



Vincular lo Educativo. Concepciones docentes sobre el primer año en la universidad
Félix Aloe, Eva Mariani
Trayectorias Universitarias, 9 (17), e146, 2023
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e146>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Vincular lo Educativo. Concepciones docentes sobre el primer año en la universidad

Link the Educational. Teaching conceptions about the first year at university

Félix Aloe

<https://orcid.org/0009-0001-7558-0631>
faloe@mate.unlp.edu.ar

Eva Mariani

<https://orcid.org/0000-0002-1771-0127>
evamariani6@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

El trabajo describe las concepciones de docentes de primer año del CiBEx – UNLP, en lo que se refiere al vínculo pedagógico. Dichos docentes han sido seleccionados a partir de referencias de ex alumnos, en cuanto al papel fundamental que desempeñaron en los inicios de sus carreras, facilitando el ingreso y permanencia en el difícil primer año en la universidad.

RESUMEN

The work describes the conceptions of first-year teachers of CiBEx – UNLP, with regard to the pedagogical link. These teachers have been selected based on references from former students, regarding the fundamental role they played at the beginning of their careers, facilitating entry and permanence in the difficult first year at the university.

PALABRAS CLAVE

concepciones docentes,
vínculo pedagógico,
primer año en la universidad

KEYWORDS

teaching conceptions,
pedagogical link,
first year at the university

El presente trabajo trata sobre la relevancia otorgada a la relación pedagógica por parte de docentes de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y cómo impacta en el diseño de sus clases¹.

A partir de encuestas realizadas a estudiantes de la FCEX se localizaron diversas dimensiones presentes en el vínculo pedagógico, en tanto les resultaron especialmente importantes en el trayecto inicial de las carreras, y los docentes que consideran que mejor las representan. Posteriormente, se entrevistó a dichos profesores en relación a los tópicos mencionados.

Al respecto, nos preguntamos: ¿los docentes incluyen esta mirada en sus diseños? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué acciones llevan adelante para favorecer la vinculación en sus clases?. Asimismo, ¿cómo entienden el rol docente en los primeros años de la universidad? ¿Relacionan este rol con el hecho de ser quienes reciben a estudiantes nóveles, que llegan, en muchos casos, sin las aptitudes y actitudes que se suponen necesarias? ¿Tienen en cuenta el impacto en los recién llegados de este mundo que inicialmente les resulta ajeno?

LA PALABRA DE LOS DOCENTES

En la realización de las entrevistas se tuvieron en cuenta las dimensiones introducidas por los estudiantes, según sus experiencias en el primer año de sus carreras, y otras aportadas por los mismos docentes. Se recortaron concepciones sobre el sentido de la universidad, la pregunta de por qué un estudiante elige estudiar, la mirada de los

1 El artículo se basa en el TIF de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) realizado por Félix Aloé, y dirigido por Eva Mariani, "Como humanos por el aula. Concepciones docentes sobre la dimensión vincular en el proceso de formación universitaria". (Diciembre de 2022)

docentes sobre los ingresantes, el rol docente, la dimensión vincular y el modo en que estos docentes la abordan.

La pregunta por el sentido de la Universidad apunta a situar el contexto significativo desde el cual los docentes se posicionan frente a los estudiantes, en relación a los sentidos sociales sobre la función de la Universidad.

La pregunta por el sentido de la Universidad apunta a situar el contexto significativo desde el cual los docentes se posicionan frente a los estudiantes, en relación a los sentidos sociales sobre la función de la Universidad.

Si bien el perfil de la Facultad de Exactas tiene una fuerte impronta basada en la formación en la disciplina, ligada a la formación de profesionales, no deja de llamar la atención el peso que tiene en este grupo de docentes la formación humana en general, más allá de la disciplina. Refieren a temas como la formación social de la persona, la producción de conocimiento con conciencia social, el anclaje de la Universidad en la comunidad y la respuesta a sus necesidades, y la formación ética y ciudadana, no empañada por la formación en la disciplina. La universidad es pensada como parte de un Estado que debe dar respuestas a la comunidad.

Son escasas las referencias donde sólo se hace hincapié en el mejoramiento de las posiciones individuales. También nos ha llamado la atención la ausencia de enunciados que reflejen el viraje de los años '90 en materia de educación superior, que estableció una agenda que rompe con los ideales reformistas que, en la muestra que nos ocupa, continúan plenamente vigentes.

En las voces de los docentes entrevistados se presenta un abanico de situaciones que refieren tanto a la posibilidad de acceder a los estudios universitarios, como a la elección misma de la carrera.

