

Tensiones y encuentros en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad: el caso de las Universidades Nacionales ancladas en el Conurbano Bonaerense Argentino de primera y segunda generación.

Mara Mattioni

UNLaM – UNPaz – Hospital de Agudos Cosme Argerich GCBA

maramattioni@hotmail.com

RESUMEN

En Argentina, a partir del surgimiento de nuevas instituciones de educación universitaria propuestas como diferenciadas del modelo tradicional, se presentan un sinnúmero de interrogantes respecto a su propósito inclusivo; al perfil docente requerido, las estrategias pedagógicas requeridas y, en particular, acerca de la dimensión subjetiva de su aparición, que pareciera otorgarle un particular sentido y significación a la perfil docente en el marco de regulaciones biográficas, organizacionales, generacionales y ético políticas

De algún modo, el hecho de que la universidad siga siendo productora de expectativas igualitarias no deja de posicionarla en un escenario social atravesado por mayores desigualdades, convirtiéndola en un tema sugestivo, demandante de exploración y análisis.

Intentando desanudar premisas estáticas, esta propuesta tiene como objetivo explorar los principales interrogantes que atraviesan los procesos de enseñanza aprendizaje con estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social en Universidades Nacionales ancladas en el Conurbano Bonaerense de la Argentina intentando establecer un diálogo de ciertas tensiones latentes con aportes académicos del campo educativo a la luz de la dimensión ético política de la profesión.

PALABRAS CLAVE

PALABRAS CLAVES: UNIVERSIDAD – FORMACION PROFESIONAL – TRABAJO SOCIAL – ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS – POSICIÓN DOCENTE

TENSIONES Y ENCUENTROS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A LA LUZ DE LAS NOCIONES DE INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ANCLADAS EN EL CONURBANO BONAERENSE ARGENTINO DE PRIMERA Y SEGUNDA GENERACIÓN.

Primeras aproximaciones a las NUC

Durante la década de 1990, en el marco de un gobierno de carácter neoliberal el programa de transformación del sistema universitario implementado en aquella década tuvo como uno de sus objetivos centrales la diversificación. La estructura vinculada con la educación superior se tornó compleja y más heterogénea impulsándose la creación de nuevas universidades públicas con organizaciones diferentes a las de las universidades tradicionales. *“Las nuevas políticas y las normativas expresadas sobre todo en la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995 (LES) contribuyeron entonces a acentuar la heterogeneidad del sistema”* (Marquina, 2009: 68)

A primera vista, las Nuevas Universidades del Conurbano Bonaerense (NUC) ofrecieron una estructura académica diferente a las universidades tradicionales, presentándose *“formadas por departamentos o unidades académico-administrativas con menores atribuciones que las facultades permitiendo una mejor vinculación entre las carreras y un aprovechamiento más adecuado de la planta docente. El perfil del alumno promedio de estas universidades se adecuó a un modelo de universidad que servía a los intereses locales a través de instituciones oferentes de carreras con un fuerte sentido de formación profesional”* (Quintero, 2013: 4)

Años más tarde, en un contexto sumamente diferente caracterizado por un Estado algo más intervencionista, comenzaron a surgir las llamadas NUC de segunda generación, cuyas primeras cohortes de graduados aún no han alcanzado la finalización de sus estudios, ancoradas primordialmente en el conurbano Bonaerense y focalizadas en el territorio de anclaje.

Así, la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se ubica como una de las Nuevas Universidades del Conurbano Bonaerense de segunda generación, creada en el año 2009 por la ley 26577, reconociendo en sus estatutos originarios a la educación superior como

un bien público y un derecho social teniendo como objetivos centrales: lograr equidad, inclusión y movilidad social ascendente a través de la ampliación de oportunidades que brinda la educación superior universitaria.

