el conocimiento científico se caracteriza como producto de un proceso de “errores rectificadas” en el cuál las nuevas teorías, se generan pensando “en contra” de las anteriores. Este problema epistemológico se transforma -además- en un obstáculo para la enseñanza, porque el solioquio de la exposición magistral tiende a presentar a la ciencia como un producto acabado y no como un proceso de producción permanente. Esta tendencia, característica también del modo expositivo de los manuales científicos, le otorga al conocimiento científico un status de saber cristalizado -como sugiere Follari (1989)- ocultando su carácter procesual, conflictivo, dinámico y discontinuo.

No obstante, resulta indispensable remarcar que es condición necesaria para que los docentes podamos asumir este rol de mediadores, de facilitadores, que abandonemos el papel de “concesionarios autorizados de la verdad.” (Barabtarlo, 2005).

El docente como concesionario autorizado de la verdad, es otra de las características del modelo descripto y remite al régimen de verdad dominante en la universidad. Es que en las instituciones de educación superior, lejos se está de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos. La universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social. Esta mirada, remite a considerar el currículum universitario como “proyecto político educativo” (De Alba, 1995: 60), como lo haremos más adelante.

² En este sentido, nos posicionamos desde la perspectiva de las llamadas epistemologías discontinuistas (Bachelard, Kuhn, Lakatos, etc.) que introducen nociones centrales como obstáculo, corte y ruptura.

En su memorable libro “Las palabras y las cosas” Michel Foucault (1967) nos advierte que todos los periodos de la historia poseen ciertas reglas para determinar la verdad, que constituyen lo que es aceptable o no, como por ejemplo, el discurso religioso o el científico. Y argumenta que mediante cambios relativamente repentinos, de una episteme a otra (según el término que introduce) estas condiciones de discurso, se modifican. (Vain y Otros, 2017: 24). Mientras que en otra de sus obras, afirma:

La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (...) (Foucault, 1990: 143).

El flujo comunicacional unidireccional antes señalado, que constituye el formato de una educación narrativa (no dialógica, en el sentido freireano), puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad.

En otro trabajo presentado en este mismo evento, señalamos que:

Como consecuencia de la metamorfosis de la universidad, que la convirtió en una institución escolar (pensada desde las pedagogías de la cadena de montaje) y que conlleva en forma muy potente, el uso del examen como dispositivo privilegiado de evaluación, que condensa -como ritual académico- las dramatización de las relaciones de poder-dominación entre profesores y estudiantes; pero también la legitimación de la universidad como garante de los saberes de sus titulados, la evaluación adquiere el sentido de ser la medición de esos resultados, “objetivamente” determinados a partir del principio de la racionalidad técnica y definidos como logros esperados para la totalidad de los estudiantes (Porlán, 1993), en forma idéntica. (Vain, 2017: s/n).

Esto ha generado, otro de los rasgos del modelo dominante de la enseñanza en la universidad: una concepción externalista de la evaluación, esto es la evaluación desgajada de los procesos de enseñar y aprender. Divorcio que se constituye en cimiento de un oficio del alumno orientado a acreditar, más que a aprender. Oficio que se ve reforzado por el sistema meritocrático prevalente en la universidad. (Habitualmente se pondera el

“Rendimiento Académico” a partir del promedio de calificaciones. El alumno “exitoso” es aquel que obtiene altas calificaciones).

El currículum universitario como proyecto político educativo

Como hemos señalado en anteriores oportunidades, siguiendo a De Alba (1995: 60) el currículum es un proyecto político-educativo. Ello significa que el currículum es el organizador de las prácticas mediante las cuales una sociedad, produce sus nuevos integrantes, transmitiendo los valores de la cultura. Este complejo conjunto de prácticas, tiene por finalidad tanto la perpetuación de la cultura como su propia transformación, en un proceso dinámico y no exento de contradicciones, luchas, imposiciones y negociaciones. En este sentido, el currículum envuelve a todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica educativa, entendida como práctica social. (Vain, 2007).

