

“Es como una pared”. Nuevos desafíos en las prácticas de enseñanza en la Universidad*Esp. Bárbara Gasalla¹***Resumen**

El presente trabajo propone una reflexión sobre las prácticas de enseñanza en la Universidad, en particular sobre las vinculadas a las habilidades académicas en los inicios a la carrera de Psicología de la UNMdP.

Las dificultades que las prácticas de lectura y escritura generan han sido siempre analizadas desde miradas deficitarias, ubicando al estudiante y sus “carencias” intelectuales en el centro del problema y elaborando propuestas que no siempre contemplan otras razones y posibilidades de acción, más vinculadas a las intervenciones docentes.

Nos interesa, entonces, reflexionar sobre el amplio y complejo campo de los inicios en los estudios superiores, para pensarlo desde el lugar del profesor universitario, su rol protagónico en el escenario actual y la necesidad de renovar y/o reelaborar las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, habilidades académicas, estudiantes, profesor, reinventar, Facultad de Psicología

Abstract

This paper proposes a reflection on teaching practices at the University, particularly those related to academic skills in the early stages of the Psychology program at UNMdP.

The difficulties generated by reading and writing practices have always been analyzed from deficit-based perspectives, placing the student and their intellectual “deficiencies” at the center of the problem and developing proposals that do not always consider other reasons and possibilities for action, more closely linked to teaching interventions.

We are therefore interested in reflecting on the broad and complex field of the beginnings of higher education, considering it from the perspective of the university professor, their leading role in the current scenario, and the need to renew and/or rework teaching practices.

Keywords: teaching practices, academic skills, students, professor, reinvent, Faculty of Psychology

¹ Prof. en Letras (UNMdP), Esp. en Lectura, escritura y educación (FLACSO). Integrante del Programa de Andamiaje a las Trayectorias Académicas, Facultad de Psicología (UNMdP). Email: barbaragasalla@yahoo.com.ar

Introducción

Que el alumno, de vez en cuando, encuentre un profesor cuyo entusiasmo por las matemáticas parezca surgir de ellas mismas, que las enseñe como una de las Bellas Artes, que las haga amar por la virtud de su propia vitalidad, y que gracias a él el esfuerzo se convierta en placer, eso tiene que ver con el azar de los encuentros y no con el espíritu de la institución.

Daniel Pennac

El presente trabajo propone una reflexión sobre las prácticas de enseñanza en la Universidad, en particular con las vinculadas a las denominadas, frecuentemente, “habilidades académicas”, que tantas dificultades presentan, sobre todo -pero no exclusivamente-, en los inicios a los estudios superiores. Bajo este rótulo se inscriben numerosas tareas de lectura, escritura, oralidad, muy diversas entre sí y de diferente complejidad.

No es interés de esta reflexión centrarnos en el abordaje y la descripción de las problemáticas, de las que numerosos diagnósticos e investigaciones se han ocupado -y se ocupan- a lo largo del tiempo, y que los medios de comunicación replican una y otra vez de manera alarmista y simplificadora cuando de encuestas y pruebas nacionales se trata.

Sabemos que hay dificultades que, desde nuestra perspectiva, son inherentes a la incursión en un nuevo nivel educativo (Carlino, 2005), y que la Universidad encara de muy diversas formas esta situación. Sin embargo, en relación a las prácticas de lectura, escritura y oralidad, la mirada ha sido, frecuentemente, desde la teoría del déficit: el problema está en el estudiante, que no tiene herramientas ni ha desarrollado previamente hábitos de estudio, y al que le cuesta, entonces, adquirir nuevas y complejas formas de leer, escribir y expresarse oralmente.

Nos interesa, entonces, reflexionar sobre la necesidad de cambiar la perspectiva acerca del amplio y complejo campo de los inicios en los estudios superiores, para pensarlo no –solamente– desde el sujeto que suele estar en el centro de la mirada: el ingresante, el aspirante, el estudiante de primer año; sino desde el lugar del profesor universitario y sus prácticas de enseñanza.

