

La pedagogía de Paulo Freire como estrategia de permanencia en la educación superior

Paulo Freire's pedagogy as a strategy for permanence in higher education

Jung Hildegard Susana ¹✉ • Azeredo Isabel Cristina da Silva ¹ • Ferreira Rute Henrique da Silva ¹

Recibido: 6 Marzo 2024 / Revisado: 16 Abril 2024 / Aceptado: 30 Abril 2024 / Publicado: 16 Mayo 2024

Resumen

Este artículo tiene como objetivo relatar la experiencia de académicos que adoptaron la pedagogía freireana para acoger a estudiantes de la carrera de Pedagogía en una Universidad del Sur de Brasil. El grupo de estudiantes estuvo integrado por becarios de una acción resultante de una política brasileña de acceso a la Educación Superior del Ministerio de Educación (MEC). La metodología adoptada está representada por un relato de experiencia, de carácter cualitativo y descriptivo utilizando como instrumento principal el diario de campo de los docentes involucrados. Se buscó abordar y describir las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes y los elementos que caracterizan el enfoque freireano, destacando la escucha, el diálogo, el respeto por los conocimientos previos y el rol mediador que asumen los docentes. Como resultado de este estudio, se puede observar que las relaciones pedagógicas establecidas en el aula pueden servir como estrategia para que los estudiantes permanezcan en la educación superior, a partir de una mediación docente permeada por la pedagogía freireana. También se observó que la realización de una evaluación diagnóstica y la actitud flexible de los docentes en relación a adaptaciones en la planificación previa pueden contribuir a la satisfacción de los estudiantes, desarrollando capacidades para toda la vida.

Palabras claves: Pedagogía Freireana, Acción Docente, Curso de Pedagogía, Universidad brasileña, Desarrollo de capacidades.

Azeredo Isabel Cristina da Silva
<https://orcid.org/0000-0003-3007-3502>

Ferreira Rute Henrique da Silva
<https://orcid.org/0000-0003-2782-626X>

✉ Jung Hildegard Susana / hildegard.jung@unilasalle.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

¹ Universidade La Salle Canoas, Brasil.

Abstract

This article aims to report the experience of academics who adopted Freirean pedagogy to host Pedagogy students at a University in the South of Brazil. The students were scholarship recipients from a Brazilian policy of access to Higher Education of the Ministry of Education (MEC).

The methodology adopted is represented by an experience report, considering a qualitative and descriptive approach using the field diary of the teachers involved as the main instrument. The aim was to address the relationships established between teachers and students and the elements that characterize the Freirean approach, highlighting listening, dialogue, respect for prior knowledge, and the mediating role assumed by teachers. As a result of this study, it can be observed that the pedagogical relationships established in the classroom can serve as a strategy for students to remain in higher education based on a teaching mediation permeated by Freirean pedagogy. It was also observed that carrying out a diagnostic evaluation and the flexible attitude of teachers in relation to adaptations in prior planning can contribute to student satisfaction and the development of lifelong skills.

Keywords: Freirean Pedagogy, Teaching Action, Pedagogy Course, Brazilian university, Capacity development.

Introducción

En el primer semestre de 2022, el curso de pedagogía presencial de una universidad comunitaria ubicada al sur de Brasil recibió a un grupo de 96 estudiantes noveles para la Carrera de Pedagogía. Fueron seleccionados a partir de una convocatoria de becas integrales, acción resultante de una política estatal de formación docente llamada *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares* (PRIL), del Ministerio de Educación brasileño.

De acuerdo con la normativa de este programa, las acciones pedagógicas se deben establecer desde una integración entre universidades. De esta manera, se han unido en un mismo proyecto dos universidades del Sur de Brasil y una del Nordeste, puesto que, de entre los objetivos específicos de esta política de formación docente está la intención

de contribuir para el alcance de la Meta 15 del Plan Nacional de Educación (PNE), que es ofrecer, a los profesores que actúan en la red pública, la oportunidad de acceso a la formación específica de nivel superior, en carrera de licenciatura en el campo de conocimiento en que actúan.

De los 96 ingresantes en el curso de pedagogía en la universidad que contempla este estudio, por lo menos 60 de ellos ya estaban actuando profesionalmente en el campo de la educación.

El público, compuesto mayormente por mujeres alrededor de los 40 años de edad, abarca trabajadoras del segmento de la educación infantil, sin formación en la educación superior. Otro dato a considerar sobre el perfil de los estudiantes en cuestión es que 48 de ellos actúan profesionalmente en la educación pública, ocupando cargos como asistente de Educación Infantil y profesor de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. De esta manera, este grupo de alumnos ingresantes del curso de pedagogía contempla directamente a uno de los objetivos propuestos por el dicho programa del gobierno federal brasileño: “ofrecer a los profesores actuantes en la red pública, la oportunidad de acceder a la formación específica de nivel superior, en curso de licenciatura en el campo de conocimiento en el que actúan.” (MEC, 2021).

