

4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa
Los desafíos de la educación inclusiva
Buenos Aires, 2017

Autoras: María Adelaida Benvegnú y Ana María Espinoza

Institución: Universidad Nacional de Luján (UNLu). Departamento de Educación. División Pedagogía Universitaria.

Un estudio sobre las condiciones de viabilidad de una universidad inclusiva

Síntesis de la presentación

En los últimos años la universidad atravesó en nuestro país un proceso de expansión que habilitó el acceso a los estudios superiores de una parte de la población que tradicionalmente no contaba con esta posibilidad en su horizonte de expectativas, tendencia que puede encuadrarse en una intencionalidad inclusiva, democratizadora. Sin embargo, para que la incorporación de esos *otros* excluidos se haga efectiva y trascienda el plano declarativo, es necesario reconocer su heterogeneidad y generar condiciones – aquí nos compete referir a las pedagógicas y didácticas- que favorezcan las posibilidades de aprender, aprobar las asignaturas y permanecer, a estudiantes con historias sociales y educativas diferentes a las de la elite clásica que solía habitar las aulas y que sigue formando parte del imaginario universitario como el “alumno deseado”.

Este desencuentro entre lo real y lo esperado dio lugar a una serie de intentos remediales, periféricos, dirigidos a subsanar las deficiencias atribuidas a los alumnos, tales como las tutorías o los cursos iniciales de nivelamiento. Desde nuestra perspectiva para incidir efectivamente sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos es imprescindible tomar como objeto de análisis las propuestas de enseñanza y estudiar la viabilidad de su transformación. En este camino hace más de tres años iniciamos un proyecto de investigación colaborativa entre docentes de matemáticas del primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica, otros docentes de la misma carrera e integrantes de Pedagogía Universitaria con la intención de concebir y estudiar una propuesta para la enseñanza del concepto de *derivada*. Interpretamos que esta modalidad colaborativa es una condición de posibilidad para entender los alcances y las resistencias que ofrecen los docentes, los alumnos y los pedagogos para consensuar propuestas con capacidad de existencia real en las aulas universitarias. Esta modalidad intenta habilitar un diálogo en el que sea posible una mejor comprensión del lugar de unos y otros al transitar juntos acciones concretas con diferentes miradas pero con escuchas mutuas.

Nos proponemos compartir en esta presentación algunas reflexiones alcanzadas en el contexto de la investigación colaborativa para la enseñanza del concepto de *derivada*:

La propuesta de trabajo en clase y la perspectiva de los diferentes actores. Al analizar las resoluciones de los problemas que los alumnos venían realizando encontramos en las clases que: algunos parecen operar con los números hasta alcanzar algún resultado, otros desarrollaban procedimientos adecuados sin conseguir justificarlos y otorgarle significado a los valores encontrados, otros tantos tienen dificultades para abordarlos y sólo unos pocos alcanzan una resolución satisfactoria. La cuestión permitió interrogar el conocimiento que se iba alcanzando y reflexionar sobre las maneras de ayudar a elaborar una construcción más conceptual. La apuesta central de nuestro trabajo fue la de modificar la concepción instalada de que enseñar consiste fundamentalmente en desarrollar una clase con marcada modalidad expositiva, que habitualmente se inicia con la explicación de conceptos y se continúa con la resolución de problemas como aplicación de los conocimientos que se suponen así enseñados. Desde Pedagogía Universitaria concebimos que presentar un problema que los alumnos pueden comenzar a abordar grupalmente poniendo en juego los conocimientos que –se supone– ya tienen, podría constituir una invitación a los estudiantes para asumir una postura intelectualmente activa y permitirle al docente interiorizarse del verdadero estado de conocimiento de sus alumnos e intervenir en consecuencia. Cuando iniciamos este trabajo de investigación imaginamos que las principales dificultades consistirían en consensuar una propuesta de enseñanza con los docentes en el contexto de una institución que ha naturalizado una concepción de enseñanza reactiva a nuevas concepciones. Sin duda costó entendernos, interactuar desprejuiciadamente, movilizar posturas... no imaginamos las dificultades que habría que sortear entre los alumnos que se resisten porque creen que así se aprende matemática o que los profesores no hacen su trabajo o porque les resulta costoso adoptar una actitud más activa. Muchos estudiantes esperan que el docente desarrolle *su clase*, que explique, y la situación los desconcierta. La imagen de un docente exponiendo, de unos alumnos tomando nota y resolviendo luego ejercicios para aplicar o fijar esos conocimientos, está instalada y es difícil de modificar. Como dice Charlot los alumnos piensan que en clase el que debe trabajar es el docente. Para los profesores es difícil sobreponerse al desánimo que genera una tal actitud de sus alumnos frente a una propuesta concebida con esfuerzo y buena disposición; y quizás, el problema principal, radica en alcanzar una representación distinta, nueva, del desarrollo de una clase, cómo intervenir, cómo generar un escenario diferente. Para las integrantes de Pedagogía la cuestión constituye un verdadero problema: cómo “transmitir” supuestas mediaciones productivas cuando sabemos y reivindicamos que no existe la receta, que las intervenciones favorables sólo pueden surgir de una comprensión y una intencionalidad del docente, valiosa en cada caso, en cada situación. Encontramos una resolución posible al problema en el contexto del trabajo colaborativo, en los intercambios que se producen cuando se anticipa y se toma como objeto de reflexión el desarrollo de las clases.

