



# Enseñar en la diversidad: la convivencia de las trayectorias como horizonte ético

Chiara Scattone Sosa

[chiara.scattonesosa@uflouniversidad.edu.ar](mailto:chiara.scattonesosa@uflouniversidad.edu.ar)

## Introducción: ¿Estudiantes que no aprenden?

“Cada vez vienen con menos conocimientos”; “En la escuela no aprendieron nada”; “No saben leer ni escribir, y mucho menos comprenden lo que leen”. Afirmaciones de este estilo se suelen oír en las instituciones educativas de nivel superior, por lo general responsabilizando a la instancia anterior, en este caso al nivel medio, del supuesto no saber del estudiantado. Es frecuente que se escuchen, se naturalicen, y por ende, que influyan a diario, consciente o inconscientemente, en las prácticas docentes. Resulta relevante poner en tensión si esa institución nueva a la que ingresa, la universidad,

está preparada para realizarlo y será institucionalmente lo suficientemente flexible para acompañar esas trayectorias. Aquí aparecerá necesariamente el interrogante sobre a qué van los/as estudiantes a la universidad. ¿Cuáles son sus motivaciones y sus objetivos?

Es un discurso epocal el que se escucha en las universidades, donde se reconoce que existen barreras para el desarrollo de las habilidades que requiere estrictamente este nivel. Se puede afirmar que el estudiantado ingresa sabiendo leer, escribir y hablar, sin embargo, el debate está en la dificultad en que la lectura que se realiza sea profunda y con sentido, en que la motivación por la lectura de un material bibliográfico sea para la comprensión, para realizar un análisis criterioso, en que la escritura sea con sentido, en que lo que se comunica verbalmente sea relevante.

Ahora bien, resulta necesario comprender que el estudiantado no únicamente quienes componen la universidad en su totalidad, sino que ésta es una institución que está constituida por docentes, equipos de gestión, áreas administrativas, de acompañamiento, y esto podrá variar dependiendo de la singularidad de cada una. En este sentido, se puede afirmar que a las instituciones las componen personas que aprenden, por ende, las instituciones también aprenden. En este apartado se pretende tensionar si existen dificultades desde las universidades para recibir y acompañar a estos/as estudiantes y darles una respuesta satisfactoria según sus propios objetivos. Tedesco et al. (2014) indican que resulta relevante explicitar que el contexto social, cultural e institucional obliga a las instituciones, como agentes educativos, a renovar la mirada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El interrogante disparador del inicio de este capítulo tiene que ver con que si a las universidades las transitan estudiantes que no aprenden. Sin embargo, se propone modificar el sentido del interrogante para analizarlo desde otro lugar: ¿cuándo se puede identificar que hay un aprendizaje? Para trabajar sobre análisis se retoma a Pozo (2016), quien postula que cuando una persona puede explicar un concepto o

categoría teórica a un otro, teniendo la flexibilidad cognitiva de explicarlo con sus propias palabras, y que ese otro lo comprenda, es un indicador de que se están produciendo cambios a nivel subjetivo y en las estructuras cognitivas, por ende, se están construyendo nuevos aprendizajes. Es por ello que cuando se programa la enseñanza es necesario que aparezcan preguntas tales como: ¿Quiénes son los/as estudiantes? ¿Cuál es su realidad? ¿Qué les interesa conocer? ¿Cuál es la relevancia de esta materia para su futuro profesional? Las posibles respuestas a estos interrogantes son las que orientan a tomar ciertas decisiones, con el propósito de que puedan vincular los nuevos aprendizajes con los previos y con su propia realidad que las atraviesa.

He aquí, habiendo realizado esta introducción, resulta importante explicitar que no es posible abordar la problemática del aprendizaje y de quienes aprenden en la universidad sin reconocer y caracterizar quiénes son los/as estudiantes, qué apoyos necesitan para poder sostener sus trayectorias, y como universidades, qué lineamientos institucionales se despliegan para acompañarlas/os. ¿Por qué en los primeros años hay mayor deserción que en los otros?