Según los mismos documentos, ubica como misión institucional la enseñanza en la educación superior así como la producción y difusión de conocimientos que contribuyan al desarrollo de la región, poniéndose al servicio de la consolidación de un modelo nacional que se orienta a la equidad social y el desarrollo; siendo su visión explícita promover el cuidado del ambiente, la equidad, la inclusión y la movilidad social ascendente, a través de la ampliación de oportunidades que brinda la educación superior. Su lema apunta a dos cuestiones: “la inclusión social y la excelencia académica” destacándose que dicha casa de estudios se encuentra emplazada en el Conurbano Bonaerense, coexistiendo con la realidad socioeconómica compleja que integra por su ubicación geográfica. Por ello, dentro de sus objetivos de creación se ubica el propósito de garantizar la gratuidad de la enseñanza de grado y el acceso a la Universidad Pública, Libre y Gratuita asegurando la igualdad de oportunidades y posibilidades, desarrollando una apertura plural sin discriminación alguna hacia todos los sectores de la sociedad.

A partir de la planificación y el desarrollo concreto de ambos ciclos de implementación de política social focalizada en la educación superior, plasmado en comunicados, publicidades, y artículos periodísticos; es decir, textos no académicos, es posible detectar cierta vinculación establecida entre este nuevo acceso a la universidad con la perspectiva de la democratización, implicando dicha discusión “*la incorporación al mecanismo de ingreso a la política global de la universidad, otorgándole una atención particular. Las características de cada comunidad y su vinculación con la estructura curricular de las carreras, los métodos de enseñanza, la capacitación de los profesores, la infraestructura, el equipamiento, son aspectos que inciden en términos de sus posibilidades de atender y contener a una masa estudiantil cuyo rasgo actual dominante es la heterogeneidad social*” (Marquina, 2009: 85)

Sin embargo, hacer lecturas aisladas puede ser un ejercicio por demás riesgoso, considerando el consenso existente en educación respecto a la inherente e inalienable dimensión política del discurso educativo.

Como pieza clave del sistema educativo, entendido como sistema cultural, las universidades públicas se expandieron durante el siglo XX y son, en el presente, depositarias de imaginarios culturales, tradiciones e ideales de distintos ciclos

históricos. La importancia de la educación como canal para el ascenso y la reproducción social, su visión optimista del progreso social y su capacidad de consumo han sido rasgos centrales de la identidad de las clases medias a partir de los años '50 (Svampa, 2001).

Revisitando la inclusión como categoría de análisis y propuesta de las NUC

Atendiendo a la modalidad de divulgación y de comunicación de propuestas en la educación superior, los lemas de las instituciones universitarias (tales como "Estudiar es tu derecho" y "Excelencia académica e inclusión social") se han posicionado como el gran "anzuelo" de la publicidad y la convocatoria al tomar parte activa las universidades en el juego de la oferta y la demanda. Así, se conformó un público ecléctico: tanto adolescente, como adulto y adulto mayor que tiene por objetivo formarse, titularse, insertarse o continuar activo laboralmente optimizando su calidad de vida laboral. De este modo, las universidades públicas se posicionan como un espacio de educación de masas signado notoriamente por el cambio del tejido social del país y mostrando la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias sociales, culturales y formativas de profesores y alumnos.

Al decir de Dussell *"la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales. Sin embargo, la manera en que hemos concebido la inclusión quizás sea el "crimen" que debemos investigar y no sólo la falta de acceso de algunas poblaciones a la institución escolar"* (Dussell, 2004: 306)

Siguiendo este análisis, reforzado por la idea de "la diversidad bajo sospecha" en términos de Duschatzky y Skilar, es como surge el interrogante respecto a la creación de múltiples universidades públicas con anclaje territorial y su propósito tácito o explícito, a saber ¿Cuál es el objetivo principal de la creación: fomentar la accesibilidad o establecer una oferta diferenciada por territorios ofreciendo a cada uno lo que necesita, "le corresponde" o puede alcanzar?

La posibilidad de pensar en universidades con anclajes territoriales y diversos enfoques en la formación universitaria pareciera, así, estar lejos de adecuaciones académicas o de transposiciones didácticas particulares o específicas, sino que se podría inscribir en una negación de la igualdad e inclusión como equivalencia de la homogeneización.