Al ingresar al primer semestre de la Carrera de Pedagogía, este grupo de estudiantes manifestó satisfacción y orgullo de incorporarse al espacio universitario. En las presentaciones que se llevaron a cabo en la primera semana de clases, en cada una de las materias que formaron parte del cronograma del primer semestre del curso, frecuentemente hubo emotivos relatos de los docentes respecto a lo que escucharon de estos estudiantes, sus historias de vida y cómo les resulta importante ocupar este “lugar privilegiado” de la educación, la educación superior.

Existen 304 Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y 2.153 IES privadas en Brasil, en las cuales estudian 8.680.354 alumnos, según el censo

de la educación superior realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), datos del año 2020. Durante décadas, en Brasil, el acceso a la educación Superior estuvo restringido a las llamadas familias nobles, es decir, aquellas que tenían recursos económicos para garantizar a sus herederos el acceso y la permanencia en la educación superior, (casi siempre ubicadas en capitales y grandes centros urbanos). Según Teixeira (1969), pasamos de 24 escuelas de educación superior en 1900 a 375 en 1968 y con el paso de los años se puede ver el avance en la oferta de este tipo de educación.

Sin embargo, este crecimiento de la oferta no garantiza el acceso de la población brasileña a la educación superior, dado que la proporción de adultos de 25 a 34 años con título de educación superior en Brasil es todavía muy baja, no superando el 21%. A pesar de los avances en la educación superior brasileña, los números muestran que el diploma es para pocos. En Estados Unidos, el número promedio de adultos de 25 a 34 años con educación superior completa es del 49%. Brasil también está por detrás de otros países latinoamericanos, como México (24%), Colombia (30%), Chile (34%) y Argentina (40%) (Buono; Amorozo; Ceará, 2021).

Ante este escenario, pensar en estrategias de acogida y permanencia resulta beneficioso para grupos de recién llegados a la educación, pues la universidad contemporánea tiene el reto de desarrollar también capacidades para la vida, además de competencias para la profesión elegida.

Existe consenso entre diferentes autores en que las experiencias de los estudiantes durante su primer semestre académico pueden cambiar sus expectativas e intenciones iniciales, incluso en relación con el compromiso, pudiendo resultar en un cambio de carrera (Pinheiro, 2003; Santos, 2000; Schlossberg et al., 1989; Tavares et al., 2000). También está claro que la complejidad de las situaciones y entornos que involucran a los estudiantes en su fase de adaptación a la

educación superior puede tener implicaciones en las decisiones de permanecer o abandonar los estudios (Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Nico, 2000; Pinheiro, 2003).

Para apoyar el proceso de adaptación de estos nuevos estudiantes, un grupo de docentes, inspirados en las enseñanzas de Paulo Freire, adoptaron la pedagogía de la acogida y de la escucha como precepto de sus prácticas pedagógicas.

El recorte de este texto se refiere a las acciones llevadas a cabo durante el primer semestre del curso. Así, las interacciones que tuvieron lugar entre estudiantes y docentes dieron origen a este artículo y muestran que la educación superior es también un campo de amor, y que éste, a su vez, se ha convertido en una estrategia fundamental para incentivar la permanencia y el desarrollo de los estudiantes.

Situado el contexto histórico y metodológico de este estudio, presentamos la organización del artículo: inicialmente abordamos aspectos de la pedagogía freireana en la relación profesor-alumno, que nos inspiran. A continuación, abordamos la metodología del estudio y después reflexionamos sobre las prácticas pedagógicas y la acción docente mediadora. Finalmente, presentamos nuestra experiencia en la acogida de nuevos estudiantes en la educación superior, aportando nuestras percepciones sobre aspectos que pueden influir en su retención.

Materiales y métodos

Este estudio consiste en un relato de experiencia, de carácter cualitativo y descriptivo, utilizando diarios de campo de docentes del primer semestre de la Carrera de Pedagogía en la atención a un grupo de becarios, amparados por el *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares* (PRIL), del Ministerio de Educación brasileño. Según Fortunato (2018) la experiencia es uno de los medios más importantes – a menudo, el único -

de poner la educación en el centro de atención. Para el autor, el relato de experiencia constituye un método de investigación y debe servir como una guía, en la que el investigador necesita discriminar todo el contexto y calificar todas las acciones, secuencialmente, hasta la conclusión de la experiencia.