Tal como expresa Rinesi en la conferencia de inicio al Curso de ingreso a la UNER en 2016:

“Pensar que la Universidad y que la educación es un derecho, significa pensar a cada estudiante que está en un aula, no como alguien al que le hacemos el favor de explicarle algo, sino como el de objeto de un derecho que lo asiste, y del que los mayores somos responsables. Y si nuestros estudiantes no nos entienden o no aprenden no es porque vengan mal, es porque nosotros no estamos a la altura de nuestras obligaciones. Tomarnos a pecho que la obligación es un derecho, es cargarnos con la obligación.”

Pero pensar en términos de obligaciones y adentrarnos en este campo pude ser un tanto espinoso. Hablar de revisar prácticas de enseñanza, diseño de contenidos, formas de evaluación, etc. suena antipático y cuestionador cuando, como sabemos, es una parte fundamental del quehacer docente, que está —o debería estar— en constante transformación.

Tal como planteaba Bordieu (2003), “profesores y futuros profesores se suelen poner de acuerdo en despreciar la pedagogía, es decir, uno de los saberes más específicamente ligados a lo que hacen y a lo que habrán de hacer.” En la Universidad, hablar de cuestiones pedagógicas parecería una tarea de poco valor académico, sobre todo en carreras de formación profesional. Sabemos que no alcanza con ser eruditos en conocimientos disciplinares y que muchos docentes manifiestan un real interés en profundizar y actualizar sus propuestas didácticas, pero no podemos negar que a veces, en la Universidad, poner el foco en lo pedagógico es más un tema de un “maestro de escuela extraviado en la educación superior” que de un profesor universitario (p. 95).

Mariana Maggio (2021) profundiza acerca de esta barrera que parece impedir la revisión de la tarea docente:

¿Por qué insistimos? Hay muchas respuestas posibles a esta pregunta: por comodidad, porque hacemos lo que sabemos hacer, porque “siempre se hizo así”, porque realmente no vemos otras alternativas posibles y porque nuestras prácticas son solidarias de otras organizaciones que tampoco cambiaron —y no parecen tener la menor intención de hacerlo— son solo algunas de las posibilidades. Mutaron los modos en que se produce el conocimiento, las formas en que aprendemos fuera de las instituciones educativas y las maneras en las que nos informamos, consumimos y nos divertimos. Cambiaron las y los estudiantes y, también, cambiamos nosotros. (p. 10)

Nunca antes en la historia se habían producido cambios profundos en nuestras sociedades de forma tan vertiginosa. En el campo de la enseñanza, esto ha generado consecuencias que se empiezan a vislumbrar y que plantean grandes desafíos y debates institucionales: qué y cómo enseñar en la Universidad; en qué medida la masividad “afecta” la calidad; cómo han impactado en la subjetividad las tecnologías, cuáles son los alcances de la tarea docente y en qué condiciones

las realiza, etc. Estas y otras cuestiones abren preguntas y debates, un panorama, a veces, de conflicto, pero siempre saludable para la reflexión y las transformaciones.

Conocer y escuchar a los estudiantes

Alejarnos un poco de la mirada sobre el déficit de nuestros estudiantes y colocarnos a los docentes en la centralidad de la cuestión, nos lleva a replantear algunas de las formas más enquistadas de nuestras prácticas como, por ejemplo, dar a leer y esperar que los textos efectivamente se hayan leído para la clase; suponer que los estudiantes dominan cualquiera de las habilidades que requieren nuestras actividades; pensar conocen las formas de buscar y jerarquizar fuentes bibliográficas o, en todo caso, tendrán las herramientas suficientes como para adquirirlas; suponer que todos son “nativos digitales” y, por lo tanto, hábiles usuarios de herramientas tecnológicas, etc.

¿Qué podemos hacer para revisar las prácticas de enseñanza y lograr intervenciones didácticas valiosas? Desde nuestra perspectiva, más que basarnos en evaluaciones y estadísticas alarmantes –que muchas veces suelen ser estigmatizadores y simplistas, porque no consideran otros factores importantes en el proceso de aprendizaje–, debemos conocer y escuchar a los estudiantes.