Este patrón básico con el que se procesaron las diferencias en las escuelas podría ser claramente traspoleable a la formación universitaria, donde al parecer *"se cristalizó una*

variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad’ (Dussell, 2004: 310)

La literatura señala que si bien existen condiciones formales para acceder a la educación superior - la posesión de un título secundario por ejemplo- éstas no son suficientes para la continuación en las instituciones educativas. Existen otras condiciones, sociales y pedagógicas, que inciden en la permanencia, rendimiento académico y obtención de diplomas. En otro plano menos formalizado o institucionalizado, podríamos agregar un tercer grupo de condiciones, vinculadas a un conjunto de prácticas, quehaceres, “imágenes”, formas de abordar el conocimiento, que hacen a la “socialización universitaria”, donde se debe considerar también la diferencia de esquemas

Acerca de la accesibilidad y las NUC: El cambio de paradigma

Repensando la organización general de las universidades nacionales es posible advertir que prácticamente la totalidad de ellas cuenta con “comisiones de accesibilidad”.

Sin embargo, explorando estos dispositivos, se evidencia que la falta de accesibilidad de la educación superior, con la que pareciera vincularse la entrada en escena de las NUC, se traduce en un enfoque reduccionista del acceso circunscrito a la discapacidad como condición personal de cada sujeto que cuenta con algún déficit en sus estructuras corporales o funciones que limitan el desarrollo de actividades y la participación en la sociedad.

Empero, otro subgrupo de universidades, permite introducir otro enfoque teórico que presenta a la dicotomía accesibilidad /inaccesibilidad desde un paradigma holístico que incorpora al contexto en la problematización.

En el 2001, la OMS lanzó la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). En esta clasificación, funcionamiento y discapacidad son dos polos extremos de la misma dimensión. El funcionamiento de una persona se evalúa dentro de un contexto; se concibe al individuo en una interrelación compleja con su medio, no aislado. El ser humano es finalmente reconocido por su complejidad bio-psico-social. Este nuevo enfoque permite destacar la importancia del entorno familiar y social de la persona.

De algún modo, las NUC vienen a revisitar este paradigma donde es responsabilidad del Estado, a través del Sistema Universitario, garantizar el derecho a la educación. Desde el marco de la CDPC y la CIF es posible reconocer la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información

y las comunicaciones, para que las personas puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Para pensar en términos de participación (como la implicación de la persona en una situación vital) y no de restricción de la misma a través de la experimentación de obstáculos al implicarse el individuo en diferentes situaciones vitales, es menester posicionar a los factores contextuales como facilitadores y no como barreras. Los factores contextuales son aquellos que constituyen, conjuntamente, el contexto completo de la vida de un individuo y los ambientales, los aspectos del mundo extrínseco o externo que forma el contexto de la vida de un individuo.

Los Facilitadores son todos aquellos factores en el entorno de una persona que presente so ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. *“Los facilitadores pueden prevenir que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación, puesto que contribuyen a mejorar el rendimiento real al llevar a cabo una acción, con independencia del problema que tenga la persona respecto a la capacidad para llevar a cabo dicha acción”*(OMS, 2001:58)

A la luz de este enfoque internacional, adoptado a su vez por el Estado Argentino el que posiciona a las NUC como una política social que impulsa la accesibilidad, transformándose en un facilitador que promueve la participación de las personas en los procesos de educación universitaria. Mas que “acercarle algo a alguien” accesibilidad en estos términos se convierte en la eliminación de la barrera que presenta la oferta previa a las NUC en términos de la condición centralizadora respecto de la oferta y distribución de sedes de transcurso de cursadas.