El objetivo al que nos proponemos es relatar la experiencia de académicos que adoptaron la pedagogía freireana para acoger a estudiantes de la carrera de Pedagogía en una Universidad del Sur de Brasil. Se tratan de becarios seleccionados a partir de una convocatoria de becas integrales, acción resultante de una política estatal de formación docente llamada *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares* (PRIL) del Ministerio de Educación brasileño.

El abordaje del estudio es cualitativo, puesto que buscamos, como explica Gil (2008), comprender aspectos subjetivos y sensibles relacionados con el comportamiento humano y el desarrollo de capacidades. La tipología del relato de experiencia es descriptiva y utiliza como fuente de recolección de datos los diarios de campo de las investigadoras involucradas y que son también autoras de este texto. Según Gil (2008), el diario de campo es uno de los principales instrumentos de observación y registro, pudiendo incluso servir como fuente de información para todo el equipo de trabajo.

Así, durante el primer semestre académico, los docentes trabajaron en docencia compartida y registraron en un diario de campo sus percepciones respecto de las interacciones establecidas con los estudiantes. Se realizaron registros literales, provenientes de discursos, diálogos, escuchas y percepciones a partir de diferentes situaciones vividas en el aula.

El diario de campo registra lo que se ve y se oye, pero también lo que se percibe, siente y experimenta. No se trata de anotar hechos, contra los cuales no habría argumentos, sino de intentar representar la emoción de estar en contacto con

lo que se busca saber. (Fortunato, 2018). De esa manera, los diarios incluyen la descripción de clases, de acontecimientos antes y después de ellas e, incluso, momentos de desconstrucción y de escuchas a los problemas de los (y las) estudiantes.

Para el análisis nos hemos basado en las orientaciones de Bardin (2016), que aconseja examinar los hallazgos a la luz de la teoría, sin olvidar el objetivo de la investigación, desde donde emergen las inferencias del examinador de los datos. Epistemológicamente nos anclamos en la teoría freireana en sí, de atención al ser humano en su singularidad, buscando la escucha atenta, la amorosidad y la acogida, pero sin perder de vista la necesaria rigurosidad que demanda la formación inicial docente (Freire, 1996).

Resultados

La pedagogía freireana en la relación entre profesor y estudiante

Para García (1989), en la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino lo que condiciona decisivamente el aprendizaje es el vínculo entre educador y alumno. García es un educador que basa su práctica en las ideas de Paulo Freire, y nos ofreció esta y otras reflexiones en el artículo sobre la relación pedagógica como vínculo liberador, al relatar una experiencia de formación docente. Seguramente, este autor no minimizaba la importancia de contenidos específicos, pero exaltaba la relación entre estudiantes y profesores como un requisito previo para el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Esta fue una de las primeras consideraciones que se notaron en los relatos de los estudiantes de la carrera de Pedagogía, quienes anunciaron, desde el principio, que buscaban más que contenidos, buscaban un nuevo espacio de constitución social, intercambios, desarrollo de capacidades para la vida, relaciones y (co)existencia plena.

En esta búsqueda no hay espacio para relaciones pedagógicas basadas únicamente en la transmisión de contenidos, pues estos están ampliamente disponibles en la Web, en libros, artículos y otros materiales didácticos menos interactivos que una clase. Nuestros estudiantes anhelan nuevos aprendizajes, aunque en la misma medida también buscan la escucha, el diálogo, el respeto y la dignidad. En las primeras clases no reinó el silencio, pues tenían mucho que contar. Nosotros, los docentes, escuchábamos atentamente, tratando de hacer un diagnóstico de lo que parecía ser un verdadero nuevo comienzo: regresábamos de una pandemia que nos mantuvo alejados de la interacción cara a cara durante dos largos años.

Para Freire (1996), un buen profesor es aquel que logra, mientras habla, llevar al alumno a la intimidad de su pensamiento. La clase representa un desafío y no una canción de cuna, en la que los alumnos incluso pueden cansarse, pero no quedarse dormidos. La fatiga se produce porque los estudiantes siguen el ir y venir de sus pensamientos, se sorprenden e imaginan un proceso realizado por el profesor. La pedagogía de Freire parece encajar perfectamente con las expectativas de estos estudiantes que tienen algo que decir, pero aceptan la conducción de los profesores y se entregan a su imaginación. Quieren dejarse impactar, están comprometidos con la relación pedagógica.

Freire (1996) afirma que ningún docente pasa por la vida de un alumno sin dejar su huella, incluso si esta es la de un docente autoritario, burocrático, irresponsable y racionalista. Pero ese no era nuestro perfil, no en aquel momento. Así como los estudiantes que llegaron con muchas expectativas y llenos de historias que contar, nosotros los docentes regresamos del aislamiento social, teníamos sed del aula presencial, cara a cara, y de todo lo que la interacción tenía para ofrecernos. Queríamos mucho más que enseñar, pues también buscábamos interacciones con las personas que nos rodean. Escuchar, dialogar, interactuar, hacer pensar, ese era nuestro deseo.