Para conocer el perfil de los estudiantes de Psicología, podemos acceder a los datos de diversos instrumentos que la Universidad y la Facultad vienen implementando hace un tiempo, y que permiten registrar cuestiones vinculadas al recorrido previo, género, vivienda, transporte, trabajo, etc.; aspectos clave, entre muchos otros, de la trayectoria educativa del estudiante.

En el último relevamiento elaborado por el Programa de Andamiaje a las Trayectorias Académicas (2024) sobre ingresantes a la Carrera de Psicología, por ejemplo, se obtuvo información muy interesante: el 70% de los ingresantes tiene entre 17 y 24 años, seguido por un 16% entre 31 y 45 años; el 75 % son mujeres, el 23% son varones, 1% no binario, y se registran otras identidades como género fluido, varones y mujeres trans y travestis. Un poco más del 50% proviene de escuelas de gestión pública, el 35,7% de gestión privada y el 10,5% ha finalizado su secundaria gracias a programas educativos para adultos. Consultados en relación al tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios secundarios, un 59% lo ha hecho en un tiempo menor a 3 años y casi el 18% hace más de 10 años. Una gran cantidad de estudiantes es la primera vez que inicia estudios superiores, el 62%, y el 39% declara ser la primera generación de su familia en empezar una carrera universitaria. La indagación con respecto al transporte arroja

datos importantes: el 50% utiliza transporte público para llegar a la Facultad y en un alto porcentaje, más de un colectivo.

Hace un tiempo ya que gran parte del estudiantado no responde al perfil del “estudiante que trabaja” sino al de “trabajador que estudia”. La encuesta indicó que casi el 44% trabaja más de 30 horas semanales; el 15% entre 20 y 30 y el 25,2, menos de 10 horas.

Indicadores de este tipo podrían ser fundamentales para pensar mucho de lo que los profesores diseñamos para nuestras clases, porque no solo moldean las trayectorias educativas, sino que tiene implicancias en el aula, en las propuestas de enseñanza –a las que tanto esfuerzo y tiempo dedicamos- y, en consecuencia, en los resultados de aprendizaje.

La segunda acción mencionada, escuchar a los estudiantes, parece, en su formulación, simplista e inocente –imposible, si contemplamos la masividad de nuestras aulas-, pero las devoluciones acerca de las actividades que les proponemos y las dificultades con las que se encuentran pueden ser sumamente esclarecedoras y hasta excelentes puntos de partida que nos permitirían reelaborar o diseñar propuestas más significativas para nuestras clases.

Las siguientes son frases que hemos recuperado de diferentes espacios en los que estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMdP reflexionaron sobre sus dificultades a la hora de abordar los textos propuestos por las cátedras. Estas frases, que no dejan de ser una muestra mínima pero representativa de percepciones frecuentes, permiten una lectura en varias dimensiones. Elegimos enunciados potentes, recortes del discurso, fragmentos que cristalizan ideas casi como *slogans*, justamente para evidenciar su contundencia. El análisis posterior solo pretende exponer algunas reflexiones que, por supuesto, no tienen el propósito de clausurar discusiones ni cerrarse a más análisis, sino de abrir un camino para sumar ideas y acciones.

1. “Contame Kant como para un ingresante a la Facultad de Psicología”

Gonzalo² tiene 23 años y es un estudiante que asiste a clases como oyente, porque no llegó a inscribirse a tiempo a la Facultad. No sólo asistió a las asignaturas de 1° año, en las que, según sus palabras, se sintió cómodo, sino que participó del Taller “Leer y escribir en la Universidad”, dictado por el Programa de Andamiaje a las Trayectorias Académicas, que es optativo. Cuando

² Evitamos los nombres reales de los estudiantes; todos son ficticios, no así su situación académica ni aportes.

indagamos sobre los textos que les resultaron complejos, comentó que utiliza frecuentemente el ChatGPT porque le facilita la comprensión de los textos “difíciles”.