La posición docente y las NUC

A partir de la creación de ambas generaciones de universidades fueron surgiendo diversas propuestas académicas y foros de debate respecto de la posible necesidad de un perfil docente específico que se inserte en dichas casas de estudio, diferente de los profesionales de la educación que se encontraban trabajando en las universidades clásicas. Las principales diferencias radicaban, a priori, en la trayectoria académica de dichos profesores, sus inquietudes, su conocimiento del territorio, su vinculación con la investigación, la modalidad de acreditación de contenidos propuesta en sus planificaciones y las estrategias didácticas puestas al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, *“un aspecto distintivo en algunas de estas nuevas universidades fue la contratación de docentes con una trayectoria académica importante, que al ingresar a las NUC llevaron consigo no sólo los valores sedimentados en las culturas académicas de las cuales formaban parte, sino que en algunos casos, mostraban intereses propios con respecto a temas de investigación y al lugar que ocupaban dentro de la comunidad científica local e internacional. En este sentido, algunas de las NUC mantuvieron la política de conformar una planta docente con alta dedicación y, en lo posible, volcada a la actividad de investigación, construyendo una identidad de su profesión. Esta estaría permeada no sólo por la institución donde se desempeñan, sino a la vez por su trayecto académico particular”* (Quintero, 2013: 5)

Retomando los estudios específicos al respecto, se vislumbra que el cuerpo de docentes incluido en las NUC resultó en su mayoría compuesto por profesionales que ya estaban insertos en otras casas de estudio. De ese modo, podría pensarse que los mismos ya contaban con un perfil docente propio que llevaron consigo a las NUC, a pesar de pensarse que las mismas podrían requerir de otras habilidades, intereses y fortalezas como caracterizadoras de su plantel.

A partir de las particulares modalidades de selección y contratación del plantel docente de cada una de las NUC, es que surge el interrogante respecto de si es posible pensar en un perfil docente específico para cada universidad o resulta factible dar cuenta de la heterogeneidad y particularidad a partir de la categoría de posición docente.

Volviendo sobre la innegable vinculación de la educación con los proyectos de gobierno de cada sociedad, es posible explicitar que *“las NUC de primera generación son producto de una época, la de reforma de los `90, que buscó resolver los problemas del sistema con nuevas opciones institucionales en términos organizacionales de oferta académica y de escala”* (Marquina, 2009: 84) , así como también vale recordar que *“muchas de estas instituciones desarrollan procesos vinculados con el perfil de los estudiantes de sus zonas de influencia, mayoritariamente de bajos recursos y con debilidades en la formación secundaria, ofreciendo cursos de nivelación concentrados en el desarrollo de habilidades básicas, en lengua y matemática, que procuran disminuir el peso de las variables socioeconómicas en las trayectorias estudiantiles”* (Marquina, 2009: 71)

En este marco *“la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores dejan de interpretar las situaciones y los otros con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de*

las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada sino que implica una dimensión ético política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer; iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio: todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada” (Southwell y Vassiliades, 2014: 5)

A partir de los cambios que viene atravesando la escolaridad secundaria obligatoria, el espacio universitario se ha transformado en un terreno exigente y demandante, atravesando y excediendo el espacio geográfico al que se circunscriba cada institución. El acceso a la universidad y la permanencia del estudiantado en dicho nivel educativo, más allá de la construcción colectiva entre institución, estudiantado y profesores, requiere de un cuerpo docente dúctil y enmarcado en la coyuntura social, económica, demográfica y cultural.

“Es este sentido, debe también señalarse la importancia de descartar la idea de que los destinatarios de una política educativa específica la reciben tal cual fue diseñada y se identifican plenamente con ella. Junto con la interpelación que dicha política produce y con los procesos que hacen de los profesores sujetos pasibles de ser nombrados y convocados, la construcción de una posición docente también se inscribe en el devenir histórico de la construcción del trabajo de enseñar. En efecto, las identidades procesan, condensan y recrean imaginarios colectivos y están siempre atravesando transformaciones de diversa índole en cuanto a su ritmo y alcance” (Southwell y Vassiliades, 2014: 20)

La construcción de identidades, incluso de posiciones docentes al interior de cada universidad, cada aula y cada profesional, requiere de un enfoque histórico y social que apueste a un interjuego entre las miradas acerca de los problemas sociales, incluyendo definiciones provisorias, configurando nuevas formaciones hegemónicas y delineando el papel de la enseñanza a partir de nuevos sentidos.

