



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Trabajo Final Integrador

Modalidad: Indagación exploratoria

Año: 2023

REPRESENTACIONES SOBRE EL VÍNCULO PEDAGÓGICO Y SU ROL EN EL INGRESO A LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UNLP)

Autora: Prof. Lic. Natalia Frers

Directora: Dra. Julieta Karen Malagrina

Facultad de Psicología, UNLP

Índice

Agradecimientos	5
Resumen	6
Contextualización y fundamentación del tema y modalidad de TFI definida	8
Caracterización del problema objeto de la indagación	11
Objetivos de indagación	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos.....	13
Indagaciones o antecedentes preexistentes	14
Desarrollos sobre el ingreso a la universidad	14
Perspectivas teóricas	18
Hacia una pedagogía de los inicios: Desarrollos sobre el vínculo educativo en el ingreso a la universidad.....	18
Diseño metodológico	27
a) Caracterización del tipo de estudio	27
b) Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación que se prevén.....	27
c) Presentación de los instrumentos.....	28
d) Sobre el uso del lenguaje inclusivo	28
e) Plan de trabajo y cronograma	29
Sistematización y análisis de la información relevada	30
Entrevistas a docentes	30
Ser docentes en los inicios de las carreras de la Facultad de Psicología (UNLP)	30
Representaciones sobre los estudiantes.....	45
El vínculo docente-estudiantes en los inicios	55
Entrevistas a Estudiantes	66
Ser estudiante en los inicios de las carreras de Psicología (UNLP).....	66
Representaciones sobre los profesores	72

El vínculo con los docentes en los inicios	74
Reflexiones finales	78
Referencias	85
Anexos	87
Anexo I. Consentimiento Informado	87
Anexo II. Entrevista a docentes	88
Anexo III. Entrevista a estudiantes	88

Primero, creo que la Universidad es un lugar de formación del espíritu. Creo que la Universidad no es un lugar de producción de técnicos. Creo que es un lugar de formación del pensamiento. Y creo que tenemos la responsabilidad los que podemos hablar desde el lugar de la docencia, de la transmisión de un conjunto de conocimientos que abran la perspectiva de quienes piensan.

Silvia Bleichmar (2003/2010)

Agradecimientos

“nunca sabremos cómo lo que hemos hecho (lo que hemos dado a leer y a pensar) ha afectado a nuestros alumnos y en qué momentos eso ha podido fructificar en algo. Y creo que esa inconsciencia es hermosa. Tampoco nosotros recordamos a qué y a quienes les debemos lo que somos.”

Jorge Larrosa

Quiero agradecer a la Universidad Nacional de La Plata por brindarme la posibilidad de formarme en la instancia de grado y posgrado, y de ejercer la docencia en sus aulas. Especialmente al equipo de trabajadores docentes y no docentes de la Especialización en Docencia Universitaria por la oportunidad de continuar la formación de posgrado de manera gratuita, generando momentos de encuentro, reflexión y debates con docentes de todas las unidades académicas de nuestra casa de estudios.

A mi directora, Julieta Malagrina por la calidez y la amorosidad a la hora de enfrentar el trabajo de producción intelectual, sin perder de vista la rigurosidad y el compromiso político ineludible en las tareas de enseñanza e investigación.

A Ana María Talak por abrirme las puertas de la cátedra Psicología I con muchísima generosidad en la formación, cuando todavía era una estudiante de grado con un vago interés en el ingreso a la universidad.

Agradezco profundamente a quienes en gestos que para mí fueron inaugurales, me trataron como una docente universitaria antes de que yo pudiera identificarme como tal y así me ayudaron a convertirme en eso: Irene Ascaini, Edith Pérez, Ariel Viguera y Paula Cardós.

A cada estudiante que confía y ha confiado en mí para animarse a que aprendamos juntos.

A los y las docentes y estudiantes que participaron de esta investigación: sus experiencias y reflexiones son el eje en torno al cual se desarrolló este trabajo.

Resumen

El presente trabajo se origina a partir de la preocupación frente a aquello que Ana María Ezcurra (2011) ha caracterizado como *procesos de inclusión excluyentes* en educación superior. Estos procesos nominan una situación en la cual nuevos grupos sociales se inscriben e ingresan a la universidad, pero rápidamente se ven expulsados de ella. Esta situación es corroborada por las condiciones de aprobación de los estudiantes que cursan la materia de la que formo parte: Psicología I, correspondiente al primer año de las carreras de grado de la Facultad de Psicología (UNLP).

Dentro del área de estudios acerca del ingreso a la universidad, se propone analizar la dimensión vincular o intersubjetiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué rol puede cumplir el vínculo docente-alumno en los inicios de la vida universitaria?, ¿qué características adopta este vínculo en la Facultad de Psicología?, ¿qué representaciones tienen docentes y estudiantes sobre el vínculo pedagógico y sus repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Estas preguntas dieron origen a una exploración que orienta este Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP).

La hipótesis fue que este vínculo se configura como fundamental y condición necesaria para cualquier aprendizaje. Así, la confianza en el aula con los docentes aparece como una condición necesaria para que surja el aprendizaje y para la permanencia en la institución universitaria, sobre todo en los momentos iniciales de las carreras de grado.

Se realizó una exploración bibliográfica sobre el vínculo educativo donde cobró importancia la presencia de los afectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje como socialmente determinados y excediendo lo individual. Teniendo en cuenta esta perspectiva, se diseñaron dos cuestionarios que dieron origen a entrevistas semidirigidas: un cuestionario para docentes y otro para estudiantes. Se entrevistaron 10 docentes de las asignaturas de primer año y 5 estudiantes que se encontraban cursando asignaturas de segundo año. El análisis de las entrevistas se realizó teniendo en cuenta los objetivos del trabajo, el material bibliográfico y las categorías que allí se proponen.