### **Cambio de formato institucional y cultural: más autonomía, menos seguimiento personalizado**

En la universidad se identifica un hecho específico, el cual año a año va atravesando transformaciones, y tiene que ver con que cada vez más los/as estudiantes que ingresan a primer año recién finalizan su escuela secundaria. Por lo que rápidamente se puede analizar que han transitado más de 14 años consecutivos de sus vidas en el sistema educativo obligatorio y hoy eligen (porque es un nivel que no es obligatorio) continuar con sus estudios en el nivel superior. Sin dudas, el nivel superior es diferente a cualquier otro nivel. Si se recorriera la trayectoria escolar de una persona, es muy posible

encontrarse con situaciones de aprendizaje muy diversas, pero a la vez con un aspecto en común en cada una de ellas. En nivel inicial, el juego y el vínculo con el otro eran la herramienta por excelencia para aprender. Luego, en la escuela primaria, donde de repente cambian las disposiciones y el mobiliario, aparecen, por ejemplo, los bancos rectangulares para dos personas, periodos más largos de clases, únicamente dos recreos! (casi sin momentos para el vínculo y el juego) y donde solo existe una maestra/o para compartir con entre treinta compañeros/as.

Continuando con este recorrido, se llega a la secundaria, donde por lo general aparecen más de diez materias y muchos/as docentes por día que cambian según cada una de ellas. La escuela es grande y hay contraturnos con más actividades, los contenidos tienen otra complejidad, y todo ello mientras atraviesan un periodo caótico (en términos subjetivos): la adolescencia. Cuando se transcurren todos esos años y se llega al último, donde el/la estudiante ya aprendió cómo estudiar esas materias, a gestionar los tiempos de la secundaria, los espacios, recreos y horas libres, empieza a surgir por todos lados esa gran pregunta, que en realidad aparece reformulada, porque ya desde los cinco años se suele preguntar “¿qué vas a hacer cuando seas grande?”, pero ahora aparece con la forma de “¿qué vas a estudiar?”. Y esa gran pregunta, por lo general, provoca internamente grandes desafíos, interrogantes, emociones y más preguntas aún sobre qué hacer en el futuro.

En el mejor de los casos, los/as estudiantes cuentan con la posibilidad de realizar un proceso de orientación vocacional, donde los/as acompaña un/a profesional en la elección de lo que desean estudiar, ayudándoles a identificar las posibilidades reales, habilidades y gustos. Pero, como se mencionó, en el mejor de los casos. Por lo general, las decisiones vocacionales las suelen tomar por búsquedas en internet, con test en línea o por mandatos familiares, “porque en toda mi familia siempre las mujeres hemos sido médicas” o “tengo que seguir con la empresa familiar, entonces tengo que estudiar administración

para poder hacerlo mejor y no fracasar”, y por muchas (y singulares) razones más.

En síntesis, todas esas diversidades de trayectorias —escolares y de vida— llegan a la universidad, algunos/as habiendo finalizado la escuela el año anterior, otros/as habiendo transitado algunos espacios anteriormente, otros/as volviendo a estudiar luego de varios años y muchos/as siendo las primeras generaciones en sus familias estudiando en la universidad. Independientemente de la diversidad, hay algo que atraviesa a todas las personas por igual: ese sentimiento corporal y emocional que se siente cuando ponen el primer pie dentro la universidad. Una institución nueva, la cual es grande y diferente a la escuela, donde ahora ya no están por obligación, sino por deseo, por convicción y por elección.

La universidad como espacio formal de aprendizaje es un sistema totalmente diferente a cualquier otro. Allí, tanto los/as estudiantes como los/as docentes son adultos/as, responsables de sus decisiones y elecciones. Entonces, vuelve a modificarse todo. Cuando los/as estudiantes ya habían aprendido a estudiar las materias de la escuela secundaria, se encuentran con que no todas las materias que aparecen por cuatrimestre para cursar son obligatorias de realizarlas en ese momento, es decir, se puede ordenar la trayectoria. Aquí se comienza a hacer consciente de manera paulatina, y a través de diferentes apoyos, que ya no se trata de aprobar con lo justo, de únicamente ir a clases sin más, ahora hay que cursar, leer, hacer actividades previas y posteriores a la clase, realizar trabajos o entregas en grupos. Hay que leer, comprender, ser crítica/o de lo que se lee y de lo que les enseñan. Asimismo, tienen que llegar con todo en tiempo y forma. No pueden desaprobado parciales porque se les juntan con los recuperatorios, tienen que saber hablar en público sin trabarse ni quedarse en blanco, hacer presentaciones digitales (actividad que posiblemente no hayan realizado con anterioridad), y por supuesto que en el primer año, en el primer cuatrimestre, van a realizar todas las materias, porque toda su vida educativa, más de