Los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación atravesados por estrategias innovadoras en las asignaturas de primer año en las NUC: el caso de la UNPAZ

La inserción de materias denominadas “troncales teórico-prácticas” en el primer año de la currícula de la carrera de Trabajo Social radica precisamente en la importancia del conocimiento de la realidad social como totalidad histórica para el desarrollo de esta disciplina en particular y en las ciencias sociales en general. Esto requiere, entre otros factores, de la formación de profesionales con capacidad crítica para producir análisis sustentables de la realidad así como la creación de nuevos instrumentos y saberes que aporten a la generación de mejores condiciones para el ejercicio de la actividad específica de los trabajadores sociales.

En este sentido, a través de las asignaturas específicamente vinculadas a los procesos de intervención se apuesta a que los estudiantes comprendan los aspectos teórico metodológicos que involucra este proceso y despierten interés y capacidad para comprenderlos, diseñarlos, llevarlos adelante y evaluarlos, incluso a aquellos desarrollados por otros.

Los procesos de enseñanza aprendizaje atravesados por equipos docentes y grupos de estudiantes ante las asignaturas de primer año, permiten visibilizar obstáculos significativos que requieren la elaboración de sistemas de apoyo y espacios dialogados a través de ejercicios teórico prácticos reflexivos. A partir de ello, el encuadre de las asignaturas apuesta a ponderar significativamente el trabajo en equipo, tanto en el espacio áulico, como ante las salidas a campo; propiciando y atendiendo a diversas dinámicas y miradas intra grupo clase y además entre estudiantes y docentes. Es precisamente el espacio del aula, con lecturas y reflexiones sobre trabajos de análisis, de investigaciones, informes de investigación, protocolos, análisis de casos, observaciones de diversos documentales vinculados a investigaciones de distintas disciplinas de las ciencias sociales, así como particulares de Trabajo Social, el que permite la lectura crítica y la posibilidad de atender a las diversas partes de un proyecto de investigación materializadas.

Los procesos de enseñanza aprendizaje requieren ante las asignaturas de primer año de una concepción de la enseñanza de grado desde ópticas innovadoras que no se limiten únicamente a la retransmisión de saberes memorísticos, sino que impulsen el uso de los dispositivos comunicacionales que ya forman parte de la sociedad, siendo admitidos como nuevas formas de producir conocimiento. Así, se apuesta a apartar la dicotomía por la que transita la educación en su cotidianeidad, donde se opone el saber aceptado y consolidado, frente al aprendizaje a través de andamiajes y atravesado por los conflictos cognitivos. Lo mismo ocurre con el rol del docente, el cual se corre del lugar de un

simple transmisor de saberes para convertirse en organizador de un nuevo sistema de enseñanza que incluya interrogantes y procesos de formación de equipos de trabajo. A partir de los núcleos presentados, resulta fundamental diseñar pedagógicamente desafíos y conflictos cognitivos que permitan no solo comprender la lógica propia de la disciplina; sino además, desandar el camino para comprender la práctica en clave de componente imprescindible de una práctica profesional autónoma. De algún modo, los contenidos teórico-metodológicos adquiridos en el proceso de formación van más allá de los contenidos conceptuales o temáticos; dado que, en ciertas oportunidades, hacen referencia a habilidades: tanto ante la preparación de instancias de evaluación de producto como ante las salidas a terreno. La combinatoria posible entre conceptos y destrezas, nos lleva a pensar en una mayor heterogeneidad formativa de los estudiantes. Por ello resulta fundamental pensar la formación de grado no sólo como la aprehensión de contenidos, sino también cómo, dónde y en qué circunstancias éstos son utilizados, cómo se los interrelaciona o vincula a tales situaciones; es decir, la importancia de incorporar los conceptos a partir de procesos.