Se encontró que el vínculo docente-estudiante en los inicios es del orden de lo contingente: a veces ocurre y a veces no. No ocurre ni con todos los estudiantes, ni

con todos los docentes. A diferencia de lo que se postuló en la hipótesis, no se vuelve condición necesaria para el aprendizaje ni para la acreditación de las materias, pero cuando ocurre tiene efectos positivos tanto en los docentes como en los estudiantes. Aumenta la dimensión placentera tanto del enseñar como del aprender. Específicamente en los estudiantes propicia la participación, la confianza y la dedicación al estudio. Favorece la permanencia de los estudiantes en la universidad al aumentar la ligazón de ellos con la institución y con la disciplina de conocimiento. Teniendo en cuenta los afectos que surgen en el aula vinculados con las estructuras sociales que allí se generan, el vínculo docente-estudiante, aunque fugaz o no necesariamente duradero, propicia la confianza de los estudiantes hacia la institución y hacia el estudio. Puede ser generado a partir de estrategias docentes específicas o a partir de acciones de estudiantes. Las estrategias docentes que propician el vínculo pueden ser acciones específicas como por ejemplo recordar el nombre de los estudiantes o preguntar cómo se nombrados o ligadas a la elección de metodologías de clase que propician la participación de los estudiantes. Las acciones de estudiantes tienen que ver con acercarse a dialogar con los docentes al finalizar la clase o con participar en clase tomando visibilidad en la misma. A partir de registrar la asimetría entre docente y estudiantes, se postula la necesidad de que los docentes tomen a su cargo la generación de las condiciones para que este vínculo suceda, promoviendo la confianza y la participación en clase.

Contextualización y fundamentación del tema y modalidad de TFI definida

El presente trabajo se origina en preocupaciones surgidas en la práctica docente en los momentos iniciales de las carreras de grado de la Facultad de Psicología. Ingresos masivos de estudiantes acompañados de tasas muy altas de deserción contextualizan mi práctica docente en el Trayecto Introdutorio a las Carreras de Psicología (hasta el año 2019 denominado Curso Introdutorio a las carreras de Psicología) y en Psicología I, materia anual de primer año de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología, en la Facultad de Psicología, UNLP.

En la Facultad de Psicología, según estadísticas oficiales de la UNLP, se asistió durante los últimos años a un crecimiento en la cantidad de ingresantes: en el año 2013 ingresaron a esta Facultad 1566 estudiantes y sólo seis años después, en el año 2019, fueron 2131 los ingresantes (<https://www.unlp.edu.ar>) Es notable en ambos casos la diferencia entre el número de ingresantes y el número de egresados por año: mientras que en el año 2013 egresaron 293 estudiantes, en el año 2019 este número fue de 374 graduados anuales. Estas cifras muestran tasas muy altas de deserción en la Facultad. Sumar a este análisis los porcentajes de aprobados en la cursada o el final de la asignatura en que la que ejerzo la docencia, muestra que gran parte de esta deserción se produce en los momentos iniciales de la carrera. Por ejemplo, en el año 2021 Psicología I tuvo 3089 inscriptos. De ese total, 1720 alumnos abandonaron la cursada, 718 aprobaron la cursada, 533 promocionaron la materia y 118 desaprobaron la cursada agotando las instancias de recuperación. Cabe destacar que esta materia es la primera específica de las carreras y debido al sistema de correlatividades se convierte en la de mayor influencia de primer año.

Estos datos no parecen ser distintivos únicamente de la Facultad de Psicología (UNLP) sino que refuerzan el mismo panorama que Ana María Ezcurra (2011) ha caracterizado como *procesos de inclusión excluyentes* en educación superior. Estos procesos nominan una situación en la cual nuevos grupos sociales se inscriben e ingresan a la universidad, pero rápidamente se ven expulsados de ella.

En nuestra Facultad, el cuerpo docente ha presentado un creciente interés por indagar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de distintos proyectos de investigación. Un proyecto que ha dirigido la Dra. Verónica Zabaleta, *“Formación académico-profesional en la carrera de psicología de la UNLP: perspectivas de alumnos de los primeros años y dispositivos de enseñanza”* (2014-2015), ha indagado

las trayectorias de los alumnos considerando no sólo su perspectiva sino también las políticas educativas, la organización institucional y los dispositivos de enseñanza. La Dra. Mirta Gavilán ha dirigido dos proyectos *“Abandono universitario - Estrategias de Inclusión”* (2010-2013) y *“Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos”*, (2014-2017) dirigidos a indagar las causas del abandono universitario en distintas carreras de la Universidad Nacional de La Plata y las estrategias de inclusión con las que cuenta dicha institución.

Otro grupo de proyectos de investigación se han ocupado de indagar un aspecto central en la educación universitaria: la alfabetización académica, la comprensión lectora y la producción escrita en los alumnos de nuestra facultad. La Prof. Telma Piacente, ha dirigido dos proyectos *“Comprensión lectora y producción escrita. Desempeño y autopercepción de los alumnos universitarios de psicología”* (2010-2013) y *“De la alfabetización emergente a la alfabetización académica: su evaluación y promoción”* (2006-2009). Por otra parte, el equipo docente de Psicología I y Psicología II, materias anuales de primer y segundo año de las carreras, participó del proyecto dirigido por la Dra. Ana María Talak, *“La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes”* (2010-2012). Dicho proyecto de investigación indagaba el impacto de ciertas estrategias pedagógicas implementadas en dos materias anuales de primer y segundo año de las carreras de Psicología con el fin de promover prácticas de lectura y escritura propias de la comunidad disciplinar. Dentro de este mismo equipo docente, el Prof. Julio Del Cueto ha dirigido los proyectos *“Participación en redes sociales, uso de texto abreviado y comprensión lectora de textos académicos en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNLP.”* (2014-2015), *“La comprensión de textos informativos y académicos en estudiantes universitarios usuarios de redes sociales”* (2016-2017) y *“Validación de un instrumento destinado a la evaluación de la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios de psicología.”* (2018-2019). Estos proyectos se dedicaron a estudiar la comprensión lectora en los estudiantes universitarios de nuestra facultad. Mientras que los dos primeros ponían en relación la comprensión lectora con el uso de redes sociales, el último se dedicó a construir y validar un instrumento de evaluación de la comprensión lectora para estudiantes universitarios de psicología y carreras afines. Por otra parte, Adelina Peton (2022) ha estudiado en la Facultad de

Psicología en el área de ingreso, las representaciones y prácticas de lectura de los estudiantes que están en el primer año de las carreras a partir de entrevistas a estudiantes, a docentes y observaciones de clases.

Estos diversos desarrollos indagaron distintos aspectos de las políticas educativas y prácticas de enseñanza que tienen por objetivo la permanencia en la universidad, en relación con las habilidades de lectura y escritura necesarias para esta permanencia. Sin embargo, un aspecto no estudiado en estos desarrollos fue la dimensión vincular o intersubjetiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué rol puede cumplir el vínculo docente-estudiante en estos procesos?, ¿cuál es el rol que juega el vínculo docente-alumne en los inicios de la vida universitaria?, ¿qué características adopta este vínculo en la Facultad de Psicología?, ¿qué representaciones tienen docentes y estudiantes sobre el vínculo pedagógico y sus repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Estas preguntas dan origen a una exploración que orientará el Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Creemos que, en la práctica docente, este vínculo se configura como fundamental y condición necesaria para cualquier aprendizaje. Nuestra hipótesis es que la confianza en el aula con los docentes aparece como una condición necesaria para que surja el aprendizaje y para la permanencia en la institución universitaria, sobre todo en los momentos iniciales de las carreras de grado. Un conjunto de acciones que permiten que los alumnos habiten el aula de manera más activa como expresar sus lecturas, sus intereses, consultar dudas, dialogar sobre los textos sólo aparecen, o lo hacen de manera más recurrente, cuando se establece un vínculo de confianza entre docentes y alumnos.