14 de años en la escuela, hicieron lo mismo, entonces ¿por qué ahora debería ser diferente? Teniendo en cuenta todas estas características, condiciones y diversidades de experiencias es que se identifica que el pasaje entre cada nivel suele ser cada vez con un poco menos acompañamiento, por lo que el apoyo de los equipos docentes y las universidades en este primer año es troncal. Pierella et al. (2020) indican que “en América Latina, un tema que ha generado creciente interés es en qué medida las universidades cumplen con el objetivo no solo de garantizar el derecho al acceso a la educación superior, sino también propician la retención y el egreso” (p. 31).

## **Tecnología y redes sociales: nuevos escenarios para enseñar y aprender**

Hasta aquí se propone poner en tensión una caracterización de cómo suelen ser los/as estudiantes que ingresan a la universidad, sin la intención de categorizar y encasillar, ya que el objetivo es ponderar la diversidad que interpela a los/as agentes educativos/as como personas. Kalantzis et al. (2019) proponen la categoría de *aprendices hoy*, en la cual mencionan que el estudiantado que conforma la institución educativa cumple un rol participativo, a quien denominan la *generación P* (participativa). Ellos manifiestan que el estudiantado aprende con la mediación de la tecnología, ya que han crecido y se han desarrollado en una época donde los dispositivos y mediadores culturales son activos en los aprendizajes, tanto formales como no formales. Estos dispositivos se trasladan de la vida cotidiana a la académica y viceversa constantemente, incluso conviviendo en los mismos tiempos y espacios. “Nacieron en esta época pero no saben ni usar Google para buscar información” o “Solo la usan para ver TikTok” son algunas afirmaciones docentes. Pues claro, si no han transitado experiencias educativas donde identifiquen que a estudiar

con recursos que están en línea también se aprende —y se enseña—, no todos/as los/as estudiantes lo podrán trasladar al aula sin cometer errores en cuanto a la validez de la información, de poder discernir quién escribe, qué aporta ese conocimiento y desde qué paradigma lo realiza. En este sentido, Anijovich (2016) propone que en la actualidad cualquier estudiante puede acceder a la información sin asistir a la escuela a escuchar que el/la docente le de exactamente la misma información. La autora retoma un interrogante que han puesto en tensión diversos especialistas a lo largo de los años, que es preguntarse si un/a estudiante que no asistió a clases se perdió de algo o podrá aprender lo mismo a través de las redes. Si en el aula suceden actividades y dinámicas como aprender a pensar, a dialogar con otra persona que piensa distinto, a comunicarse desde diferentes perspectivas, a analizar críticamente, la experta propone que la clase valdrá la pena. Continuando con esta línea, Pozo (2016) indica que “ayudar a convertir esa información, que fluye sin control por todos los espacios digitales, en verdadero conocimiento debería ser una de las prioridades del sistema educativo actual” (p. 31).

Aunque a veces no se cuente con la habilidad desarrollada de búsqueda en internet o con la inteligencia artificial, cuando se enfrentan ante un interrogante se pone en marcha de todos modos, y por lo general, se suele buscar información que oriente para resolverlo rápidamente en la web, motivo por el cual en ocasiones es posible aprender contenidos y conocimientos académicos a través de redes sociales. En este sentido, se puede encontrar dos ejes de análisis posibles. Por un lado, la desinformación y los contenidos vacíos que se encuentran en las redes sociales, y por otro, al estar los bordes de las instituciones educativas más difuminados (Blommaert, 2021), por ejemplo, son muchas veces los/as propios/as docentes y/o profesionales quienes pueden estar enseñando a través de TikTok. ¿Esta red social tiene comparación con una clase en la universidad? Definitivamente no, principalmente por el contenido y su especificidad, pero también por las propias características que tienen las redes sociales:

duración corta, inmediatez, posibilidad de aumentar la velocidad, atrasar y volver a reproducir. Por supuesto que nada quita el valor de asistir a una clase donde el/la docente sea quien enseñe, pero no se puede no reconocer que en el 2026 existen otros modos de aprender y de enseñar.