En las voces de los docentes entrevistados se presenta un abanico de situaciones que refieren tanto a la posibilidad de acceder a los estudios universitarios, como a la elección misma de la carrera.

En relación al acceso, la cercanía de la UNLP, ya sea en términos geográficos como de presencia material y simbólica, hace que la continuidad de los estudios luego del secundario sea una posibilidad real, reconociendo la influencia de la institución de procedencia, ya que en algunas escuelas el acceso a la Universidad está fuertemente

naturalizado en el alumnado, lo que genera cierta continuidad.

Los mandatos familiares y sociales tienen también un lugar importante. El ideal de progreso, la movilidad social ascendente imaginada, la continuidad de una tradición familiar, siguen teniendo importancia en la percepción de estos docentes.

En cuanto a la elección de la carrera, todos señalan que los casos donde hay una fuerte presencia de lo vocacional son mínimos. Las elecciones son percibidas como intentos, búsquedas, y cuando no son satisfactorias, muchos realizan cambios de carrera -a veces con giros sorprendentes- sin demasiado pesar. Determinados sucesos sociales que generan visibilidad sobre alguna disciplina producen picos de demanda, o salidas laborales coyunturales que generan olas de inscripciones. La declinación de las elecciones vocacionales plantea la siguiente pregunta: ¿hay un aligeramiento de ese tipo de elecciones, o se han aflojado los mandatos de continuidad familiar en determinadas profesiones?

En cuanto a los ingresantes, podemos destacar que observan un proceso de búsqueda personal, que no están muy orientados y que se les nota desorganizados o con dificultades para poder construir un modo de habitar la nueva tarea a la que se enfrentan.

En cuanto a los ingresantes, podemos destacar que observan un proceso de búsqueda personal, que no están muy orientados y que se les nota desorganizados o con dificultades para poder construir un modo de habitar la nueva tarea a la que se enfrentan.

Consideran que el trayecto anterior no los prepara para estar en la Universidad, lo que les dificulta construir el oficio de alumno universitario. En relación a esto, mencionan problemas con la comprensión de los textos y problemas de cálculo básico, pero también algunos aspectos más ligados a la dificultad, por ejemplo, de trabajar en equipo, de adquirir cierta constancia en el estudio, cumplir con los horarios y programar los tiempos de los aprendizajes.

Observan que algunos aspectos biográficos de los estudiantes pueden favorecerlos a la hora de transitar los inicios de la carrera, ya sea por la historia familiar, por haber ido a determinadas escuelas, o por el ámbito de amigos. En contraposición, muchos de ellos no cuentan con el mismo capital social y cultural, lo que los desfavorece en los procesos de afiliación académica e institucional. A estos estudiantes les cuesta el espacio, el lenguaje que se habla tanto dentro del aula como realizar cualquier trámite (Carlino, 2005). Para ellos, se trata del ingreso a un mundo desconocido, con códigos y lógicas in-

comprensibles. Estos docentes indican que estos jóvenes necesitan mucha contención, y consideran valiosa la creciente atención que la Facultad y la Universidad vienen desarrollando desde hace unos años. Reconocen un gran valor en esta transformación institucional, que tiende a responder a una demanda silenciosa que se manifiesta en el abandono o en el marcado retraso en la carrera de muchos estudiantes. En ese sentido, las estrategias implementadas manifiestan que las instituciones se han hecho cargo del currículum implícito, es decir, de esos saberes que se suponen pero no se enseñan.

El modo en que habitan su rol docente es central. Hay quienes dan un lugar preponderante a la disciplina en sus acciones y procederes, y quienes centran su rol en el estudiante, es decir, se enfocan en la construcción de la subjetividad académica.

El modo en que habitan su rol docente es central. Hay quienes dan un lugar preponderante a la disciplina en sus acciones y procederes, y quienes centran su rol en el estudiante, es decir, se enfocan en la construcción de la subjetividad académica.

En el primer caso, estos docentes intentan transmitir cómo encarar la vida académica en la disciplina, a partir de reforzar el vínculo en lo que respecta a la adquisición de hábitos de estudio o de problemas con los aprendizajes específicos. El otro grupo centra su mirada en lo biográfico, por lo tanto piensa su rol como de acompañamiento en la entrada a un mundo que no les es familiar, en un proceso pensado como un tránsito. Resaltan la labor de los ayudantes, por la cercanía generacional con los ingresantes.

Reconocen grupos “que andan bien”, y otros a los que les cuesta, y se enfocan en éstos, orientando la clase allí, ya que piensan que son esos jóvenes los que terminan abandonando la carrera.