Caracterización del problema objeto de la indagación

Múltiples desarrollos plantean el ingreso a la universidad como el acceso a un mundo cultural nuevo y desconocido. Algunos estudiantes suelen ser considerados herederos naturales de la cultura que transmite la universidad (Bourdieu y Passeron, 1964/2003): sus familias han transitado las aulas y han materializado este pasaje en distintos títulos de grado y posgrado. Otros son los primeros de su familia en pensar que el mundo de la educación superior también podría ser para ellos. No ingresan de igual manera a la universidad quienes consideran que ésta su hábitat natural y quienes, dubitativos, están probando si puede llegar a serlo. Observar las distintas maneras de habitar el aula universitaria muestra esta desigualdad. Están quienes participan en clase con preguntas, comentarios pertinentes y hasta discutiendo con los docentes. Enriquecen los debates y elevan el nivel de discusión teórica al encontrar los puntos ciegos de los contenidos teóricos que intentamos enseñarles. Debemos reconocer que no son la mayoría. Frente a estos pocos estudiantes que toman el protagonismo de las clases, se observa un grupo silencioso y enigmático para los docentes: ¿Qué estarán pensando? ¿Comprenden? ¿Leyeron? ¿Les interesa? Algunos de estos estudiantes silenciosos muestran en sus producciones escritas haber estado presentes en los debates activamente, aunque desde el silencio. Muchos otros llegan al momento del examen sin comprender ni siquiera cuál es la bibliografía obligatoria y otros tantos no llegan a rendir. Lo más llamativo es que muchas veces estos estudiantes que más necesitan la intervención docente para lograr permanecer y aprender en la universidad son los que menos intercambios generan con los docentes. Las interacciones entre docentes y estudiantes en un contexto de masividad suelen ser poco frecuentes, especialmente con estudiantes que se sienten por fuera de la universidad aun estando dentro del aula.

Ingresar a la universidad también implica construir una identidad nueva: el ser estudiante universitario. En nuestro caso, tanto en el ingreso como en Psicología I, recibimos ingresantes y pretendemos producir estudiantes universitarios de psicología. Esta construcción de una nueva identidad se realiza muchas veces desde lugares desiguales, con posiciones desiguales frente a la nueva institución que aloja a algunos y expulsa a otros. El vínculo con otros es fundamental en la construcción de identidad. Si bien consideramos la importancia del acompañamiento de pares y el lazo que se establece entre compañeros y compañeras estudiantes en este proceso,

este trabajo se propone indagar la especificidad del vínculo docente/estudiante. Este vínculo porta una asimetría que nos interesa de manera específica y puede pensarse en términos de poder y de saber. Si bien esta asimetría tiene un impacto general en todos los estudiantes, no impacta de igual manera en cada uno de ellos. La idealización de los docentes por parte de los estudiantes muchas veces toma formas más extremas en que el docente universitario es visto como aquel que todo lo sabe y todo lo puede. Los comentarios de pasillos sobre las características morales y personales de los docentes a menudo nos caracterizan como héroes o villanos. Esta asimetría pareciera profundizarse en aquellos estudiantes que más lejanos se sienten de la cultura universitaria. Cuánto menos comprenden, más parece saber el docente y más opaco se vuelve el mundo al que pretenden acceder. ¿Cómo tender puentes para facilitar estos procesos? Nos interesa en este trabajo destacar el valor del vínculo docente-estudiante, teniendo en cuenta los posibles efectos de esta asimetría.

La hipótesis que sostiene este trabajo final integrador es que las intervenciones docentes en el ingreso a la universidad tienen un profundo efecto en los estudiantes, sobre todo en aquellos que dudan si la universidad es el mundo al que pueden aspirar pertenecer o no. Creo que reconocer a los ingresantes a la facultad de psicología como participantes legítimos de la cultura universitaria y expresar este reconocimiento en actos concretos favorece la inclusión y la permanencia, y acorta las brechas entre los ingresantes y la facultad. El objetivo de este Trabajo Integrador Final es indagar las representaciones de los actores sobre el vínculo docente-alumne y sobre los múltiples efectos que puede tener en los procesos de ingreso y permanencia. Para ello, se realizará una exploración bibliográfica y se administrarán entrevistas semidirigidas a estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología que indaguen las representaciones que los actores tienen sobre estos procesos. El análisis de estas entrevistas se realizará teniendo en cuenta las categorías del marco conceptual desarrollado y los posibles límites que puedan surgir del mismo, junto con la necesidad de construcción de nuevas categorías.

Objetivos de indagación

Objetivo general

Explorar las representaciones que tienen docentes y alumnos de la Facultad de Psicología sobre el vínculo pedagógico y su importancia en el ingreso a la universidad.

Objetivos específicos

Indagar en las teorías pedagógicas los desarrollos sobre el vínculo pedagógico docente-alumne con el propósito de caracterizar los modos de intervención docente en el vínculo.

Analizar las valoraciones y experiencias de los docentes sobre el vínculo con los estudiantes en los inicios de la vida universitaria.

Relevar las estrategias que los docentes ponen en juego para posibilitar la generación de vínculos que potencien y favorezcan los procesos de inclusión y permanencia.

Rastrear las valoraciones y experiencias de los estudiantes sobre el vínculo con los docentes y el rol que estos tuvieron en sus trayectorias académicas.