Así es como se ve reflejada la innovación tecnológica, por ejemplo, en la inteligencia artificial, la cual puede ser utilizada como una herramienta en la construcción de aprendizajes. Por lo tanto, las interacciones digitales ya no pueden separarse de la vida social real. La comunicación mediada por tecnología influye en cómo se construye la identidad y en cómo se conforman las comunidades e integramos en nuevas sociedades (Blommaert, 2021).

## La artesanía de enseñar

Claro está que a la universidad se asiste con el objetivo de aprender, tanto docentes como estudiantes, aunque por lo general los/as docentes son mucho más conscientes de que su tarea es únicamente enseñar y transmitir aquellos conocimientos disciplinares que saben, y en menor medida, se identifica aquello que aprenden mientras realizan la tarea de manera consciente. Si bien son dos procesos independientes, necesariamente son dependientes el uno del otro. Alliaud (2009) propone que existen dos posturas al momento de pensar el proceso de enseñar y el proceso de aprender. Por un lado, quien enseña puede posicionarse desde un rol de saber absoluto y de explicar a quien no sabe y da por hecho que ese otro aprenderá gracias a lo que se le muestra. En cambio, la otra posición es la de pensar al otro (al aprendiente) como un sujeto que sabe, que tiene conocimientos previos, que generando ciertas condiciones de enseñanza podrá aprender poniendo(se) en juego, errando, intentando, probando en el proceso y aprendiendo de él.

Este tipo de postura planteada es emancipadora, promoviendo que el estudiantado sea autónomo y participe en su aprendizaje.

Asimismo, diversos autores/as, como Piaget (1975), que trabajan con los procesos del aprendizaje identifican que para poder aprender significativamente el primer paso es que a esa persona se le genere un conflicto cognitivo. En otras palabras, esto quiere decir que a esa persona se le generó una necesidad, la cual debe poder saciar, en este caso en términos cognitivos, y por el contexto, que es el universitario, en su mayoría son teóricos. Entonces, si el rol es enseñar, para que la persona pueda aprender debe aparecer necesariamente este conflicto, y aquí aparece la gran pregunta: ¿cómo hace un/a docente para que eso ocurra, teniendo en cuenta todas las características que tienen los/as estudiantes que ingresan a la universidad?

Un signo epocal es la baja tolerancia a la frustración y a la incertidumbre que tienen las personas —no haciendo foco únicamente en estudiantes—, lo cual se traslada a todas las áreas de la vida de las personas. Cuando el estudiantado manifiesta incertidumbre o malestar ante las dificultades que le genera poner en palabras lo que han interpretado de la bibliografía, de teorías, autores/as, etc., poner en palabras el conflicto cognitivo es que se observa cómo, ante la aparición de la problemática, se pone de manifiesto una concepción de enseñanza y de aprendizaje tradicional —conductista—, ya que ante estos desafíos inmediatamente se solicita una explicación teórica por parte del docente, que reafirme, y quien se supone que tiene ese saber absoluto, identificando que únicamente así podrán aprenderlo, adhiriendo a la idea de que “para lograr un proceso de enseñanza y de aprendizaje exitoso, era necesario —y suficiente— disponer de un profundo conocimiento de la disciplina, que debía o podía ser transmitido a través de procedimientos tradicionales” (Tedesco et al., 2014, p. 12). En este aspecto resulta necesario explicitar que en la enseñanza existe una relación asimétrica y de mayor conocimiento disciplinar. Sin embargo, cuando se ponen en juego estrategias que promueven que el estudiantado pueda desarrollar herramientas de

comprensión y de tolerancia a la incertidumbre que genera el *no saber* (el motor que promueve la búsqueda del aprendizaje), se despliegan mecanismos de rechazo a sostener esa incertidumbre (lo que dura el proceso de aprender). Es en este sentido que se concuerda con Alliaud (2009) cuando fundamenta que:

Enseñar es acompañar. Porque aprender, en tanto abordar un saber que nos sobrepasa no es fácil, de allí que “el profesor debe proporcionar a cada alumno la ayuda necesaria para que lo interiorice [...] poniendo a disposición los recursos sin los cuales no obtendrá buenos resultados en su aprendizaje” (Meirieu, 2006: 24). Aun cuando el aprendizaje implica siempre al sujeto en situación de aprender (su esfuerzo, energía, compromiso, voluntad) es un proceso que, en tanto consiste en acceder a porciones desconocidas del mundo, provoca desestabilizaciones, caídas, pérdidas, desalientos (p. 40).