El ruido marcó nuestras reuniones, las clases largas, la charla constante, nunca antes una clase expositivo-dialogada había sido tan frecuente en nuestras vidas como en este período post pandemia.

Según Gadotti (2020), el educador, para poner en práctica el diálogo, no debe colocarse en la posición de poseedor del conocimiento, sino más bien debe ponerse en la posición de quien no lo sabe todo, reconociendo el más importante conocimiento: el de la vida. Y nuestra aula estaba llena de estos conocimientos, de vida, de rutina, de desafíos, de superación, pues estábamos trabajando con un grupo formado, en su mayoría, por mujeres, trabajadoras de la educación, de unos 40 años, la mayoría con familias formadas por niños, algunas ya eran abuelas.

También había mujeres más jóvenes y, curiosamente, algunos hombres, estos últimos también trabajando en el segmento de la Educación Infantil, que no suele ser un segmento ocupado mayoritariamente por hombres. Había una curiosa diversidad en este espacio, como en cualquier otro salón de clases, aunque éste era especial para nosotros, tal vez porque realmente queríamos ser parte de este grupo. Al igual que ellos, los docentes nos sentimos especiales por ser parte de este escenario, el de las oportunidades, ya que, si no fuera por la beca conquistada, seguramente la mayoría de estos estudiantes no estaría en la Educación Superior.

Buscando comprender sus historias de vida, buscamos involucrar a estos estudiantes en nuestra planificación teniendo como principio no dejar ninguno de ellos por el camino. Nuestras reuniones de maestros se hicieron más frecuentes y constantemente pensábamos en estrategias para no dejar a nadie abandonar la carrera. Sabemos la importancia de retener a los estudiantes al inicio de su trayectoria académica y entendemos la formación de vínculos como un elemento crucial para el éxito académico. Diseñamos el plan de evaluación en conjunto, docentes y estudiantes,

teníamos que escucharlos, y así lo hicimos. Un plan de evaluación viable fue beneficioso para que los estudiantes pudieran llevarlo a cabo la Educación Superior. Dialogamos plenamente y esto no descalifica nuestro rol como docentes, al contrario, fortalece nuestros vínculos con los estudiantes.

Nuestra intención se centró en brindar un primer semestre lleno de nuevos aprendizajes, pero liberador para estas personas que están agradecidas y orgullosas por la oportunidad de asistir a un curso de Educación Superior. La educación liberadora que nos inspira es la centrada en la Pedagogía de Paulo Freire, que vincula la educación con la lucha y la organización de clases de los oprimidos. Para Gadotti (2020), el conocimiento no es suficiente si, junto a él, no se desarrolla una nueva teoría del conocimiento y si los oprimidos no pueden adquirir una nueva estructura de conocimientos que les permita reelaborar y reordenar sus propios conocimientos y apropiarse de ellos.

Por esta razón, la reorganización sistemática de las clases se volvió crucial para identificar si el camino adoptado en el guión planeado al inicio del semestre estaba permitiendo a los estudiantes desarrollar nuevas teorías y seguir el desarrollo de los contenidos y de capacidades para la vida en la perspectiva de Nussbaum (2012).

Es decir, en el desarrollo de condiciones para obtener calidad de vida. Según la autora, cuando preguntamos qué son las capacidades, tenemos que pensar en la contesta al interrogante: “qué es capaz de hacer y de ser esta persona? (Nussbaum, 2012, p. 40).

Examinando nuestro planeamiento pedagógico, nos dimos cuenta de que era necesario volver un paso hacia atrás para poder seguir adelante. Eso nos permitió darnos cuenta de la necesidad de volver atrás fue el ejercicio de escucha y el diálogo que se estableció con los estudiantes, a partir de la orientación de los docentes, inspirados en la pedagogía freireana. Para Freire (1987, p. 39) “el educador, al educar, es educado, en diálogo con el alumno que, al educarse, también educa”.

Ambos se convierten así en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el que ya no caben los argumentos de autoridad. No nos bastaba con cumplir la planificación a cualquier precio, pues la calidad (especialmente de las relaciones humanas involucradas) se había convertido en una dimensión imprescindible.

Las prácticas pedagógicas y la acción mediadora del profesor

Jung (2023) explica que las prácticas pedagógicas son estrategias que se organizan para cumplir ciertas expectativas educativas. La autora afirma que las prácticas pedagógicas están permeadas por la intencionalidad didáctica, ya que hay una intervención planificada sobre un determinado objeto de estudio, con miras a transformar la realidad social. Nussbaum (2012) complementa que se transforman también las vidas de las personas incluidas en este proceso, desarrollando capacidades que las ayudarán a vivir mejor (y no sólo trabajar mejor).