“Contame Kant como para un ingresante a la universidad”, el *prompt* elegido para indagar en la IA, le generó, según su percepción, una explicación más clara y accesible que la del docente. ¿Cómo seguir después de esta declaración, justamente en un taller orientado a generar habilidades y autonomía en relación a la lectura de textos académicos?

Sin demonizar un instrumento que, por ahora, ha llegado para quedarse también en nuestra vida cotidiana, abordamos algunas cuestiones a tener en cuenta a la hora de usar ChatGPT o cualquiera de estas aplicaciones, como no dejar de leer los textos fuente, confrontar las ideas con apuntes, fichas de cátedra u observaciones del docente, supervisar que no se están dejando de lado conceptualizaciones clave y considerar que estas herramientas deben ser un complemento del proceso de aprendizaje, sobre todo, porque pueden tener un origen poco confiable y sesgos ideológicos vinculados a los datos que les dieron origen.

Está claro que las formas de acceder al conocimiento se han diversificado y, tal como analiza Serres (2013), el saber está disponible y al alcance de todos: “Nosotros los adultos hemos transformado nuestra sociedad del espectáculo en una sociedad pedagógica cuya competición aplastante, vanidosamente inculta, eclipsa a la escuela y a la universidad. Para el tiempo de escucha y de visión, la seducción y la importancia, los *mass-media* se han apoderado desde hace tiempo de la función de enseñanza”. (p. 7)

Pero el enunciado en sí ya es portador de varios aspectos a analizar. En primer lugar, el registro coloquial del “contame”, que indica la necesidad de cercanía y de búsqueda de un estilo más accesible; en segundo lugar, la definición clara del destinatario, el “ingresante a la Facultad de Psicología”, la figura en la que Gonzalo se reconoce y desde la cual pregunta y busca resolver sus dudas.

Por otra parte, el uso de esta herramienta parecería poder reemplazar la clase del docente. ¿Es muy descabellado afirmar que esto es posible? Dadas las circunstancias, una clase expositiva tradicional, en la que el docente desarrolla una explicación de teorías o ideas de autores –cabe poner en duda esta práctica como la más frecuente en la Universidad, afirmación que suele escucharse sistemáticamente-, a veces es bastante prescindible si no le aporta algo más. De hecho, los denominados “teóricos” son opcionales en muchas de las asignaturas de las carreras universitarias. Pero la intervención del profesor nunca podría ser prescindible en la medida en

que, en la interacción que se da en el aula, ese espacio único, los sujetos construyan una experiencia.

No podemos hacer que todas nuestras clases sean “encantadoras” pero, ¿pensamos acaso para algunas de ellas, algo nuevo, algo que desautomatice la enseñanza, que desacomode al estudiante, que haga de esa clase un momento único e irrepetible?

Tal vez este mundo tecnológico abrumador que nos atraviesa en todas las esferas de la vida pueda hacernos pensar en lo diferencial del acontecimiento educativo en las aulas: lo humano, el intercambio entre sujetos que construyen el conocimiento juntos, lo que Larrosa (2003) configura como “experiencia”, que muchas veces escapa de conceptualizaciones - mejor así, porque si no se limita y se vuelve dogma- y que sería “el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros.” (p. 5)

2. “Fui a particular”

En el mismo taller, Brenda (19 años) buscó una solución más drástica. Retomando una modalidad usada con frecuencia en la escuela secundaria, acudió a clases particulares para, según su relato, entender los textos de una asignatura de 1° año que suele presentar enormes desafíos para los ingresantes.

Podemos observar, dados los resultados positivos que obtuvo, que aquí la necesidad tuvo que ver con la búsqueda de un ámbito personalizado que se adecuara a sus tiempos de aprendizaje. Con la profesora particular, Brenda recibió explicaciones precisas basadas en las guías de análisis, hizo resúmenes y gráficos y logró “más seguridad” para encarar la materia.