Entonces, vale la pregunta: ¿promover autonomía es sinónimo de que aprendan en soledad? Se puede afirmar que no, debido a que esto no es sinónimo de librar al azar y que con la simple indicación de “tenés que hacer esta tarea” el estudiantado debe buscar fuentes de información en soledad y sin orientaciones. Es por ello que se coincide con De Pascuale (2013) cuando indica que se debe prestar atención a la “relación entre el conocimiento a enseñar, las posibilidades de apropiación del alumno y las tareas de aprendizaje que éste debe llevar a cabo para apropiarse del conocimiento” (p. 4). Es por ello que se busca propiciar ciertas condiciones que fomentan la construcción de aprendizajes que promuevan estrategias de búsqueda, de selección con criterio, ofreciendo un repertorio de bibliografía entre los cuales puedan seleccionar, por ejemplo, aquellos textos que quieran trabajar para “crear condiciones desafiantes e impulsar a conseguir buenos resultados crea entusiasmo, motiva y alienta para seguir” (Alliaud, 2009, p. 152).

## La enseñanza en el nivel superior

En la actualidad, en las instituciones educativas, tanto a quien aprende como a quien enseña se les solicita tener más autonomía en la toma de decisiones en relación al enseñar y aprender en el aula (Kalantzis et al., 2019). Esto debe estar mediado por el trabajo con el otro/a, con situaciones reales que habiliten alternativas de solución, con el uso variado de recursos físicos y digitales y con la construcción de una mirada crítica de las problemáticas actuales. Todo ello promoverá que los/as estudiantes desarrollen las habilidades mencionadas. Kalantzis et al. (2019) proponen que quienes aprenden hoy son “más responsables de su propio aprendizaje que la generación anterior, en parte porque se les brinda una mayor autonomía y más margen de acción a nivel individual” (p. 16).

Sin embargo, en ocasiones se identifica que el propósito de la enseñanza está focalizado en la reproducción más que en la comprensión del para qué. Desde este modelo de prácticas no se suele promover la reflexión y la autoevaluación de lo aprendido, sino que se evalúa con el objetivo de que el resultado sea una copia fiel de la realidad. Aquí, la mirada docente hacia el estudiantado está vinculada con un rol pasivo, en el cual se deja poco margen a la posibilidad para pensar, cuestionar y/o analizar los contenidos, las estrategias de enseñanza, las consultas y las tareas, ya que las respuestas suelen estar preestablecidas desde el/la docente, dejando como resultado el mito de que hay un único modo de aprender.

Entonces, ¿la teoría y la realidad son contradictorias? En este capítulo no se pretende afirmar ni desestimar, sino ponerlas en tensión, ya que estos procesos siempre atraviesan cambios, tanto desde el rol docente como desde el de estudiante. Sí está claro que se puede identificar que desde la teoría se menciona y se hace referencia a que los/as estudiantes son más autónomos/as y responsables en su propio proceso de aprendizaje que en épocas anteriores, pero el cambio docente de promover otro tipo de estrategias didácticas,

donde los/as estudiantes sean más activos/as en su aprendizaje, genera mucha resistencia, porque el aprender algo nuevo incomoda y conlleva emociones no siempre agradables. El convivir con la incertidumbre del no saber y tolerar que no es posible conocer absolutamente todo son algunas de las características que se visibilizan en las instituciones educativas en esta época. Pozo (2020) indica que “vivimos en una sociedad de la información, pero no todas las personas son capaces de convertir esa información en conocimiento, es decir, son competentes para saber buscar, seleccionar, analizar y criticar la información para obtener de ella verdadero conocimiento” (p. 31).

La meta es poder acompañar a que los/as estudiantes rompan con la estructura de la pasividad, lugar que se les ha asignado la mayor parte de su trayectoria escolar a lo largo de la historia, ya que “han comenzado a manifestar su frustración ante currículos tradicionales en los cuales la expectativa general es que sean recipientes pasivos del contenido determinado por los adultos” (Kalantzis et al., 2019, p. 15).

## **Experiencia de área de acompañamiento a estudiantes en la universidad**

UFLO Universidad cuenta con el Servicio de Acompañamiento Universitario, más conocido por sus siglas como SAU. Fue creado en 2011, luego del comienzo del segundo cuatrimestre, a partir de la detección de diferentes dificultades en los alumnos y alumnas de primer año de las carreras de Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Psicopedagogía. A raíz de esta problemática, surgió en aquel momento la necesidad de brindarles un espacio de contención y apoyo, para evitar así, entre otras cosas, el abandono de la carrera. A lo largo

de los años, el SAU se extendió gradualmente, y en la actualidad es un espacio que trabaja la totalidad de la institución.