Indagaciones o antecedentes preexistentes

Desarrollos sobre el ingreso a la universidad

El ingreso a la universidad ha sido un tema de especial interés en investigaciones preocupadas por las altas tasas de abandono que se presentan en este momento. Distintos desarrollos teóricos se han realizado con miras a explicar estos procesos y también intentan modificarlos. Adriana Chiroleu (1998) trabaja cómo universidades que tradicionalmente eran de élite se han transformado en masivas. Este proceso de aumento de la matrícula estudiantil en educación superior fue acompañado de una heterogeneización de la misma. Mientras que las universidades de élite recibían poblaciones jóvenes de una pertenencia social similar, las universidades masivas actuales reciben estudiantes con trayectorias y pertenencias sociales muy diversas. En estos procesos de masificación de la educación superior, Chiroleu (2016) propone discriminar dos sentidos de la noción de democratización: en sentido amplio, entendida en términos del mayor acceso a la educación superior; y en sentido restringido, entendida en términos de reducción de las desigualdades sociales. Actualmente en Argentina hay una democratización en sentido amplio al sancionarse la ley Puiggrós con el ingreso irrestricto en el año 2015 pero debemos trabajar en pos de una democratización en sentido restringido, pensando en reducir las desigualdades que se observan en la permanencia, en el egreso y en el acceso al mercado laboral para que la universidad no continúe siendo una institución reproductora de desigualdades sociales. Es de destacar la advertencia que hace la autora en relación al hecho de que la democratización es siempre una tarea inacabada, pero al mismo tiempo marca un horizonte de trabajo. Ese horizonte es el que orienta el presente trabajo.

Teniendo en cuenta el rendimiento desigual de las distintas poblaciones que acceden hoy a la universidad, Ana María Ezcurra (2011) ha denominado esta situación como *procesos de inclusión excluyentes*. Según estos procesos, nuevos grupos sociales se inscriben e ingresan a la universidad, pero rápidamente se ven expulsados de ella. Retomando los desarrollos de Pierre Bourdieu, la autora ha explicado la distancia entre alumnos tradicionales y estudiantes de primera generación en términos de desigualdad en el capital cultural encarnado, principalmente en relación con habilidades y hábitos académicos. Es decir que aquellos estudiantes que son los primeros de sus familias de origen en acceder a los estudios superiores se encuentran

con una desventaja inicial respecto de aquellos estudiantes que son hijos de profesionales. La propuesta de la autora en relación con esta situación consiste en enseñar lo omitido, es decir, explicitar las normas, habilidades, expectativas y modos habituales del ámbito universitario.

Se destacan en esta línea los desarrollos sobre las habilidades implicadas en la lectura y escritura de textos académicos. La noción de alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013) ha sido fundamental para ampliar la noción de alfabetización e incluir en ella el acceso a comunidades disciplinares especializadas. Carlino (2003) entiende la alfabetización académica como:

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. (p. 410)

Es decir que, la alfabetización académica alude tanto a las habilidades necesarias para participar de las comunidades disciplinares como el proceso a través del cual se accede a ellas. Según esta concepción, los modos de lectura y escritura tienen características diferentes según los ámbitos en que se desarrollan. Es decir que es poco probable que los estudiantes accedan a la universidad con este proceso ya saldado. La necesidad de explicitar y enseñar las normas lingüísticas de la comunidad disciplinar está trabajada en la noción de alfabetización académica. Ésta propone incluir entre los objetos de aprendizaje no sólo los contenidos teóricos sino también los modos específicos de acceder a ellos: qué maneras singulares de leer y escribir se utilizan en cada comunidad disciplinar. La propuesta de la alfabetización académica entonces: “no se trata de que sus alumnos lleguen mal formados a los estudios de grado sino que éstos plantean desafíos discursivos propios y que es responsabilidad institucional disponer los medios para ayudar a afrontarlos” (Carlino, 2003, p. 417).

Diez años después, Carlino (2013) reformuló el concepto de alfabetización académica en función de los debates del momento:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a

las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (p. 370)

Esta reformulación del concepto busca poner el foco en la responsabilidad que tienen los docentes y las instituciones sobre los procesos involucrados en la alfabetización académica. También busca promover estrategias situadas de enseñanza de la lectura y la escritura al interior de cada materia, y no como talleres remediales o preparatorios fuera de ellas.

Los desarrollos de Miriam Casco (2007) sobre afiliación intelectual e institucional han incluido también los desafíos que enfrentan los ingresantes al conocer las normativas propias de una comunidad intelectual, que implica el desarrollo de habilidades específicas, pero también las normativas institucionales que también deben ser conocidas y apropiadas como condición necesaria para permanecer en la universidad. Mientras que

La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria. (Casco, 2007, pp. 236-237)

Estos dos procesos pueden darse en simultáneo o no, es decir que pueden dominarse los aspectos intelectuales, pero no los institucionales de la universidad o viceversa. Ambos procesos son necesarios para el ingreso, la permanencia y el egreso de la universidad.

En este breve recorrido puede observarse cómo los estudios sobre ingreso y acceso a la universidad se han dirigido a estudiar: las características de los estudiantes que ingresan: sus condiciones socioeconómicas y culturales; las habilidades que permiten que los estudiantes accedan a los conocimientos que la universidad imparte: alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013), afiliación intelectual (Casco, 2007); y los vínculos entre los ingresantes y la universidad en tanto una institución con normativas específicas, agrupados en la noción de afiliación institucional (Casco, 2007).

Perspectivas teóricas

Hacia una pedagogía de los inicios: Desarrollos sobre el vínculo educativo en el ingreso a la universidad

“¿Cuándo un sujeto interesado en seguir una carrera universitaria se vuelve “estudiante”?” (p. 11) se preguntan Viviana Mancovsky y Stella Maris Más Rocha (2019) al iniciar el libro *Por una pedagogía de “los inicios”*. Allí resaltan el cambio identitario que supone el recorrido universitario y que trasciende el momento del ingreso. En ese mismo libro, Carolina González Velasco (2019) trabaja sobre la noción de los inicios:

La intersección entre cierta temporalidad y cierta subjetividad incide en los modos de ser y de transitar de los estudiantes, pero también en la tarea de los docentes y en las formas y prácticas institucionales. De ahí la importancia de que tanto los docentes como las instituciones puedan identificar esta instancia particular y trabajar en consecuencia.” (pp. 23-24)

Según esta perspectiva, no alcanza con estudiar las tasas de ingreso y permanencia para analizar el problema del acceso a la vida universitaria. Los inicios suponen especificidades de un trayecto amplio, que debe incluir el abordaje tanto de los estudiantes de primer año como de los docentes de este mismo tramo y que dé lugar a la singularidad y multiplicidad de experiencias y trayectorias.