No se trata, en este caso, del uso de una tecnología en reemplazo de la explicación del docente, sino de encontrar un espacio personal y cercano con otro docente que pudo, en un mano a mano, generar aprendizajes efectivos, basados, sobre todo, en prácticas de lectura y escritura que le permitieron procesar la información y afianzar algunas herramientas de estudio.

Si bien se recupera la función pedagógica del profesor, el aprendizaje se realiza fuera de la Universidad y esto no es un tema menor ni poco frecuente en los estudios superiores. De cualquier forma, es interesante notar que en este caso también la estudiante busca soluciones para permanecer en la institución.

3. “No sé, es como una pared”

Carolina acude al taller porque le ha ido mal en los parciales y le cuesta mucho entender los textos académicos. “No sé, es como una pared” fue la frase que surgió al indagar sobre qué tipo de dificultades aparecían con la lectura.

La frustración que se deja entrever en este enunciado sintetiza una sensación común en los estudiantes cuando proponemos explorar las dificultades. Se trata de una metáfora contundente que dice mucho, sobre todo porque, al profundizar, los estudiantes sienten que son ellos los “culpables”, los que no saben qué hacer, los que no “traen” herramientas. “Es que esto no lo vimos en la escuela” o “No me lo acuerdo” dan cuenta de esta imagen de sí mismos como los responsables exclusivos de las dificultades: se hacen cargo del discurso deficitario que tanto se ha instalado desde las instituciones.

Es difícil pensar en términos de trayectoria cuando los sujetos se ubican en un lugar de carencias, se frustran y no confían en sus habilidades ni en que pueden tener conocimientos previos válidos y eficaces que pueden afianzarse. En esta línea, el concepto de “zona de pasaje” (Bombini, Urus, 2023), que plantea la idea de un tránsito de un nivel educativo a otro, nos permite ampliar la mirada. En las zonas de pasaje los estudiantes tienen un rol activo, aportan experiencias y saberes y desarrollan recursos para aprender en proceso. Hablar, leer y escribir en las zonas de pasaje es un trabajo con las prácticas de lectura, escritura y oralidad que pone en juego la relación con el conocimiento. Tal como lo presenta Paula Labeur (2015):

“supone ampliar las zonas de lectura, producción y experiencia hacia textos y objetos culturales que excedan, rodeen, se pregunten, pongan en discusión a los textos académicos de mayor circulación. Los textos académicos no aparecen desde una visión instrumental como dispositivos, sino que se relacionan con otros textos de la cultura para poner en diálogo a los estudiantes y sus saberes con la cultura letrada y el conocimiento de la formación superior, iniciarlos en estos nuevos modos de apropiación de la mano de una visión posible de la lectura y la escritura que está en diálogo con los saberes de los estudiantes.”

La verdad es que no llegamos a los textos académicos desprovistos de herramientas para leer y comprender. Se trata de textos complejos y muy diversos, plagados de terminología, extensos y enmarcados en teorías y paradigmas disciplinares, escritos para un lector que casi nunca es un estudiante del siglo XXI; pero podemos mover algunos ladrillos y hasta encontrar ventanas –para seguir con la metáfora–, si los docentes enseñamos a abordar los textos con actividades precisas y orientadas de lectura y análisis. Nadie mejor que el profesor para enseñar el conocimiento, pero

también las formas de adquirirlo; dar las herramientas necesarias para aprender es una base fundamental. Una vez que logramos generar confianza en los estudiantes y sus habilidades, ya tenemos un buen punto de partida para allanar dificultades más complejas.

4 “Aprendí más en estos días que hasta ahora en la carrera”

Este enunciado se dio en el marco del paro universitario y la toma de la Facultad de Psicología durante algunos días del segundo cuatrimestre de 2024. Las clases públicas se organizaron rápidamente y las escenas fueron inéditas: bancos en la calle o bajo los árboles, tránsito de autos cortado, estudiantes sentados en veredas y calles, circulación constante de gente de diferentes edades, participación colectiva y, sobre todo, mezclada en clases públicas y talleres abiertos a todos los estudiantes, sin distinción de Facultad y, también a la comunidad.