Este equipo interdisciplinario está compuesto por licenciados/as en psicopedagogía y psicología, profesores/as y licenciados/as en ciencias de la educación y profesores/as de actividad física y deporte. Su objetivo es acompañar las trayectorias de cada estudiante que así lo requiera, entendiendo a éstas como los recorridos educativos que cada una/o realiza en su singularidad, pero no necesariamente en soledad. Existe una amplia línea de investigación y evidencias que indican que estudiar en el nivel superior conlleva diversos desafíos para el estudiantado. Aprender en la universidad no implica únicamente adquirir conocimientos disciplinares (contenidos teóricos y prácticos), sino que en la gran mayoría de los casos se identifica como el principal desafío identificar cómo aprender a estudiar esos nuevos contenidos, es decir, aprender a identificar de qué manera aprende mejor.

La población estudiantil que tiene esta institución es heterogénea. Estudian jóvenes y adultos/as de diferentes estratos sociales y con características culturales y económicas por demás heterogéneas, configurando una población estudiantil diversa y compleja para el desarrollo de acciones de acompañamiento a las trayectorias educativas. En dicha población hay estudiantes de 17 años que recién finalizan la escuela secundaria, estudiantes que han finalizado la escuela y deciden comenzar la universidad luego de los 25 años, aquellos/as que ma-paternan y otros/as que continúan construyendo su proyecto de vida y eligen estudiar otra profesión a los 50 años o más. Cada uno/a de estos/as estudiantes tiene un estilo de aprendizaje único, por lo que sus trayectorias son diferentes y están influenciadas por múltiples factores. Sin duda, la interdisciplinariedad del equipo en el SAU enriquece las intervenciones realizadas.

Así como el profesorado debe conocer a sus estudiantes para enseñarles, previo a planificar cualquier modalidad de acompañamiento en el nivel superior, resulta necesario identificar acerca de los sujetos

a los cuales van dirigidas las intervenciones institucionales. Si se considera a los/as estudiantes únicamente como personas que asisten a la universidad, es decir, con disponibilidad plena para dedicarse a sus estudios, posiblemente las estrategias estarían centradas puramente en aspectos pedagógicos. Por ejemplo, los tópicos más comunes podrían ser la organización para estudiar, el abordaje de los textos académicos, la elaboración de resúmenes y la preparación de exámenes finales. En contrapropuesta a esta mirada, se propone trabajar desde el enfoque multidimensional, ya que éste busca tener en consideración en las planificaciones de acompañamiento en el nivel superior los diferentes condicionantes socioeconómicos que atraviesan al/la estudiante. Sin dejar de lado las acciones pedagógicas, se incluyen en estas actividades contemporáneas y temáticas referidas a la cotidianidad social. En este sentido, se tienen en cuenta los requerimientos que realiza el estudiantado a la institución, sus cargas horarias y las posibilidades de conectividad, entre otras. Desde esta postura es el dispositivo de acompañamiento universitario el que se adapta al estudiantado, mirando las trayectorias, y no al revés.

El ingreso al contexto universitario, y a cada universidad en particular, es un desafío en términos subjetivos, organizativos, de tiempos, económicos, de infraestructura, entre otros. Es relevante mencionar que cada una de las intervenciones y acciones que se realizan se hacen desde el paradigma de la complejidad, ya que cada acompañamiento se realiza en contexto, situado y pensado para y con el/la estudiante. Tal como lo plantea Boggino (2011), se entiende dicho paradigma a partir de la idea de trama, de lo multidimensional, pluricausal, a los procesos e interacciones entre los componentes de una configuración o situación, componentes que no se pueden desconsiderar o separar.

La tarea de este equipo es acompañar desde diversos espacios y momentos, con acciones tales como talleres abiertos para toda la universidad, espacios de acompañamiento individuales llamados tutorías y un curso introductorio, el cual es obligatorio. Estos espacios

tienen como propósito trabajar desde la promoción y prevención, en relación a temáticas que se vinculan directamente con el aprender a aprender en la universidad: organización y gestión del tiempo, estrategias de estudio (resúmenes, cuadros de doble entrada, mapas y redes conceptuales, entre otras), gestión de emociones, lectura comprensiva, escritura académica y oralidad.