En el caso que nos ocupa, pensamos la enseñanza universitaria como un conjunto de prácticas desarrolladas por ciertos actores, en determinados escenarios y conformando tramas específicas. Estas dimensiones del currículum universitario, comprenden:

- * Las prácticas académicas.
- * Los actores (alumno, docente y conocimiento).
- * Los escenarios (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula).
- * La trama (los grupos y las relaciones).

En esta dirección de análisis, resulta interesante el enunciado que propone Alicia de Alba, en tanto considera que el currículum es una

(...) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículum en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1995: 60)

Resulta por ello importante reconocer que: “El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas...” (Grundy en Gimeno Sacristán, 1988: 14)

A partir de los enunciados de Alicia De Alba y Shirley Grundy, en la mirada dirigida a un segmento específico del quehacer universitario (la determinación curricular) es posible visualizar como las prácticas académicas se construyen en un marco socio-cultural que les otorga sentido. Un marco que se construye históricamente e inmerso en un complejo conjunto de relaciones de poder.

Pero también, las relaciones entre currículum oculto y explícito nos permiten observar como las regulaciones de las instituciones académicas y los modos en que se estructura el trabajo académico, son determinantes del carácter en que se disponen las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Utilizaremos aquí la noción de trabajo académico como equivalente, en el ámbito universitario, al concepto de trabajo escolar postulado por autores como Perrenoud (2006) o Baquero (1995). Este último, señala que los procesos de producción del conocimiento se organizan alrededor de una “... suerte de régimen de trabajo particular, que regula las actividades de docentes y alumnos.” (Baquero, 1995: 232). Agregando que la elección del concepto de trabajo es coincidente con ciertas perspectivas, como las de Apple y King o Perrenoud, destacando como este último autor utiliza el mismo para proponer, que dicho trabajo escolar define posiciones, haciendo que el ser alumno se vuelva un “oficio”. Resulta altamente interesante analizar como el trabajo académico dominante en la actualidad, reproduce el modelo que signó a la escuela, desde su gestación en la modernidad. Dicho de otro modo, aventuramos que el régimen de trabajo académico imperante en nuestras universidades es tributario de las tecnologías desarrolladas por la escuela, en tanto una de las instituciones disciplinarias descritas por Foucault (1989).

El oficio del alumno: del extrañamiento a la afiliación

Estudiando la problemática del ingreso a la universidad, es posible encontrar algunas pistas interesantes, en relación con el tema que nos ocupa, aunque como señalamos en el comienzo de esta ponencia, en la investigación que realizamos no estamos relacionado el concepto oficio del alumno, con los procesos de socialización, que permiten a los egresados

de la educación media constituirse como estudiantes universitarios, apropiándose de las prácticas sociales propias de la cultura universitaria, como foco principal de la indagación.

En un trabajo singular por la síntesis teórica que alcanza -afirma Casco (2008: 236)- (...) el investigador francés Alain Coulon propone considerar la entrada a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En el sentido que le daría un etnógrafo, ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un individuo cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante.

Y si bien, el trabajo se sitúa en la perspectiva de la apropiación del oficio del estudiante como proceso de socialización académica, hay en el planteo de Coulon una definición de estados bien interesante. Manuale (2013: 47) destaca que

Coulon (1995) señala que una de las tareas ineludibles que está obligado a hacer un alumno cuando llega a la universidad es precisamente aprender su oficio de estudiante, ya que sin este aprendizaje es muy probable que fracase, deserte o quede eliminado. La entrada en la vida universitaria podría visualizarse como un tránsito o pasaje del estatus de alumno al de estudiante, que se da en tres tiempos, por los que transitan los ingresantes: • Tiempo del extrañamiento o separación • Tiempo de aprendizaje o adaptación • Tiempo de afiliación o adhesión. Un primer tiempo del extrañamiento, donde el estudiante ingresa a un ámbito desconocido, a una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior, un segundo tiempo es el de la adaptación o del aprendizaje, en el que se va acomodando en forma progresiva al nuevo contexto y lo asume. El tercer tiempo de la afiliación implica asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales, e incluso de transgresión de las mismas. Afiliarse significa convertirse en miembro de la institución universitaria...