Este marco requiere una posición constructiva y creativa frente a la enseñanza y el aprendizaje, requiriendo una actitud activa de los estudiantes, sumada al diseño de instancias de mayor autonomía y responsabilidad. Dice Martín-Barbero (2003:45) al respecto *“si ya no se escribe como antes ni se lee como antes es porque tampoco se puede ver ni representar como antes; no siendo ello reducible al hecho tecnológico”*. La referencia que nos posiciona a la hora de establecer los fundamentos y al hablar de un marco educativo, horizontal y participativo es la pedagogía de Paulo Freire (1976), quien afirma que desarrollar una educación problematizadora exige superar la contradicción educador-educando como una forma de establecer una relación dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Freire propone que el educador se transforme en educador-educando y los educandos en educando-educador. De esta manera, los educandos, en vez de ser dóciles se convierten en investigadores críticos en diálogo con el educador quien también es un investigador crítico. La educación problematizadora exige entonces la reflexión, ausente en la educación bancaria.

Una propuesta de trabajo cooperativa requiere de estrategias pedagógicas que posibiliten la participación y la reflexión tanto individual como grupal. Ejemplo de ello resultan ser las actividades que promueven los controles cruzados de propuestas entre estudiantes, entre grupos de trabajo y entre docentes. Desde esta concepción del proceso

evaluativo se consideran tres ejes metodológicos que se ensamblarán en un proceso dialéctico progresivo y espiralado:

a) La consideración de los conocimientos previos y experiencias que los estudiantes contienen sobre el Trabajo Social

b) Las propuestas, incluso institucionales, que posibiliten la indagación, búsqueda e investigación bibliográfica y documental sobre el objeto de estudio desde los aportes del campo disciplinar

c) La valoración y toma de conciencia de los estudiantes y docentes de aprendizajes sobre procesos de intervención y la producción de trabajos escritos articuladores, retomando la dimensión ético política del Trabajo Social como profesión.

Continuando con la misma premisa sobre la posición activa e interactiva entre estudiante-docente, educando-educador, toma sentido la consideración de evaluación de Steigman (2014), quien expresa que la misma se define como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información y se conforma a través de instancias de construcción, consideradas dentro de situaciones y propuestas progresivas y secuenciales, pasando de ser ejercicios aislados a ser parte de un mismo proceso de trabajo permanente en vistas a construir un proyecto de investigación. Por ello, las instancias de evaluación incluyen propuestas iniciales o diagnósticas; de seguimiento, de proceso o continuas; parciales o de corte y finales, ex post o de promoción.

A fin de enriquecer el abanico de instancias de seguimiento y evaluación en clave de proceso es posible destacar:

- El diseño e implementación de encuestas anónimas de carácter diagnóstico y de carácter conclusivo
- La realización e incorporación de guías de lectura y de guías de acompañamiento de las salidas a campo y de la realización de sistematización y producciones grupales
- El trabajo en articulación con el espacio de tutorías universitarias para estudiantes de primer año propuesto por la UNPAZ¹

¹ El Sistema Integral de Tutorías de la UNPAZ es de carácter universal, abierto a todos los estudiantes que lo requieran, reconociendo que las necesidades de aprendizaje son distintas y cambiantes conforme la propia biografía educativa, las exigencias académicas, las condiciones de contexto, etc.

Por otro lado se ocupa prioritariamente de aquellos estudiantes con dificultades académicas que pongan en riesgo la continuidad de sus estudios o la calidad de sus aprendizajes y se considera apoyo y no sustituto de las acciones pedagógicas y didácticas que son responsabilidad de las cátedras y carreras; priorizando esquemas de acompañamiento que favorezcan otros modos de acceso al saber y a la experiencia académica, con plena participación de los estudiantes; y reconociendo los saberes y potencialidades que todos los estudiantes poseen para aprender en la medida en que las condiciones institucionales lo favorecen.

- La participación en el diseño y la promoción de espacios de extensión universitaria que viabilicen la articulación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales².

Desde este marco, estimamos central para el desarrollo de este proceso la claridad en los soportes bibliográficos, el monitoreo constante de parte de los docentes hacia las consultas permanentes que realicen los estudiantes, las instancias de trabajo grupal en el aula, las clases expositivas que brindan herramientas, la oferta de tutorías durante la realización del proyecto de investigación y la habilitación de momentos en clase para el establecimiento de acuerdos colectivos de planificación y organización.