Es interesante cómo están presentes, en el discurso de algunos docentes, ciertas fórmulas que se escuchan estigmatizantes o que indican la presencia de cierta etiqueta que coloca al estudiante en el lugar de no ser capaz de afrontar el desafío al que ha ingresado, lo que resulta llamativo en este grupo de docentes, conociendo su compromiso con los estudiantes. Allí nos preguntamos si es el docente quien rotula o acaso es la práctica institucional, afianzada a lo largo de mucho tiempo, hablando a través de ese docente, y operando como un saber implícito. ¿Será que en este juego dialógico entre lo posible y lo que no se alcanza, entre lo que se espera y lo que está en falta, se asientan sobre los docentes estas muletillas que caracterizan rápidamente al estudiante? De cualquier manera, hay designios que se quiebran, trayectos que se construyen a partir de la

dificultad y que avanzan, afianzándose por encima de esas etiquetas. La participación de los docentes, según hemos recuperado de las encuestas de los estudiantes, parece central en esa reformulación de sus posibilidades iniciales.

Allí nos preguntamos si es el docente quien rotula o acaso es la práctica institucional, afianzada a lo largo de mucho tiempo, hablando a través de ese docente, y operando como un saber implícito. ¿Será que en este juego dialógico entre lo posible y lo que no se alcanza, entre lo que se espera y lo que está en falta, se asientan sobre los docentes estas muletilas que caracterizan rápidamente al estudiante?

Por otra parte, hay docentes que parecen haber deconstruido con mayor éxito el discurso institucional y son conscientes de cómo actúan esas concepciones en las posibilidades de los estudiantes que no se acercan a lo esperado por la institución. En esa posición, al reconocer los diferentes grupos de estudiantes en su aula, refuerzan su acción en la dirección de trabajar fuertemente sobre la construcción de actitudes y aptitudes que contribuyan a escapar a ese sino, y ponen en juego dimensiones que escapan a su disciplina pura y dura. Saben que el estudiantado valora que el docente prepare sus clases, pero lo que más valora es el vínculo con ese otro que lo acompaña en ese tránsito tan complicado a la vida universitaria.

Los estudiantes recortaron distintas aristas que involucran al vínculo: el humor, la empatía, la confianza, el deseo, la amabilidad, la escucha, son algunas de las principales referencias en lo que valoran del vínculo. Estas dimensiones no les son ajenas a los docentes. Ellos también relacionan parte de su rol docente con la posibilidad de construir confianza. Mediante el diálogo, se embarcan en conocer a los estudiantes y a la vez mostrarles confianza, conscientes de que el estudiante necesita saberse reconocido, con mayor o menor éxito (Cornu, 1999; Diker, 2008).

Los estudiantes recortaron distintas aristas que involucran al vínculo: el humor, la empatía, la confianza, el deseo, la amabilidad, la escucha, son algunas de las principales referencias en lo que valoran del vínculo.

Asimismo, hay quienes utilizan el humor para descomprimir o desacralizar la relación entre docentes y estudiantes. Para ellos la distensión con una broma, un chiste, es el elemento central para poder llegar

a un alumno para que pueda trabajar tranquilo, sin que sienta el riesgo de ser ignorado o menospreciado. Buscan romper la solemnidad que inicialmente se le supone a la tarea de estudiar/aprender en la Universidad. Aunque no se reconozcan habilidad para desarrollar el lazo desde el humor, valoran esa posibilidad con quienes comparten el aula.

Los docentes ponen también de relieve la importancia de escuchar a sus estudiantes. Afirman: ¿cómo podría dar clases sin escucharlos? Una escucha que les permita ponerse en su lugar, reconocer sus dificultades, acompañar sus trayectos más allá de lo disciplinar, dedicándoles charlas “más allá de la docencia”.

Los docentes ponen también de relieve la importancia de escuchar a sus estudiantes. Afirman: ¿cómo podría dar clases sin escucharlos? Una escucha que les permita ponerse en su lugar, reconocer sus dificultades, acompañar sus trayectos más allá de lo disciplinar, dedicándoles charlas “más allá de la docencia”.

Es a partir de esta interrelación que pueden reforzar el deseo de saber, de aprender la disciplina (Freire, 2008). Al construir la confianza en el alumno para que pueda preguntar, el docente puede orientarlo remarcando lo que ha hecho correctamente y reflexionando sobre lo que le falta afianzar. Estos docentes, sin renunciar al lenguaje técnico que la disciplina les impone, hacen uso de una forma de expresión más coloquial para luego, cuando el estudiante ha logrado afianzar las ideas, reformularlas a partir de las terminologías técnicas usuales de la disciplina.