Los interrogantes que dan inicio a una “pedagogía de los inicios”, están en profunda concordancia con las preocupaciones que dan origen a este Trabajo Integrador Final:

¿cómo leer a la universidad en tanto institución formativa en relación con el cambio identitario que se despliega en la trayectoria estudiantil de un sujeto desde los inicios?, ¿cómo pensar y “pensar-se” como sujeto docente implicado en esos procesos de cambio? Más aún, ¿cómo dar lugar al encuentro, en los diferentes tiempos y espacios institucionales, que habilite la expresión de un estudiante que llega con su desconcierto, sus miedos, sus ilusiones y sus expectativas?” (Mancovsky, 2019, p. 205)

Este trabajo adopta la perspectiva de

una pedagogía de los inicios que ponga el foco en la reflexión docente, en el hacer, el pensar y el sentir del profesor que recibe a los que llegan, lleva

adelante sus clases y construye saberes pedagógicos basados en un trabajo de revisión personal en el marco de la institución universitaria.” (Mancovsky, 2019, p. 205)

Sandra Carli (2012) ha abordado las experiencias educativas en el ingreso a la educación superior y propone focalizar en la distancia existente entre la cultura docente y la cultura estudiantil. Esta distancia no sólo es una distancia generacional, sino también en relación con las inscripciones disciplinares y profesionales. Con relación a dicha distancia señala que en los primeros años es mayor, y da cuenta del modo por el cual

(...) la cultura de los estudiantes apenas se está configurando y arrastra las marcas de la experiencia adolescente, así como la cultura de los profesores puede ser percibida como hermética y opaca, por lo que adquieren mayor importancia los vínculos sensibles y de identificación con el conocimiento que pueden establecerse en las aulas universitarias (Carli, 2012, p. 18)

La autora estudió el ingreso a la universidad a partir de las experiencias de los estudiantes indagadas en entrevistas en profundidad. El ingreso en las entrevistades fue vivido como el acceso a un mundo hostil frente al cual fue necesario desarrollar tácticas que permitan sortear las dificultades institucionales. También señaló que los estudiantes

destacaron una serie de aspectos referidos a las experiencias de conocimiento en la universidad; ligados con el estilo de las clases y el papel de los profesores en la transmisión de los modos de acceso y contacto con el conocimiento, con las diversas representaciones existentes del conocimiento universitario” (Carli, 2012, p. 18.)

Es decir que en esa investigación, apareció desde las experiencias de los estudiantes una ligazón entre las actitudes docentes respecto del aula y el conocimiento, y las representaciones acerca del conocimiento universitario que tenían o iban generando los estudiantes.

Poniendo el foco en el vínculo, María Paula Pierella (2018) ha señalado que no todos los ingresantes a la universidad transitan por la experiencia de “ser reconocidos como destinatarios legítimos de un lugar en la institución universitaria” (Pierella, 2018, p. 21). La autora ha propuesto que el oficio de enseñar en los primeros años sea “una

práctica ligada al cuidado” (Pierella, 2018, p. 20) a partir del reconocimiento del impacto de las representaciones que los docentes tienen sobre los alumnos en la permanencia de estos últimos. En la misma dirección, Viviana Mancovsky (2017) ha definido a la práctica docente como un acto de presencia. La autora se ubica en una perspectiva pedagógica integral que trasciende la racionalidad técnica, integrando no sólo contenidos y prácticas, sino otras dimensiones de las relaciones pedagógicas como los afectos y las subjetividades. Ha centrado su análisis en la noción de relación con el saber, señala que la misma es producto de una historia singular y sugiere una disposición de un sujeto hacia el saber que

(...) implica intimidad del propio saber e intimidad con el saber. La misma daría cuenta del placer y del sufrimiento que cada sujeto siente en relación con el saber. Es decir, remite al vínculo entre saber y psiquismo de un sujeto en un proceso siempre dinámico y abierto (Mancovsky, 2017, p. 6).

Al explorar el modo por el cual la relación con el saber de cada docente organiza el espacio didáctico, incluye el análisis de la dimensión afectiva. Se pregunta entonces, por ejemplo, qué registro afectivo tiene el docente de la ansiedad que le produce el no saber frente a un grupo de alumnos. En la medida en que la relación con el saber también incluye la relación con lo que no se sabe y la elaboración que hace de ello cada docente: ¿hay espacio para el no saber?, ¿el espacio didáctico permite que los estudiantes pregunten lo suficiente para que el docente tenga que responder el temido “no sé” en algún momento de la clase?, ¿o las ansiedades que provocan el miedo al no saber obturan la posibilidad de pregunta?

En un sentido similar, Violeta Nuñez (2003) enfatiza que el vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre, entendiéndolo como un instante fugaz, que deja su marca, algo que es por definición del orden de lo inestable. En el vínculo educativo uno reconoce al otro como ser humano, digno de confianza, del que algo se espera, en la medida en que se le muestra algo del orden de la palabra. Y en este sentido, no sólo es fugaz, dinámico, sino que también es contingente: puede darse o no. El vínculo educativo desde la posición de la autora es aquél que permite y promueve la educación, el pensamiento, la formulación de preguntas. En este sentido, es interesante preguntarse entre quiénes se genera un vínculo educativo hoy en la universidad. ¿A quiénes consideramos destinatarios los docentes? ¿Qué

prácticas de ingreso estructuramos en función de esta creencia? María Fernanda Juarros (2006) distingue

dos posiciones antagónicas. Las mismas son definidas como: el ingreso restringido que pone su énfasis en la preservación de elevados patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los ingresantes, y el ingreso irrestricto y directo que prioriza criterios de justicia social. (pp. 79-80)

En función de esta posición política de los docentes, se gestan experiencias áulicas diferentes, prácticas pedagógicas que se dirigen a sólo algunos estudiantes o prácticas que buscan masificar realmente la educación superior. En este sentido, para Ezcurra (2011), la noción de *validación académica* es central. La autora destaca que los alumnos de primera generación suelen tener poca confianza en sí mismos y en sus aptitudes académicas, predominando en ellos el temor al fracaso. Parte de la desventaja con la que acceden estas poblaciones es la imagen que tienen sobre el capital cultural del que disponen. En estos casos es esencial “la validación de los docentes y la institución hacia los alumnos; las señales que reciben respecto de si son capaces de aprender y tener un buen desempeño. Esto es central, porque son estudiantes extremadamente vulnerables a cualquier señal que refuerce su propia imagen negativa” (Ezcurra, 2012, p. 2).