En ese contexto, desde el Programa de Andamiaje a las Trayectorias Académicas de la Facultad de Psicología diseñamos el Taller “Poesía, resonancia y acción”, una propuesta para leer poemas de corte político (qué poema no lo es), conversar, poner la voz y el cuerpo en la lectura en voz alta, pero, sobre todo, encontrarnos y canalizar a través del arte y la literatura, algo de lo que nos estaba atravesando en esos días convulsionados.

La experiencia fue sumamente enriquecedora: circuló la palabra y el intercambio de lecturas e interpretaciones; escribieron versos, elaboramos juntos, profesores y estudiantes, un cadáver exquisito y, finalmente, con palabras, frases y dibujos, intervinieron delantales (qué enorme simbolismo el guardapolvo), que luego se llevaron a la Marcha Federal como estandartes.

Antes de leer el poema que había elegido (estaban en una canasta, sueltos, junto con libros y fanzines, a disposición para elegir libremente), una estudiante afirmó: “Aprendí más en estos días que hasta ahora en la carrera”.

Más allá de lo hiperbólico de la frase, que se justifica por la circunstancia y la sensibilidad que esos días nos generaron, es interesante observar algunas cuestiones para seguir reflexionando y hacernos nuevas preguntas.

Por un lado, la idea de qué es lo que aprendemos y cuándo, presente allí como algo un tanto inasible; qué fue valioso en esta experiencia como para considerarlo un aprendizaje; hasta dónde es medible, si es que lo es, y qué criterios nos permitirían “cuantificarlo”. Hay en esta afirmación una percepción de que se estaba haciendo algo distinto a lo habitual, más allá del espacio –la calle– y la forma –un taller con materiales y propuestas a elección–.

Algo de esos días de toma de las facultades fue valioso no sólo en términos pedagógicos, sino socioculturales y, sin dudas, políticos e ideológicos. Se trató, en todo caso, de experiencias que podemos enmarcar en lo que Maggio (2018) denomina “enseñanza poderosa” basada, entre otras características, en la reinención de la clase tradicional, con un diseño anclado en el presente y conectado con el mundo y lo cotidiano, que “conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas” (p. 13).

Hace ya varios años, Eduardo Flichman (2003) proponía el “método de la perplejidad”, que básicamente consistía en replantear una clase en la que se generara alguna situación de asombro frente al conocimiento dado, una forma de desacomodar lo aprendido que planteara interrogantes y no necesariamente los resolviera.

Perplejidad, asombro, extrañamiento, podemos pensar otras denominaciones para, tal vez, aquello que debamos intentar proponer en las aulas universitarias hoy más que nunca: interpelar, conmover, desacomodar a nuestros estudiantes.

A modo de no-conclusión

Hacer lo mismo que se viene haciendo no va a lograr transformaciones. Poner la mirada siempre en los estudiantes y sus “carencias” tampoco ha resuelto los inconvenientes. Si estamos de acuerdo en esto, podemos afirmar, entonces, que tenemos la responsabilidad de explorar otros caminos. Las preguntas acerca de qué –más, porque hacemos mucho– podemos hacer los docentes frente a esta situación, qué nuevo rol podemos tomar para que los estudiantes generen confianza en sus saberes y qué intervenciones didácticas podemos sumar o reelaborar para que nuestra tarea tenga sentido, fueron las que guiaron este trabajo.

El punto de partida fue un muestreo mínimo pero representativo de expresiones de estudiantes de la Facultad de Psicología acerca de sus dificultades; de ahí que las acciones que proponemos sean tratar de conocerlos y escucharlos. Conocer la población de estudiantes y escuchar lo que tiene para decir, pero, sobre todo, accionar a partir de lo que dicen, hacer una lectura profunda para ver ahí líneas de trabajo que evidencien una preocupación sincera por ese otro que es estudiante y tiene la certeza de querer habitar la Universidad: la búsqueda de soluciones- solamente- a las dificultades que se les presentan, como los casos que hemos analizado, no hacen más que confirmarlo.