Según se escucha en las entrevistas tienen presente al estudiante en dimensiones que van más allá de lo planificado para esa clase, suelen ser flexibles a los tiempos del cronograma en diálogo con los tiempos que el cronograma exige.

Cuando se indaga cómo construyen el vínculo, señalan que se han ido forjando a la par de su práctica, sin tener presente herramientas didácticas o pedagógicas que pudieran apuntalar la enseñanza de su disciplina. En general el consenso institucional se basa en que hay que saber bien la materia y después contestar bien las preguntas; la inquietud por reflexionar acerca de la práctica queda librada a la voluntad de cada docente.

Cuando se indaga cómo construyen el vínculo, señalan que se han ido forjando a la par de su práctica, sin tener presente herramientas didácticas o pedagógicas que pudieran apuntalar la enseñanza de

su disciplina. En general el consenso institucional se basa en que hay que saber bien la materia y después contestar bien las preguntas; la inquietud por reflexionar acerca de la práctica queda librada a la voluntad de cada docente.

Considerando la importancia que otorgan al lazo con sus estudiantes han notado que las clases expositivas no son las que más ayudan. En cambio, cuando en el aula se despliega una dinámica de trabajo entre pares, en tareas áulicas del estilo taller en las que los docentes se entremezclan con los estudiantes en las mesas de trabajo y comparten diálogos acerca de lo que están desarrollando en las propuestas de la clase, se ponen en juego aquellas dimensiones que hemos rescatado tanto de las encuestas con estudiantes como en las entrevistas con docentes. Docentes que se “meten” entre los alumnos con la intencionalidad de iniciar el intercambio, para mover la primera pieza de este juego de interrelaciones, de modo que el estudiante se sienta habilitado a aceptar la confianza que el docente le está tendiendo.

Otros docentes, aunque menos espontáneos, también reconocen la importancia de involucrarse en la tarea con los estudiantes, en el cuerpo a cuerpo, acercándose a ellos en lugar de esperar que sean sus alumnos quienes demanden la consulta. Es así que han diseñado dispositivos en los que lo central es la relación que logran entablar ayudantes y estudiantes. Se les ha asignado a cada docente un grupo específico de estudiantes que se han agrupado en distintas conformaciones. De esa manera, por la cotidianeidad que supone trabajar en el aula entre las mismas personas (docentes y estudiantes), esperan que los alumnos se vayan “aflojando” para poder plantear todo tipo de dudas. En esa dinámica, son los ayudantes diplomados quienes tienen una mayor cercanía, por una cuestión de mayor proximidad generacional.

CONCLUSIONES

En las entrevistas hemos podido recoger la mirada de los docentes respecto de las dimensiones que construyen el entorno al que ingresan los estudiantes. En lo que refiere a lo vincular, debemos decir que cuando un estudiante ingresa a la Facultad, cargado de expectativas, repleto de ilusiones, trae consigo el mundo que le pertenece a un escenario que le es ajeno. Allí se encuentran con docentes que los reciben de distintas maneras. El modo en el que son recibidos suele ser fundante en el oficio de estudiante que comienzan a construir. A la hora de pensar las actividades proponemos dispositivos que faciliten el intercambio fluido y sin prejuicios entre pares (estudiantes con estudiantes, docentes con docentes) y entre quienes no lo son (estudiantes con docentes). Una manera de habitar el aula que colo-

que el acento en lo que de relacional tiene la tarea de construcción de conocimientos, pero sin dejar de lado lo disciplinar. Una propuesta que descentre la rutina, pero con la firme intención de colocar, por encima de todo, el diálogo que abre la posibilidad a un acercamiento más humano entre quienes diariamente componen la escena del aula; que construya y/o reafirme lazos indispensables entre quienes se han dispuesto a recorrer el trabajo que implica la cotidianeidad de asistir a dos o tres encuentros semanales con el objeto de acreditar las primeras materias de matemática, algunos, o acompañar en ese camino de apropiación de conocimientos, otros.

Este lazo social entre docentes y estudiantes es una vinculación primordial que es inherente al proceso de construcción del conocimiento. Favoreciéndolo o entorpeciénolo. Está inscripto en la relación, en el vínculo que pueda establecerse, en el multidimensional y complejo tejido de significados que acontecen en un aula, durante encuentros que están motivados por un currículum prediseñado pero que exceden lo específicamente disciplinar.

En las entrevistas con los docentes pudimos entender que no siempre son conscientes de lo importante que resulta para sus alumnos la manera en que son capaces de dar lugar a sus demandas. Aún así, accionan de diversas maneras para recibir a las personas que deciden estudiar, y están alertas por conectar con quienes están presentes en sus aulas. Saben, por experiencia propia o por empatía, que ese paso a la vida universitaria no es un camino allanado, ni está claro para los estudiantes de qué trata su nueva tarea; es por eso que se preocupan por las formas en que estas personas son recibidas por el mundo académico.