En esta perspectiva, las prácticas pedagógicas son organizadas por el docente y deben ocurrir desde un contexto determinado, para un público específico, que puede ser mapeado a través de un diagnóstico de la realidad. Parte de este diagnóstico es identificar el perfil del estudiante, conocer al menos su historia y expectativas, para luego delinear las acciones pedagógicas inherentes al acto de enseñar.

Freire (1979) menciona un punto de atención que el docente debe cuidar en sus prácticas, el de la conciencia ingenua de su trabajo, ya que esta ingenuidad le impide caminar en los entresijos de las contradicciones planteadas y, además, dificulta su formación mientras profesional crítico. Sabemos bien que el acto de planificar para un grupo grande de estudiantes puede dificultar una mirada detallada a las necesidades de cada estudiante.

Por otro lado, en cualquier entorno de educación formal, las clases ocurren de manera colectiva, de

ahí la importancia de adaptar constantemente las estrategias de enseñanza para tener en cuenta las brechas y puntos ciegos en la planificación.

Antes de tener contacto con los estudiantes, sólo conocemos el contenido, los objetos de conocimiento a enseñar. También podemos decir que somos conscientes de la concepción pedagógica del lugar al que pertenecemos, de nuestra institución educativa. Sin embargo, sólo después de las primeras interacciones con los alumnos podemos identificar qué estrategias de enseñanza son las más apropiadas para un aprendizaje eficaz. Y este mapeo inicial se vuelve fundamental para la planificación de acciones docentes, ya que el docente, en su práctica pedagógicamente estructurada, debe saber recoger como ingredientes didácticos estos aprendizajes de otras fuentes, de otros mundos, de otras lógicas, para incorporarlos a la calidad de su proceso de enseñanza y a la ampliación de lo que se considera necesario para el momento pedagógico del estudiante. (Franco & Moreira, 2023).

Por tanto, una de las primeras acciones mediadoras del profesor es identificar a este alumno, para luego realizar las elecciones metodológicas más adecuadas para el aprendizaje del objeto de estudio en cuestión. La especialización en relación con los contenidos y el conocimiento ampliado de los conceptos pedagógicos no es suficiente, es necesario buscar los mejores medios para agregarlo a lo que los estudiantes ya traen consigo mismos, permitiendo la ampliación de los conceptos existentes. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la mediación del docente va más allá de la relación con el alumno, pues existe una mediación entre el objeto de estudio y el aprendizaje efectivo, que también constituye una tarea docente.

En este relato de experiencia, las prácticas pedagógicas van más allá de la relación docente y alumno, puesto que también se entrelazan entre el objeto de estudio y el aprendizaje significativo que se pretende alcanzar. Los aprendizajes

significativos, en el contexto de la formación inicial docente, de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en cuestión, se relacionan con elementos que califican su desempeño profesional, así como impulsan el avance personal y social de los involucrados, preparándolos para los desafíos de la docencia.

A la luz de la teoría de David Ausubel, entendemos que el aprendizaje significativo no se produce de forma pasiva. El punto central de reflexión sobre la Teoría de Ausubel es que, entre todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante es lo que el estudiante sabe previamente; aspecto considerado un punto de partida. (Agra et. al, 2019).

En este contexto, además de la mediación docente y estudiantil, para comprender el objeto de estudio y desarrollar aprendizajes significativos, se presenta un nuevo desafío a la acción docente, que es establecer un espacio universitario para todos y para todas. Ante un escenario en el que la educación superior parecía tan alejada de la realidad de estos individuos, hacerles creer que ese espacio les pertenece se convirtió en un desafío más para los docentes. Si bien una Universidad está compuesta por varios sectores, como servicios académicos (documentales), biblioteca, áreas comunes, finanzas, centros de apoyo psicopedagógico, entre otros, es en el aula donde se suele solidificar el sentido de pertenencia del estudiante entrante, a partir de la relación establecida con los docentes.

Así como el sentimiento de pertenencia al espacio universitario puede fortalecerse a través de las relaciones pedagógicas, también puede destruirse levemente a través de ellas, por lo que las acciones docentes constituyen un punto de atención al pensar sobre la permanencia de los estudiantes universitarios.

Cuando el docente planifica sus clases debe tener presente el contexto de su grupo, el acceso que tiene a los recursos, además de utilizar los conocimientos previos necesarios para desarrollar la actividad propuesta. Una de las materias

del primer semestre de la carrera de Pedagogía aborda las Tecnologías Digitales y las capacidades desarrolladas en ella apoyan a todas las demás materias del curso, ya que facilita el desarrollo teórico-práctico de los estudiantes en relación al uso de los recursos que permean la producción solicitada en todas las demás asignaturas, incluso en los procesos de comunicación establecidos.