Además de escuchar, hay numerosas –y necesarias– formas de revisar las prácticas de enseñanza universitarias, como la articulación con otros niveles y ámbitos (educativos, profesionales, productivos); el intercambio de experiencias entre docentes; la capacitación docente en cuestiones vinculadas a la lectoescritura y la oralidad; la renovación de formas de evaluar y corregir; la inclusión de nuevas tecnologías, y tanto más.

Muchas de estas acciones son moneda corriente en la escuela secundaria, que propone desafíos constantes a sus profesores para profundizar su formación, renovar prácticas, incluir tecnología, diversificar las formas de evaluación y tener en cuenta la diversidad en pos de la inclusión, entre otras exigencias, pero plantean serias resistencias en algunos ámbitos de la Universidad: hay ahí también algo para seguir pensando acerca de la institución universitaria y sus mecanismos de transmisión y preservación.

En la actualidad, la Facultad de Psicología está llegando al final del proceso de reforma de su nuevo plan de estudios. Esta ha sido una gran oportunidad para abordar colectivamente no sólo el diseño curricular y los contenidos de las asignaturas, sino para pensar juntos –docentes, estudiantes, graduados, personal universitario, profesionales– el perfil del egresado y las demandas sociales y, también, las prácticas docentes y las necesarias innovaciones pedagógicas que se hacen indispensables para enseñar hoy, en un mundo fragmentado, mediado por la tecnología, que tiende al individualismo, la desigualdad y la exclusión, y que pone en jaque el valor de conocimiento.

Sin embargo, como nos dice Pennac en el epígrafe (y en todo el planteo del hermoso libro *Como una novela*), la intervención del profesor es siempre clave y puede “escapar” de las limitaciones y herencias de la institución: debemos volver al placer de enseñar y pensar soluciones creativas para las dificultades que se nos presentan en el “azar de los encuentros” en el aula universitaria.

Por último, en un contexto político de fuerte desprestigio de la Universidad, creemos que es sumamente importante dejar en claro que no se pretende desautorizar la tarea docente y colaborar con esta descalificación constante que está sufriendo el sistema universitario, sino plantear escenarios posibles para revisar prácticas y métodos, como aportes para mejorar la calidad de la enseñanza y, sobre todo, para un verdadero acompañamiento a los estudiantes en su inserción y permanencia en la institución.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. y Urus, M. "Zonas de pasaje' y literacidades en la educación superior". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), 2023, pp. 10 – 28.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2003) [1964]. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Encuesta a Ingresantes a la Facultad de Psicología (2024), Programa de Andamiaje a las Trayectorias Académicas. Disponible en <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-mar-del-plata/introduccion-a-la-psicologia/informe-civu-c-3-p-rograma-de-andamiaje-a-las-trayectorias-academicas-de-la-facultad-de-psicologia-unmdp-estadisticas-relevos/119263197>
- Flichman, E. (2003). "La función de la perplejidad". En *Enseñar y aprender en la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Ediciones Al margen.
- Labeur, P. (2015), *Apuntes en zonas de pasaje*. VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Tucumán, 6 al 8 de agosto de 2015. Recuperado de https://isfd160-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/02/Apuntes_en_zonas_de_pasaje.pdf
- Larrosa, J. (2003). "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia presentada en el Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Maggio, M. et al. (2021). *Clases fuera de serie*, Lomas de Zamora: Javier Mariano Areco. https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2024/02/Clases_fuera_de_serie_maggio_y_otros_2021.pdf
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Bogotá: Grupo Norma.
- Rinesi, Eduardo (2016). Conferencia para ingresantes, Universidad Nacional de Entre Ríos <https://fhaycs-uader.edu.ar/noticias/novedades-cilen/96-noticias/4585-eduardo-rinesi-ofrecio-la-conferencia-la-educacion-superior-un-derecho-humano-universal-y-una-responsabilidad-de-los-estados>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.