Otra dimensión relevante para pensar el vínculo pedagógico es la del *deseo*. En torno al mismo, Gloria Edelstein (2014) señala que la enseñanza no puede abolir el deseo, sino que el contexto áulico “debiera constituirse en un ámbito donde sean factibles nuevos descubrimientos que abran la interrogación de los estudiantes sobre sí mismos y reactiven el deseo de conocer” (Edelstein, 2014, p. 22). Desde este enfoque, para la autora el centro es “la cuestión del otro en su alteridad radical”, es decir, su libertad, autonomía y fundamentalmente su deseo. La propuesta de la autora es que deberíamos ser capaces de instalar en el núcleo de la enseñanza la preocupación por restituir los saberes existentes como saberes movilizados para la formulación de nuevas preguntas por parte de quien aprende. En palabras de la autora de este modo la idea de enseñar

convocaría, entonces, a sorprenderse, a añorar lo imposible y a buscar su facilitación mediante la apuesta a potencialidades aún no visualizadas. Esto significa, de una parte, una lectura que no cristalice en un diagnóstico requiere de la incomodidad de pensar una y otra vez. Es habitar la pregunta por el futuro

asumiendo lo inesperado en procura incluso de lo improbable. (Edelstein, 2014, p. 23)

Desde las teorías curriculares, Celia Salit (2011) ha retomado las teorizaciones de Alicia de Alba para pensar su especificidad en el ámbito de la educación superior. Entre los distintos sujetos que intervienen en el cambio curricular, los docentes y estudiantes pueden, en el aula y en la práctica cotidiana del currículum, asumir distintas posiciones sobre cómo adecuar las prescripciones curriculares con las situaciones específicas del ámbito de desarrollo. Otra característica que la autora enuncia como específica del ámbito universitario es la participación de estudiantes y docentes tanto en el ámbito del desarrollo curricular como en el ámbito del diseño curricular. La participación de docentes y estudiantes en distintos espacios permite estudiar el vínculo docente-alumne desde una perspectiva que trasciende aquello que sucede en el aula y pensar cómo son dos grupos de poder que tienen intereses a veces compartidos, aunque a veces diversos y también en conflicto a la hora del diseño curricular. Este enfoque, desde otro nivel de análisis, permite pensar los determinantes políticos que siempre juegan un rol en las instituciones y enriquecer la mirada sobre el vínculo docente-alumne pensándolos como representantes de grupos muchas veces en disputa.

Clelia Pineda-Báez, Alexandra Pedraza-Ortiz e Iván Moreno (2011) han indagado el rol de las acciones docentes en la efectividad de las estrategias de promoción de la permanencia en instituciones de educación superior. Entre las funciones del docente en la permanencia de los estudiantes, aparece la idea de enamorar a los estudiantes de los contenidos. No sólo conocer, sino también valorar positivamente el objeto de conocimiento aparece en los resultados de esta investigación como una característica valiosa del quehacer docente. Los autores señalan que la cercanía con los docentes favorece la permanencia en tanto los docentes ofician de “agentes socializadores de la institución” (p. 125). También destacan que la cercanía de los docentes con los estudiantes permite el diseño de estrategias de intervención que trascienden el plano áulico: “Esta detección temprana de sus dificultades posibilita la ejecución de acciones puntuales encaminadas a enfrentarlas. El éxito de este diagnóstico radica en que el docente conoce de manera personal la situación de cada estudiante.” (p.129). Finalmente, como otro aspecto valioso de los docentes en la promoción de la permanencia los autores señalan la participación en investigaciones sobre las causas

del abandono en educación. Este conocimiento sobre las trayectorias estudiantiles les permite a los docentes estar alertas a puntos críticos que necesitan mayor intervención.

Indagar la dimensión vincular de la enseñanza pone en primer plano la cuestión de los afectos y las emociones como un aspecto fundamental a ser considerado. Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2014) han analizado la dimensión vincular y de los afectos en niveles educativos anteriores. Se han preguntado, y en ese modo de preguntar ya aparece una posición, una propuesta:

¿Qué escombros tendremos que quitar que nos impiden hacer de las escuelas un lugar más habitable? Y cuando decimos habitable –en el sentido de hospitalario, término éste que designa tanto un espacio como una relación- nos referimos a un lugar que cuide los vínculos y posibilite relaciones que permitan aumentar nuestras potencias. (p. 25)

En sus conclusiones, los autores destacan dos aspectos en apariencia contradictorios de esta cuestión: en primer lugar, que el vínculo y el deseo de los alumnos es algo a ser creado para que el acto educativo suceda, pero también señalan que esta creación no puede ser a pesar de los alumnos. Es decir que hay un límite para toda intervención docente, y ese límite está en cierta voluntad del alumno. El modo de hacer equilibrio en esta situación que los autores encuentran es “poniendo a disposición la enseñanza de tal manera que llegue a la mayoría, creando las condiciones, estando atentos a los factores favorables, localizando en la situación cierto potencial y dejándonos llevar por él. Es decir: estar disponible” (Duschatzky y Skliar, 2014, p. 32).

Carina Kaplan (2020), desde la sociología de la educación, se ha preguntado sobre la dimensión intersubjetiva de la experiencia docente en el ámbito universitario:

Esta idea de que la subjetividad opera mediante creencias y anticipaciones de destino se aplica para el oficio de las y los profesores universitarios, universo laboral y simbólico del que formo parte. Es preciso aceptar que, junto con los saberes pedagógicos y disciplinares nos moviliza el hecho que somos seres sentipensantes y que colaboramos en fabricar destinos estudiantiles. En consecuencia, hay una afectación subjetiva personal en el hacer docencia e investigación y en la mirada que construimos sobre la subjetividad estudiantil. (p. 90)

Desde allí, invita a la reflexión que ponga de relieve cómo los profesores nos vemos movilizados por elementos que no todos son conscientes para intentar interrumpir la reproducción de ciertas desigualdades en el ámbito universitario. Para ello propone “abandonar las viejas antinomias entre vida académica y vida afectiva hacia una pedagogía humanizadora.” (p. 91) Nombra dos emociones con efectos contrapuestos para la enseñanza y el aprendizaje: la vergüenza y la confianza. La vergüenza como una forma de vivir el miedo a no pertenecer, a romper normas que se desconocen y la confianza como el afecto necesario para construir una relación que potencie el aprendizaje. Esa confianza, según la autora, tiene que nacer en el docente para romper con las cadenas de reproducción de la desigualdad que muchas veces ocurre en la universidad. Si un estudiante siente vergüenza, producto de una sensación de inferioridad, de no pertenencia en función de prácticas ritualizadas dentro del aula que no termina de comprender o apropiarse, la confianza que pueda expresar un docente sobre ese estudiante puede iniciar un ciclo en que luego ese estudiante confíe en sí mismo. El análisis que ella propone al incluir la dimensión afectiva en las investigaciones educativas no la considera como una dimensión estrictamente individual, sino como algo que surge en una trama de relaciones y situada en un contexto histórico. Según la concepción de la autora, las estructuras sociales y emotivas están entrelazadas.