En la materia tecnológica, los estudiantes aprenden conceptos básicos relacionados con el uso instrumental del correo electrónico, los editores de texto y el intercambio y almacenamiento de archivos, hasta el uso de programas específicos para la creación de infografías, mapas mentales y sitios web, además de reflexiones teóricas necesarias para apoyar toda esta práctica.

Hubo varios ajustes en la planificación de esta materia para dar cuenta de la diversidad de conocimientos que componían esta aula. Mientras algunos estudiantes tenían la costumbre de utilizar tecnologías digitales incorporadas a su vida diaria, otros aprovecharon las clases para tener su primer acceso a una cuenta de correo electrónico. Pero este hecho no sorprendió a los profesores que imparten esta materia, pues esta diversidad ya les es común, aunque siempre se presente de manera desafiante.

En este caso, los docentes se comunicaron con las áreas de apoyo de la Universidad para realizar talleres de nivelación, que también cuentan con el apoyo de monitores en clases, quienes son estudiantes que ya tomaron la materia y monitorean el desarrollo de las clases prácticas, ofreciendo apoyo a todo aquel que lo necesite. Aun así, se consideraron y realizaron ajustes individualizados a lo largo de las propuestas.

Existe un claro entendimiento entre los docentes involucrados con este grupo de estudiantes de primer año de que las prácticas pedagógicas se establecen a través de la mediación constante del docente, ya sea en la relación con los estudiantes o con los objetos de estudio, o incluso en el desafío de hacer de la Universidad un espacio de aprendizaje más inclusivo y

democrático, empoderando a las personas. Pero también es evidente que la práctica pedagógica se compone de supuestos diferentes, de enseñanza y de aprendizaje. La enseñanza implica: planificar objetivos, organizar el contenido de aprendizaje, las creencias del que enseña, la posición social y académica del profesor que supuestamente sabe y del alumno que está ahí para aprender del profesor. Aprender implica especialmente implicación, adherencia, participación, voluntad y deseo de aprender. (Franco & Moreira, 2023).

El involucramiento y las ganas de aprender estuvieron presentes desde el primer día de clases de este grupo de estudiantes, pues eran conductores de enseñanza para los docentes, pero a diferencia de lo que afirma Franco, de que el alumno está para aprender del maestro, en este contexto todos aprendieron. Los docentes desarrollaron diferentes estrategias de enseñanza, revisaron innumerables veces sus planes, iban y venían, a partir de un constante ejercicio de escucha y de dialogicidad presente en el ambiente del aula.

Esto sólo fue posible porque profesores y estudiantes tenían el mismo propósito, es decir, el éxito académico.

Percepciones sobre la permanencia a partir de las relaciones pedagógicas

A medida que se acercaba el fin del semestre académico, los docentes identificaron que las relaciones pedagógicas establecidas pueden representar un impulso para que los estudiantes permanezcan en la Universidad y algunos de estos registros que constituyeron esta percepción serán compartidos en este escrito. Es importante resaltar que uno de los docentes de la materia en mención también ocupa el rol de coordinador del curso de Pedagogía y el otro docente forma parte del Núcleo Estructurante de Enseñanza (NDE), lo que los condiciona a una perspectiva más amplia sobre el desarrollo de estrategias en relación con aspectos de permanencia.

Una pequeña parte de los estudiantes matriculados en la disciplina Tecnologías Digitales mostró mayor fluidez en el uso de las tecnologías, mientras que la mayoría reportó dificultades básicas. Para Modelski, Giraffa y Casartelli (2019), la fluidez digital está relacionada con el uso pedagógico de los recursos tecnológicos y la familiaridad con esas herramientas. Los docentes notaron la falta de fluidez digital en las primeras clases prácticas, que han consistido en diagnosticar conocimientos previos. Para Luckesi (2022), una evaluación diagnóstica debe ser percibida como un instrumento dialéctico de avance, favoreciendo el reconocimiento de los caminos ya recorridos por los estudiantes y orientando a los docentes sobre los pasos a seguir.

Algunas de las dificultades encontradas en relación con el uso de las tecnologías podrían convertirse en un desafío para el desarrollo de las habilidades previstas en la asignatura, ya que abarcaban cuestiones instrumentales de uso básico de los recursos tecnológicos, tales como: encender/apagar computadoras, iniciar sesión en una cuenta de correo electrónico, enviar correos electrónicos, utilizar editores de texto y realizar búsquedas en la red. Y los estudiantes estaban conscientes del desafío que esa falta de fluidez digital podría representar, no sólo en la materia en cuestión, sino en todas las demás, ya que las actividades académicas se construyen a partir del uso de recursos tecnológicos.