La intención de desestabilizar y poner en discusión la estrategia de resolver los problemas mediante la aplicación de procedimientos algoritmizados sin establecer

relación con los conceptos involucrados, nos llevó a proponer situaciones -de resolución grupal- en las que los alumnos debían volver sobre ejercicios ya abordados para explicitar en forma escrita los conceptos involucrados en ellos y también de las relaciones que pueden establecer entre ellos. Por ejemplo, *¿qué ideas utilizaron para la resolución encontrada?*, *¿qué relaciones pueden establecer entre esta resolución con las de los ítems anteriores?* La propuesta de escritura sin recurrir al lenguaje de la matemática no suele estar concebida como un medio para aprender sino para evaluar. Esta interpretación podía condicionar el posicionamiento de los estudiantes que, en vez de disponerse a pensar críticamente sus respuestas y dar así lugar al establecimiento de nuevas relaciones, se sintieran atrapados por su supuesta condición evaluativa. Sin embargo la mayoría de los estudiantes se comprometieron con la tarea y se abocaron a trabajar activamente en la propuesta. La observación de estas clases permitió registrar un buen clima de trabajo en los grupos.

La propuesta de evaluación en la perspectiva de los diferentes actores. Una serie de enunciados pueden ser útiles para caracterizar rápidamente las interpretaciones que se tienen sobre la evaluación en la universidad: se concibe como un instrumento separado de la enseñanza, como derecho del docente para calificar el aprendizaje de sus alumnos, se admite resolución individual para que cada alumno muestre lo que efectivamente estudió y aprendió sin colaboraciones, copias o ayudas externas, se piensa que los recuperatorios y los exámenes libres deben presentar un *plus* de dificultad, se cree que los docentes elaboran los exámenes con la “mayor objetividad”, se corrige cada problema adjudicándole previamente un puntaje y la nota final es la suma de las correctas resoluciones parciales... Con mayor o menor cercanía, mayor o menor convicción, estos enunciados circulan en el ámbito universitario, difícilmente se ponen en duda y se analicen sus implicancias. El conjunto de consideraciones diseña un entramado que sostiene una ilusión de imparcialidad y salva la engorrosa situación de aceptar que existe una cierta arbitrariedad al trazar la línea divisoria entre los que saben y los que no alcanzaron los méritos suficientes para aprobar. Los docentes integrantes del grupo de investigación colaborativa también estaban bastante condicionados al inicio del trabajo – ¿podía ser de otra manera?- por estas interpretaciones, hegemónicas en la universidad. Intercambiamos, argumentamos, discutimos mucho sobre aspectos centrales y otros más periféricos. Así pasamos de una “asepsia evaluativa” expresada en la práctica instalada de advertir a los alumnos que “*la interpretación de los enunciados forma parte de la evaluación*” a consensuar una modalidad que ayude a los alumnos a interpretar la consigna en el momento de la evaluación permitiendo unos minutos de intercambio entre los chicos o mediante una breve contextualización de los docentes.