¿Qué representaciones tenemos los docentes sobre los estudiantes? ¿Cuáles promueven mejores prácticas democratizadoras de la universidad? Retomamos aquí a Kaplan (2020) “una convicción: el profesor y la profesora que confían en las posibilidades de sus estudiantes ayudan a estructurar un efecto simbólico de destino” (p. 90). Una cuestión a destacar es que en este trabajo intentamos hablar de estudiantes y no de alumnos, aunque a veces la fuerza de la inercia de algunas concepciones se impone y terminamos hablando de alumnos. ¿Qué diferencia hay entre alumnos y estudiantes? Desde la filosofía de la educación, retomamos las concepciones de Jorge Larrosa, expresadas en Larrosa y Rechia (2018):

Diré, para empezar, que los jóvenes se convierten en alumnos en el momento en que se inscriben en la universidad. La condición de alumnos es, digamos, una condición puramente administrativa. Y se constituyen en alumnos, también, en el momento en que atraviesan la puerta del aula y ocupan su lugar. La condición de alumno es una condición administrativa y, digamos, posicional

(como también es administrativa y posicional, al menos en primera instancia, la condición de profesor).

Pero la obligación del profesor es convertir a los alumnos en estudiantes, es decir, hacerles pasar de la condición institucional y posicional de alumnos a la condición existencial y pedagógica de estudiantes. El profesor universitario trata con jóvenes, claro, trata con alumnos, desde luego, pero su deber, me parece, es tratar a los jóvenes y a los alumnos como estudiantes. Es posible que aún no lo sean, es posible que no lleguen a serlo, pero hay algo importante que depende de ese “como si”, de ese tratar con ellos “como si fueran” estudiantes.” (p. 32)

Según esta concepción, el problema a resolver por los profesores es la producción de estudiantes donde recibimos alumnos. ¿En qué consiste producir un estudiante? ¿Cuál es el horizonte que nos guía en el trabajo docente? En primer lugar, cierta familiaridad con la lectura, la escritura y el material:

Convertir a los alumnos en estudiantes significa, para mí, entre otras cosas, familiarizarlos con el cuaderno, hacer que normalicen eso de llevar libros y de llevar cuadernos, eso de leer con un lápiz en la mano y de escribir en una mesa llena de libros. No concibo a un estudiante sin libros y sin cuaderno, sin lectura y sin escritura. Por eso trato de despertar en ellos una especie de pulsión anotadora (o de hábito anotador) que no ocurra solo en el aula sino también en el café, con los amigos, en cualquier momento y en cualquier lugar (Larrosa y Rechia, 2018, p. 116).

Esta familiarización no tiene que ver con la comprensión de textos o con la alfabetización académica, es desde una perspectiva más cultural donde lo que se transmite es la cuestión identitaria de que ser estudiante implica usar, llevar libros y cuadernos, el objetivo de transmitir el valor por la lectura y la escritura.

Creo que esta diferencia entre alumnos, como condición administrativa y estudiantes, como condición identitaria, también puede pensarse en relación con los procesos de afiliación intelectual e institucional que propone Casco (2007). Especialmente, las reglas de la afiliación intelectual que la autora propone pueden pensarse en esta línea: valorar el saber científico y preferirlo frente a otros tipos de saberes, utilizar categorías propias del saber científico y mostrar dominio del trabajo intelectual. Convertirse en

estudiante universitario tiene que ver, desde esta perspectiva, con valorar positivamente el saber, incorporarlo y tener cierto dominio sobre él.

Estas nociones tienden a “separar una categoría administrativa (la de alumno), de una categoría más existencial (la del estudiante)” (Larrosa y Rechia, 2018, p. 166). Y si les estudiantes que pretendemos producir a través de la enseñanza universitaria tienen características específicas, deseadas también a través de esta operatoria se construye aquello no deseado y rechazado:

La obligación del profesor es rechazar la desidia, la falta de atención, la falta de cuidado, la pereza, la inercia, lo que los antiguos nombraban con la palabra *stultitia* o con la palabra *negligentia*. La estulticia es estar ausente, distraído, no concentrado, tironeado por mil cosas, ser incapaz de detenerse y de perseverar en lo que se hace. La negligencia es hacer cualquier cosa, de cualquier manera, sin pensar (Larrosa y Rechia, 2018, p. 124).

Este recorrido incluye distintas maneras de conceptualizar la práctica docente poniendo el foco en una característica de la misma: su dimensión intersubjetiva. El ejercicio docente es una práctica con otras personas y en ese encuentro o desencuentro hay dimensiones afectivas, sociales, institucionales y no sólo cognitivas en juego. Si bien lo que motiva el encuentro docente-estudiante es el conocimiento, las otras dimensiones en juego pueden operar como facilitadores o como obstáculos para el acceso al saber.

Diseño metodológico

a) Caracterización del tipo de estudio

El diseño metodológico elegido en el presente estudio corresponde a un estudio de casos, de corte cualitativo e interpretativo. (Monje Álvarez, 2011). Se indagarán las representaciones y experiencias sobre el vínculo académico en el ingreso a la universidad en estudiantes de segundo año y docentes de primer año de la Facultad de Psicología (UNLP). Se busca estudiar en profundidad las características del vínculo educativo en la Facultad de Psicología (UNLP), qué representaciones tienen estudiantes y docentes sobre el rol cumple este vínculo en el ingreso y qué acciones docentes se realizan con el fin de promover el ingreso y la permanencia en la facultad. La intención es desarrollar categorías que expliquen estos procesos y la especificidad que adoptan en nuestra facultad.

b) Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación que se prevén

Se realizaron un total de 15 entrevistas semidirigidas a estudiantes y docentes. A partir de un conjunto de preguntas determinadas previamente (Ver [Anexo II. Entrevista a docentes](#) y [Anexo III. Entrevista a estudiantes](#)) en función del marco teórico y los objetivos del trabajo, en cada caso se realizaron nuevas preguntas a partir de los desarrollos de cada participante.

Los docentes entrevistados trabajan en las distintas asignaturas del primer año de la Facultad de Psicología. Se convocó a participar en las entrevistas a las cátedras de primer año completas, incluyendo docentes que ocupan distintos cargos: profesores titulares, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes diplomados. En función de la disponibilidad expresada por los docentes, se entrevistaron 8 ayudantes diplomados y 2 jefes de trabajos prácticos. Se indagó la representación que tienen sobre los estudiantes, cómo se sienten al dar clases, su percepción sobre el vínculo que tienen con los estudiantes en las prácticas de enseñanza y qué acciones o estrategias realizan en esta dirección.

También se entrevistaron cinco estudiantes que se encuentran cursando el segundo año de la carrera. Se invitó a dos comisiones de trabajos prácticos completas de una asignatura anual de segundo año. Si bien más de diez estudiantes manifestaron un inicial interés en participar de la investigación, sólo cinco concretaron las entrevistas.