A modo transversal, resulta ser el propósito central de la propuesta pedagógica posibilitar en el espacio de la asignatura que los estudiantes, futuros profesionales científicos sociales, puedan interrogarse sobre aquello que acontece en los espacios comunitarios, institucionales y específicamente áulicos, desnaturalizando prácticas y rituales; ubicándose como sujetos activos de estos procesos sociales históricos, culturales, sociales, políticos, educativos del que somos parte.

Para concluir, vale decir que ha intentado atravesar esta propuesta el anhelo de repensar la docencia universitaria como una posición construida por cada profesional de la educación ante situaciones y sujetos diversos de manera activa, sin estatutos previos demarcados generando, en consecuencia, la construcción, también de una posición en aquellos con quienes se vinculan, tanto docentes de otras casas académicas, como, especialmente, el estudiantado.

Buscando especialmente articular la labor de distintos actores de la comunidad universitaria y potenciar el trabajo colectivo entre las diversas áreas de la Universidad, cuenta con cuatro líneas de acción: 1) Línea didáctico-pedagógica: se organizarán talleres y grupos de estudio sobre temáticas disciplinares de las asignaturas de los Planes de Estudio de las Carreras con una duración anual; 2) Línea de fortalecimiento de habilidades y estrategias cognitivas: se organizarán talleres tendientes a fortalecer las competencias generales transferibles y a colaborar en las alfabetizaciones que así lo requieran 3): Línea de acompañamiento de estudiantes con indicadores de vulnerabilidad (Becas – Accesibilidad – CIU) Y 4) Línea de acompañamiento a los estudios iniciales: Acompañamiento grupal e individual a los estudiantes del CIU que han presentado mayores dificultades académicas.

² El ciclo de cine está dirigido a los/as estudiantes de la UNPAZ, plantel docente y no docente, y personas que viven en zona aledaña. Es una invitación para que la comunidad se apropie de la Universidad pública, la conozca y participe activamente en ella.

Que la universidad siga siendo productora de expectativas igualitarias en un escenario social atravesado por mayores desigualdades, la convierte en un ámbito interesante y necesario para expandir sus acciones. La creación del espacio de cine debate propone mirarnos, conocernos problematizando al Otro pero sobre todo interrogarnos a nosotros mismos. Es una invitación a deconstruirnos y a problematizar el mundo en el que vivimos.

Los encuentros se realizan mensualmente, el tercer viernes hábil de cada mes a las 18.30hs en el Salón “Próceres Latinoamericanos”. Cada encuentro tendrá la presencia de un/a invitado/a elegido/a especialmente para acompañar y problematizar la película que se proyecte.

Desde esta perspectiva, los docentes confrontan, negocian y reformulan, al decir de Southwell y Vassiliades (2014) los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás consideraciones respecto de los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, descartando la contingencia de esbozarlos como “una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente”

BIBLIOGRAFIA ORIENTADORA

- Aznar, A y González Castañón, D. (2008) ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples. Buenos Aires, Noveduc.
- Duschatzky, S. y Skilar, C. (desconocido) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/bibliografia.htm
- Dussell, Inés (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34, N° 122, p. 305-335, maio/ago 2014.
- Freire, P. (1976) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores Buenos Aires
- Marquina, Mónica (2009) El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En Gluz, Nora (2009) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*, Buenos Aires: UNGS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF)* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)
- Quintero, Mariela (2013) Las nuevas universidades del conurbano: ¿un nuevo perfil docente? *Cuadernos de Educación*. Año XI N° 11. CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba
- Southwell, Myriam (2008) *Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado* Colaboración Especial para el libro de Cruz Ofelia y Echeverría Laura (Coord) *El análisis político del discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. Casa editorial Juan Pablo, PAPDI. México D.F.

- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires (en prensa)
- Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Svampa, Maristella.(2001): Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados. Buenos Aires, Editorial Biblos.