En un recorrido que Vélez (2002) realiza, en relación con la problemática de ingresante y tomando como referencia el concepto de Coulon sobre “extrañamiento” la autora menciona un trabajo de Ortega (1996). Al respecto Vélez expone que

Muchos ingresantes informan que durante el ciclo medio su paso por la escuela se ha caracterizado por una suerte de ‘permanecer y zafar’ (Ortega, 1996), que de alguna manera es ‘permitido’ en ciertas instituciones, habida cuenta de que muchos

estudiantes logran de este modo superar las ‘pruebas’ que finalmente habilitan su egreso. Estas prácticas, redundan en la falta de dominio de los saberes esperados por la universidad, tanto en lo que respecta al campo conceptual como a los procedimientos que se utilizan para aprender. Así mismo, generan o consolidan formas de relación con el conocimiento que se constituyen en otra expresión de extrañamiento. (Vélez, 2002: 7)

Esto nos abre una interesante perspectiva para pensar como las matrices de las instituciones educativas de nivel inicial, primario y medio pueden ir modelando un oficio organizado en torno a superar los obstáculos que plantea la universidad, apelando a otras estrategias que no pasan por un aprendizaje crítico y reflexivo.

Facundo Ortega (1996) las denomina ‘estrategias de evasión del conocimiento’, las que se caracterizan por un conjunto de creencias y prácticas que posibilitan mantener la ilusión de ser estudiante sin tomar las decisiones y asumir las responsabilidades que ello implica. Son formas de ‘hacerse trampa’ en las que el mismo sujeto termina atrapado.” (Vélez, 2002: 8).

También Vélez (2002: 11) destaca que:

La relación de extrañamiento con el conocimiento se caracteriza por concebirlo como algo ajeno, es algo de otro y para otro; fragmentos de saber para decir o contar, un salvoconducto para aprobar. Esta relación evita el compromiso con el saber y explica muchas de las prácticas de aprendizaje que suelen valorarse negativamente en la universidad.

Otra mirada que puede complementar el análisis del pasaje de la escuela media a la universidad es considerar que el ingreso a la universidad es una situación de umbralidad. El ingreso, afirma Guzmán (2015: 132)

(...) se presenta como una situación límite en la cual las estrategias de conocimiento producidas previamente no son instrumentos valiosos para facilitar interacciones flexibles en el marco del nuevo sistema, ya que éste representa una experiencia educativa altamente compleja. A esto lo denominamos, siguiendo a Camblong, situación de “umbral” entendiendo por tal a “... un crono-tipo de pasaje en el que el

sujeto se encuentra comprometido en un proceso que lo enfrenta al límite de sus posibles desempeños semióticos habituales, sean prácticas socio-culturales en general, sean usos lingüísticos, en particular. [...]...todo sistema educativo, incluida la Universidad, tendrá que atender y resolver situaciones de umbralidad que relampaguean en los momentos más disímiles e imprevistos.” (Camblong, 1977).

Verónica Edwards (1993: 28) menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “(...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior (...)” y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, “(...) esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.” (Edwards, 1993: 28).

El arte de cocinar sin recetas

Gobernar una gran nación viene a ser como
cocinar un pequeño pescado.

Lao Tzu

Probablemente lo que quería decir el gran filósofo chino, que citamos en el acápite precedente, era que a la hora de gobernar un país hay que saber emplear los condimentos y dar los toques adecuados para obtener buenos resultados. El arte de cocinar no es algo estático, es una evolución constante, es inventiva, cada persona aporta algo de su sabiduría y va experimentando con sabores, con la integración de costumbres de otras regiones y sobre todo con el intercambio de ingredientes. Y esta metáfora “gastronómica” nos puede ayudar a pensar, porque proponemos retornar a la práctica del arte de enseñar.

No obstante, el retorno al arte de enseñar es un retorno a medias. Porque la escala de la formación profesional en el medioevo, en nada se parece a la demanda de formación en nuestro siglo XXI. Razón por la cual, es la relación entre alumno, docente y conocimiento lo que podemos resignificar en una concepción de aprendizaje tutelado, en el marco de un contexto cualitativa y cuantitativamente diferente.