La universidad tiene una alianza con Google, en la cual todos los estudiantes y docentes tienen una cuenta institucional y con ella una gran mayoría de los recursos de esta plataforma, tales como: presentaciones, documentos, sitios web, hojas de cálculo, formularios, jamboard, classroom, gmail, etc.

Una de las primeras actividades consistió en reconocer los principales recursos de Google que serían utilizados a lo largo de la asignatura y del recorrido académico de los estudiantes. Para ello se utilizaron actividades prácticas, buscando siempre

asociaciones teóricas, lo cual era un supuesto para los docentes. Según Perrenoud (2002), es a través de las experiencias que se desencadenan los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que docente y alumno evalúan las acciones que fueron significativas por su implicación y nivel de profundidad. Los estudiantes desarrollaron pequeñas tareas, utilizando cada una de las principales características de la plataforma de Google. Estas tareas se realizaron en un laboratorio de computación o mediante chromebooks puestos a disposición por la universidad. Las propuestas fueron desarrolladas individualmente, para que todos pudieran ejercitar y reconocer las posibilidades. Los profesores y monitores de asignaturas acompañaron individualmente a cada estudiante, apoyando las dificultades y superando los desafíos.

Había cierta aprensión al explicar las propuestas, sin embargo, al realizar las tareas (y percibir que lograban éxito) comenzaron a emanar mensajes de orgullo y superación: “¡Lo logré, no lo puedo creer!”, “El mío funcionó”, “Te voy a contar que en casa creé un sitio web”, “¿Entonces aprendí a guardar en la nube? Vaya, qué sencillo, verdad. ¿Por qué no me enseñaron así antes?”, “Yo hice esto?”, “Ahora me gradúo” - esta última afirmación provino de un estudiante que ya había entrado y salido de la universidad tres veces, sin terminar nunca. Nosotros (los profesores) sentimos la necesidad de vincular la práctica en todas las clases y nos dimos cuenta de que sólo en teoría no iban a tener la misma percepción y entusiasmo. A veces, solo entendían el propósito del recurso después de usarlo, como fue el caso de la infografía creada en Canva, otro desafío más.

Una de las propuestas de la materia consistió en contextualizar el uso de la infografía y proponer la creación de una a partir de los contenidos de un artículo que abordaba la evolución de la WEB. Inicialmente se realizó una problematización sobre el contenido, luego de que todos se apropiaron del material textual.

A continuación, presentamos los supuestos de una infografía y mostramos algunos modelos. Finalmente, todos accedieron a Canva (iniciar sesión desde el correo institucional). Esto llevó a apropiarse de las múltiples posibilidades que Canva ofrece de forma gratuita y a la creación de una infografía personalizada para cada alumno. Otro desafío fue la publicación de las actividades realizadas en el Classroom, espacio virtual utilizado como repositorio de la asignatura. Esto nos acompañó en todas las clases, aunque después de algunas clases se convirtió en un procedimiento sencillo y pasando a ser capacidades desarrolladas para toda la vida.

Una vez más se identificaron relatos de superación y compromiso con las propuestas académicas: "¡Ahora solo quiero usar infografías, me encantó!"; "Escuché sobre Canva, pero pensé que nunca sabría cómo usar algo así"; "Han pasado dos meses desde que entré a la Universidad y ya he aprendido tantas cosas... si me dijeran que crearía una infografía en el segundo mes de clases, no lo creería. En serio, estoy orgulloso de mí mismo"; "Puedo crear un cartel para promocionar una feria que se realizará en mi escuela. Le voy a contar a mi director que aprendí a usar Canva, ¡muy bueno!". Si bien muchos tuvieron dificultades, lo que los marcó fue su superación en cada actividad realizada.

El sentimiento de que el aula universitaria les pertenecía y tenía sentido para sus vidas, se volvió cada vez más latente.

Otras propuestas desarrolladas en el aula, como mapas mentales, análisis de juegos educativos digitales y gamificación fueron incorporadas a la rutina de los estudiantes, asociándolas a sus prácticas académicas, personales y profesionales.

El sentimiento de pertenencia se intensificó, se sintieron cómodos compartiendo sus prácticas con colegas y expresaron interés en exhibir sus construcciones, lo que dio origen a la Muestra de Pedagogía y una página en la red social Instagram¹.

La Exposición fue diseñada y organizada por estudiantes, docentes y coordinación, en un espacio especial de la Universidad, con visibilidad, permitiendo el acceso de todo aquel que circule por el Campus. La página de Instagram fue una iniciativa estudiantil exclusiva, creada por representantes de la clase. La exposición de las actividades realizadas en ésta y otras disciplinas desbordó aprendizaje, orgullo y superación de estos universitarios, una percepción concreta de la permanencia de estos estudiantes.