Fue necesario asumir muchas decisiones para diseñar una evaluación formativa que aportara conocimiento sobre los aprendizajes realizados por los estudiantes. Desplegar la complejidad de la evaluación en el marco del proceso de enseñanza nos obligó a desarrollar un análisis recursivo entre la propuesta de trabajo para la construcción del concepto de *derivada* y las condiciones en las que se propondrían los exámenes; poner la

mirada sobre las estrategias que se desarrollaban en clase y los sentidos que adquiere ese conocimiento en la carrera de Ingeniería Agronómica.

Elaboramos para cada tramo de la asignatura dos evaluaciones: una grupal y otra individual, otorgándoles un sentido complementario. En la primera, los estudiantes deben resolver un sólo problema sobre un concepto central que vuelve a incluirse, con modificaciones, en la segunda. La nota alcanzada por ese grupito de alumnos se acredita, suma un punto, en la individual. La decisión intenta aproximar la evaluación al trabajo desarrollado en las clases, en donde el trabajo es grupal y los estudiantes tienen espacio para el intercambio entre ellos y con el docente. Buscamos de esta manera ofrecer a los estudiantes una nueva oportunidad para el aprendizaje y comunicarles en acto qué se espera de ellos, qué se considera como respuesta adecuada, qué tipo de ejercicios se incluyen. Muchos alumnos que transitan su primer año en la universidad necesitan entender y aprender a constituirse en estudiantes, en qué consiste ser estudiantes en una carrera como es Agronomía. Al mismo tiempo las resoluciones desarrolladas por los distintos grupos aportan elementos a los docentes para evaluar el conocimiento de la clase, repensar sus clases y repensar la evaluación individual. Tomar estas decisiones no fue sencillo. Hicimos muchas consideraciones e intentamos anticipar respuestas a muchos interrogantes: ¿cómo interpretarían los alumnos la propuesta?; ¿qué deberíamos entender en el caso de que alguien hubiera resuelto bien la evaluación grupal y mal la individual, se había copiado, no le había servido la situación?, ¿y si fuera al revés?

Debimos resolver también cuestiones vinculadas al escenario en el que se desenvolverían las evaluaciones. Habitualmente se concibe que la interpretación de las consignas de un problema es unívoca. Si no entienden o entienden otra cosa, es porque no saben leer, tienen muy mala formación o no estudiaron. Compartir la interpretación de las consignas, tanto en clase como en un parcial, se considera como una intervención que le resuelve el ejercicio al alumno y no como una condición para ubicarlo para lo pueda abordar. Viejo problema didáctico: hasta dónde el docente puede decir para aclarar, para ayudar, pero no tanto como para ser él quien resuelve el problema.

En otras palabras, no sólo analizamos los enunciados de los problemas incluidos y los conceptos involucrados en su resolución y su relación con el desarrollo de las clases, sino también discutimos el significado de proponer una resolución grupal o individual, y tomamos decisiones acerca de las eventuales aclaraciones que podría –o no- efectuar el docente. Interpretamos que el proceso resulta costoso y si nos atenemos a los resultados cuantitativos alcanzados, en tanto se valúa un porcentaje significativamente más alto de los estudiantes que aprueban la asignatura y de los que no abandonan la cursada, también diremos, productivo. También estamos encontrando que hay un porcentaje de alumnos a los cuales nuestra propuesta no les sirve, no les alcanza, no la entienden... e interpretamos que esta situación se da con mayor frecuencia entre aquellos que parecen estar en condiciones más desfavorables desde la perspectiva social y la del conocimiento. La cuestión constituye el nuevo desafío.