En ese contexto, hacemos algunas propuestas, no a modo de recetas sino como planteos que podrían iluminar esta ponencia.

a) La organización curricular basada en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas nos lleva a preguntarnos sobre el modo en que nuestras curriculas provocan relaciones de exterioridad entre nuestros ingresantes y los contenidos de los programas de las asignaturas. Un alumno que se piensa Ingeniero Forestal difícilmente establezca una relación significativa con conocimientos de Matemáticas, Física y Química, en su forma de ciencias básicas. El supuesto subyacente parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno, algo totalmente discutible desde las psicologías cognitivas. Una reorganización de los diseños curriculares permitiría generar un vínculo de interioridad de los estudiantes con los conocimientos.

b) La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica. Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto. La articulación intercátedras, mediante experiencias generadas en torno a problemas, pasibles de ser abordados desde las diferentes perspectivas de los campos disciplinares, es una alternativa interesante.

c) El desarrollo de actividades de evaluación, tendientes a mejorar los aprendizajes, sin vinculación alguna con la acreditación, puede ser un modo de “despegar” a los estudiantes de las ‘estrategias de evasión del conocimiento’ (Ortega, 1996). Estas experiencias pueden incorporar la auto-evaluación y la evaluación por pares (co-evaluación).

d) La organización “espiralada” de actividades teórico-prácticas. Estas podrían prever momentos de: análisis teórico, de producción grupal o individual, de devolución (en clase) de las producciones, mejora de las producciones y nuevas devoluciones.

e) Actividades bajo la modalidad de “prácticum.” Un prácticum -señala Schön (1992: 45)- es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.”

f) Ingreso al conocimiento mediante diferentes puertas de entrada. Nos parece de sumo interés un concepto propuesto por Litwin cuando señala “(...) otras de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, puertas de entrada diferentes que inicien el proceso del conocimiento.” (Litwin, 1997: 56). La oferta de modalidades alternativas de cursado, de desarrollo de experiencias y de evaluación, pueden resultar interesantes en dirección a lo señalado.

Como adelantamos, no pretendemos desarrollar en forma exhaustiva, propuestas de enseñanza que operen como recetas. Sino ilustrar, mediante algunas propuestas, un modo de ofertar oportunidades a los estudiantes para “(...) salir de formas de ‘hacerse trampa’ en las que el mismo sujeto termina entrampado.” (Vélez, 2002: 8). Y resignificar así, el oficio del alumno en la universidad.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1979). La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI.
- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Barabtarlo, A. (junio de 2005). El seminario permanente de investigación-acción en la formación del docente universitario: una experiencia cualitativa Conferencia desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Argentina.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. Co-herencia [online]. Vol.6, n.11.
- Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- De Alba, A. (1995). Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Dewey, J. (1899). The School and Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). The Child and the Curriculum. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: The MacMillan Co.

Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá.

Elichiry, N. [Compiladora] (2004). Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires: Manantial.

Elichiry, N. [Compiladora] (2012). Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires: Manantial.

Follari, R. (1989). Interdisciplinariedad y organización curricular interdisciplinaria. Inédito. Salta: Trabajo presentado en la Reunión del Proyecto EMETA.

Foucault, M. (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1990). Diálogos sobre el poder. Buenos Aires: Alianza.

Freire, P. (1983). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.

Gimeno Sacristán, J (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal-Universitaria.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.

Manuale, M. El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Revista Aula Universitaria 15. Año 2013.

Perrenoud, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.

Piaget, J. (1980). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Ariel

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

Vain, P. (2007). ¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga. Málaga: España.

Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos en Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

Vain y Otros. (2017). Concepciones acerca de la discapacidad de los jóvenes de las escuelas de Misiones. Informe final del Proyecto Código 16H386. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones

Vain, P. (3, 4 y 5 de mayo de 2017). La evaluación como herramienta de la enseñanza y la escolarización de la universidad. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos.” Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina

Vélez, G. (2002). Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Río Cuarto: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.