Con relación a datos estadísticos de la permanencia de los estudiantes, se pudo percibir que el porcentaje de abandono del mismo grupo se detuvo de forma relevante, cayendo a casi cero. Mirando hacia caso a caso, tenemos una alumna que se enfermó gravemente y otra que se trasladó de municipio, es decir, fueron casos no relacionados con la práctica pedagógica, a lo que se pudo investigar.

Discusión

De este estudio se desprende que las acciones docentes, atravesadas por sus elecciones metodológicas, prácticas pedagógicas y el ejercicio constante de la mediación, cuando se basan en las concepciones freireanas, especialmente diálogo, escucha, respeto y amor, pueden representar impulsores de la retención de estudiantes que ingresan a la Educación Superior.

Las deposiciones de los estudiantes sobre sus procesos de superación, al realizar las actividades propuestas, denotan satisfacción, aprendizaje significativo y capacidades para la vida, ayudándolos en consecuencia a permanecer en el ambiente universitario.

Estos elementos implementados por los estudiantes son el resultado de una pedagogía del diálogo, el respeto por los saberes primarios y la sensibilidad docente, así como de una

¹ Disponible en:

https://www.instagram.com/pedagogiabp_unilasalle/

institución organizada para apoyar las necesidades académicas de estos individuos, que anhelaban una oportunidad de ocupar el espacio universitario y de manera efectiva. También se observa que la realización de una evaluación diagnóstica detallada por parte de los docentes y la flexibilidad para realizar adaptaciones a la planificación previa contribuye significativamente al aprendizaje de los estudiantes, fomentando la retención.

Las evaluaciones diagnósticas consistieron, principalmente, en comprender las limitaciones de los estudiantes, brindándoles, cuando necesario, clases extras y acompañamiento de parte de otros estudiantes más experimentados, los que se han denominado monitores de curso.

Esta práctica se ha extendido también a otros grupos de otras carreras la universidad, pues ha demostrado que los monitores actúan como auxiliares de aprendizaje de aquellos que llegan de la secundaria con dificultades en algunas materias.

Finalmente, destacamos que las acciones de los docentes en sus mediaciones pedagógicas pueden representar una diferencia aún más integral que la permanencia de los estudiantes en el ambiente universitario, ampliando el significado de sus experiencias y contribuyendo a la formación integral de estos individuos. Las relaciones establecidas se combinan para transformar el acto de enseñar en una práctica inclusiva, impregnada de humanismo, transformando la vida de todos los involucrados en el proceso educativo.

Bibliografía

- Agra, G., Formiga, NS, Oliveira, PSD, Costa, MML, Fernande, MDGM, & Nóbrega, MMLD (2019). Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72, pp. 248-255.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas*. Inep, 2022.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC.
- Buono, R., Amorozo, M., Ceará, L. (2021). *Diploma, acesso e retrocesso*. Folha de São Paulo.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1.
- Fortunato, I. (2018). *Método(s) de Pesquisa em Educação*. São Paulo, Edições Hipótese.
- Franco, M.A.D.R. & Moreira, J. (2023). Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia Crítica: dialogando com Maria Amélia Santoro Franco. *Olhar de Professor*, 26, 1-23.
- Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, 1996.
- Gadotti, M. (2020). A conectividade radical de Paulo Freire. *Algumas notas para esperar em tempos obscuros. Voces de la educación*, pp. 15-30.
- GARCIA, G. (1989). A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. In M. H. S. Patto, *Introdução à psicologia escolar* (pp. 342-360). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Gil, A.C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas, 2008.
- Jung, H. S. (2023). *Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem*. Canoas, Editora Unilasalle.
- Luckesi, C. C. (2022). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Cortez Editora.
- Modelski, D., Giraffa, L.M & Casartelli, A.O. (2019). *Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas*. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Nico, J. B. (2000). *A adaptação do(a) estudante à Universidade: porque não também o contrário?*

- In: R. Sousa; B. Sousa; E. Lemos & F. C. Januário (orgs.). III Simpósio - Pedagogia na Universidade. Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa, pp. 55-63.
- Nussbaum, Martha. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Perrenoud, P. & Thurler, M.G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Artmed.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao Ensino Superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Santos, L. (2000). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos Universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Schlossberg, N.K., Lynch, A.Q. & Chickering, A.W. (1989). *Improving Higher Education for Adults: Response Programs and Services from Entry to Departure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). *Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior*. In: A. P. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. S. Almeida; R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (eds.). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho/Conselho Académico, pp. 967-973
- Teixeira A. (1969). *O ensino superior no Brasil análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.