Por un lado creen que es importante estar atentos a las distintas dimensiones que van componiendo esas formas de relación y que construyen el vínculo. Entienden, a su vez, que no les demanda un esfuerzo extra y que es parte de sus funciones. Aun cuando reconocen que no es sencillo hacerlo, remarcan la importancia de generar la confianza que se precisa para que el estudiante tenga la posibilidad de lanzarse a tomar la palabra y poder expresar sus necesidades.

Aun cuando reconocen que no es sencillo hacerlo, remarcan la importancia de generar la confianza que se precisa para que el estudiante tenga la posibilidad de lanzarse a tomar la palabra y poder expresar sus necesidades.

Encontramos docentes que presentan una posición desde un lugar técnico y construyen escenarios en los que las acciones de los docentes se encuentran delimitadas claramente a través de un diseño de

distribución de tareas. Hemos reconocido otros que buscan quebrar la asimetría desde un lugar más espontáneo, haciendo del aula un lugar de encuentro en el que se construyen modos de relacionarse que apuntan a romper la solemnidad y generar un extrañamiento sobre las condiciones formales que inicialmente se suponen a un aula universitaria. Se presentan aquí dos posiciones respecto de la metodología que se desarrolla. Por un lado una mirada más tecnocrática, que supone usar una herramienta específica que garantice una mejor comunicación. Esta posición, sabemos, ha sido desarrollada fuertemente en la pedagogía a través de la Tecnología Educativa que, adscribiendo a las palabras de Edelstein, ha invadido “diferentes ámbitos de teorización, cancelando de algún modo el debate en relación con temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza... y se traduce en un corrimiento por el que la atención se centra en las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellas implicadas” (Edelstein, 1996, p.78). Por otro lado, y en una contraposición a la mirada anterior, se escuchan docentes que construyen su método alejándose de los mandatos de la disciplina, pero sin renunciar a ella, en la búsqueda de “al mismo tiempo que avanzar en el ‘más alto grado de conciencia’ desde la singularidad del estilo en cada docente, abrir ‘un espacio de dispersión del deseo, que deje de lado la Ley, integrando las voces del plural’” (Edelstein, 1996, p.86).

Asimismo, en las palabras de los entrevistados se puede recuperar que, salvo algún caso, consideran que no han sido formados para dar clases y la construcción de su ser como docentes viene dada desde la experiencia laboral. Es decir que su inserción en la vida docente está acreditada por su procedencia disciplinar. Son, en su gran mayoría, docentes que no han sido formados para serlo, sino que son docentes porque poseen el conocimiento de la disciplina que enseñan, porque son licenciados o doctores en un área específica de las Ciencias Exactas. Entendemos en esto que la propia institución, por costumbre histórica quizá o por inercia administrativa, avala aquello de que con conocer la disciplina alcanza para poder dar clases. Aunque sabemos que esa posición está siendo modificada por la propia institución, a través de acciones concretas del Espacio Pedagógico, no deja de sorprendernos que se hayan soslayado durante tanto tiempo las discusiones pedagógicas en lo que refiere al saber disciplinar y sus incumbencias para la enseñanza.

A su vez, los entrevistados consideran que en el universo de profesores y auxiliares docentes no siempre está valorada la formación docente. Hay quienes reconocen que no está presente en los sistemas de evaluación de lo que se espera de un docente de la Universidad, ni aún en los criterios de selección en concursos. Otros docentes, si bien mantienen una posición que busca descomprimir la presión inicial que supone para un ingresante inscribirse en las lógicas de

la Universidad, no son optimistas respecto de que esa mirada esté generalizada, aún cuando reconocen cierta afinidad con sus compañeros de trabajo más cercanos.

En ese sentido queremos recuperar las palabras de Pierella (2014), no sólo porque adscribimos a su posición, sino porque consideramos que resume en buena medida la intencionalidad de la presente indagación:

...creemos que atender a la diversificación de la experiencia estudiantil y reconocer que los profesores de los primeros años son actores cruciales en el proceso de afiliación a la institución, puede ser un primer paso para diseñar políticas de educación superior referidas al ingreso que puedan atender desde diferentes estrategias una serie de aspectos referidos a las formas de producción y distribución del conocimiento, la estructura organizacional, las dinámicas institucionales y los modos de acompañamiento más adecuados en cada situación. (p. 60)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, (15), 58-69.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, (Comp.), *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-90). Editorial Paidós.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-62.