Uno de los mayores desafíos que identifica el equipo en los/as estudiantes es equilibrar el estudio con su vida personal. A medida que asumen más responsabilidades a nivel académico, el resto de los aspectos de la vida, tales como vínculos sociales, actividades extracurriculares, tiempos de ocio y descanso, se ven comprometidos. Al iniciar la vida universitaria, la mayoría de las/os estudiantes viven algún grado de ansiedad y/o incertidumbre, lo que implica que absolutamente todas sus prioridades tengan que ver con la universidad, dejando en segundo plano otras actividades. Es frecuente que en las tutorías y/o talleres identifiquemos estudiantes que cuando rinden pasan noches enteras sin dormir, otros/as que dejan por completo la actividad física, y sin dudas, el cambio alimenticio en épocas de exámenes se ve fuertemente alterado. En algunas ocasiones, las nuevas emociones y/o sentimientos que aparecen en este transitar necesitan ser acompañadas por profesionales de la salud mental por fuera de la universidad.

## **Algunas reflexiones finales**

Elegir la tarea de enseñar es un acto político y ético, y como profesionales de las distintas disciplinas —que enseñan—, es importante realizar el ejercicio cognitivo de identificar qué necesitan para sostener esta decisión. El reconocimiento de la diversidad es uno de los principios de la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2015) y para reconocer y valorar las diferencias es necesario desarrollar

en el profesorado actitudes de aceptación y valoración de la diversidad (Moliner & Sánchez, 2018, p. 304), promoviendo que se construyan estrategias pedagógicas que valoren la diversidad, que apunten a la diversificación de propuestas de enseñanza y que contemplen las distintas modalidades de aprendizaje. Los agentes educativos, desde una postura ética, han de estar en continua formación, actualizados/as e informados/as para poder acompañar y dar respuesta a las diversas novedades que surgen tanto a lo largo de su carrera profesional, como en relación a su realidad del aula. Moliner & Sánchez (2018) postulan que la “educación inclusiva necesita agentes institucionales y docentes competentes que sepan abordar su práctica docente en función de las necesidades de su alumnado, teniendo en cuenta las diferencias y haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje” (p. 292).

Por lo general, la falta de formación e información actúa como barrera para vincularse en algunas ocasiones con los/as estudiantes. Es Rocha (2013) quien propone que desde el lugar profesional es “importante poder enfocar las acciones y las prácticas a orientar para reconstruir, visualizar, y despatologizar estas historias, para que las mismas no se conviertan en destino prefijados y/o malas elecciones educativas institucionales” (p. 58). Pensar y acompañar las trayectorias debe ser una cuestión institucional. Desde el rol docente, se promueve la construcción de una mirada común que permita acompañar las trayectorias educativas desde el lugar de las potencialidades, así como también trabajar en conjunto con los equipos de acompañamiento y de gestión de la universidad, promoviendo de esta manera una mirada holística y situada de ese sujeto que aprende. No olvidar el porqué de la elección de la tarea (enseñar) es lo que guiará el camino por recorrer de la enseñanza.

## Referencias

- Alliaud, A. (2009). Capítulo 1: De enseñanza y enseñanzas. En *Enseñar hoy: apuntes de la formación* (pp. 23–53). Paidós.
- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen: Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo Sapiens Ediciones.
- Blommaert, J. (2021). Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración. *Enunciación*, 26, 37–54. <https://doi.org/10.14483/22486798.16908>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM; OEI.
- De Pascuale, R. (2013). *Estrategias metodológicas* [Ficha de cátedra de circulación interna]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Educar Portal (2016, 29 de marzo). *Rebeca Anijovich: “¿Qué se pierde un alumno que faltó a clase?”* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lJRK6xLUoWc>
- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Moliner García, O., & Sánchez Núñez, T. (2019). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del conocimiento en la formación continua del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*,

12(1), 291-310. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/417>

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.

Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11(31), 68-84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>

Pozo, J. I. (2016). *Aprender con Ciencia. Aprender en tiempos revueltos*. Alianza.

Pozo, J. I. (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Ediciones SM.

Rocha, M. (2013). *Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía*. Laborde.

Tedesco, J. C., Aberbuj, C., & Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*. Aique.