Se eligieron estudiantes que estaban cursando segundo año para que puedan dar cuenta de sus experiencias durante el primer año de las carreras de grado. Se dio relevancia a indagar las trayectorias educativas previas de los estudiantes y sus características sociodemográficas. Se indagó su experiencia en los inicios de la carrera, su representación sobre los profesores y el vínculo con ellos en los inicios. Se jerarquizó reconstruir escenas educativas que promuevan u obstaculicen los procesos de ingreso y permanencia en función de la experiencia de los participantes.

Para el análisis de datos se adoptó un enfoque cualitativo, utilizando la bibliografía seleccionada como un insumo para dar sentido a los datos obtenidos. Fue importante indagar si las categorías teóricas que las referencias bibliográficas sostienen alcanzan para explicar los datos recabados o si, para enriquecer el análisis, se vuelve necesario producir nuevas categorías.

c) Presentación de los instrumentos

Teniendo en cuenta una perspectiva ética para la investigación con personas y el cuidado que ello implica, se realizó un consentimiento informado para cada persona que participó de la investigación. (Ver [Anexo I. Consentimiento Informado](#)) En el mismo se explicita en qué consiste su participación, que la misma es voluntaria y puede ser interrumpida en cualquier momento y se garantiza el anonimato en la publicación de los resultados.

Se diseñaron dos cuestionarios para las entrevistas semidirigidas diferentes para docentes y para estudiantes. (Ver [Anexo II. Entrevista a docentes](#) y [Anexo III. Entrevista a estudiantes](#)). Si bien las preguntas son distintas, están vinculadas entre sí y muchas están relacionadas a modo “de espejo”. Por ejemplo, se les pregunta a los docentes ¿Qué necesita una persona para convertirse en estudiante universitario? Y a los estudiantes ¿Qué necesita una persona para convertirse en profesor universitario? El objetivo de esas preguntas es indagar cómo se representan a la otra persona y qué relación tiene con el vínculo.

d) Sobre el uso del lenguaje inclusivo

En este trabajo se siguen las *Recomendaciones para el uso del lenguaje inclusivo*, aprobadas por en la sesión del día 05 de julio de 2023 del Consejo Directivo de la Facultad de Psicología, UNLP (Exp. 3400-7857/22). Este documento se realizó con el

“objetivo de reducir las situaciones de vulnerabilidad asociadas al uso de un lenguaje sexista que distingue entre géneros binarios y que tiene un enfoque androcéntrico” (p. 3). Teniendo en cuenta que el presente trabajo tiene como horizonte valorativo contribuir a una universidad más inclusiva, resulta relevante incorporar las recomendaciones y herramientas provistas por el documento aprobado por la Facultad de Psicología, institución en la que se enmarcan los problemas y participantes que guían esta producción.

Se considera aquí que el lenguaje que utilizamos habitualmente, que indica el uso del masculino como genérico, invisibiliza tanto a las mujeres como a las identidades de género no binarias, reproduciendo así desigualdades estructurales de nuestra sociedad.

Considerando que el lenguaje no binario es una forma de respetar las identidades de género de las personas nombradas, en este trabajo adoptamos su uso. Por ello, evitamos el uso del masculino genérico y en su lugar, adoptaremos la letra e como un modo de nombrar e incluir en su generalidad a las personas en su amplitud de identidades de género, evitando reproducir un orden binario de las mismas.

e) Plan de trabajo y cronograma

	Revisión bibliográfica	Diseño de instrumentos metodológicos	Implementación de los instrumentos	Clasificación y categorización de todos los datos obtenidos	Escritura de TFI	Entrega de TFI
1	X	X			X	
2	X	X			X	
3l	X		X			
4	X			x		
5	X			X	X	
6	X				X	
7	X				X	X

Sistematización y análisis de la información relevada

A partir de las entrevistas realizadas a docentes de primer año y estudiantes de segundo año de la Facultad de Psicología, en este capítulo se seleccionaron viñetas que resultaron significativas para las preguntas que guían este trabajo y se articularon con el material bibliográfico presentado en el marco teórico.

En primer lugar, se organizaron los resultados en dos grandes apartados: [entrevistas a docentes](#) y [entrevistas a estudiantes](#). Cada apartado está organizado en tres sub-apartados organizados a modo de “espejo” para facilitar su lectura. Así, el primero se divide en: 1) [Ser docentes en los inicios de las carreras de la Facultad de Psicología \(UNLP\)](#), 2) [Representaciones sobre los estudiantes](#) y 3) [El vínculo docente-estudiantes en los inicios](#). Y el segundo apartado se divide en: 1) [Ser estudiante en los inicios de las carreras de Psicología \(UNLP\)](#), 2) [Representaciones sobre los profesores](#) y 3) [El vínculo con los profesores y el aula](#).

En segundo lugar, se construyó un tercer apartado que sistematiza la noción del vínculo docente-estudiante en los inicios de la vida universitaria, dando respuesta al objetivo general que guía este TFI (Ver [Sistematización de la noción de vínculo docente-estudiante en los inicios de la vida universitaria](#)).

Entrevistas a docentes

Ser docentes en los inicios de las carreras de la Facultad de Psicología (UNLP)

Según González Velasco (2019), los inicios de la vida universitaria suponen modos específicos de ser estudiante y también de ser docente. En este apartado indagamos qué formas toma ser docente en los inicios en la Facultad de Psicología, a partir de las entrevistas realizadas a 10 docentes de esta casa de estudios.

La alfabetización académica. La preocupación sobre las habilidades y prácticas de lectura y escritura en los estudiantes, estuvo presente en las entrevistas a docentes independientemente de las asignaturas que dictan. Todos los docentes entrevistados coinciden en señalar que una de las especificidades más importantes de ser docentes en el primer año de las carreras tiene que ver con las dificultades en la lectura y la escritura académica. Los estudiantes, en su amplia mayoría, no acceden a las carreras de grado con las habilidades de lectura y escritura necesarias para aprehender los contenidos que se brindan en las asignaturas. Este diagnóstico es compartido por muchos docentes entrevistados. Cada docente encuentra en su práctica distintos indicios de estas dificultades:

escribo en el pizarrón, estamos hablando de Descartes y yo escribo en el pizarrón algunas cosas y a veces escribo con mucho cuidado y a veces con menos cuidado. En realidad, cuando escribo con menos cuidado es cuando se supone que estoy escribiendo palabras que tienen que haber leído 25 veces en la lectura del texto entonces *intuición, sentidos, intelecto* a lo mejor lo escribo con menos claridad y te preguntan palabra por palabra. (Participante 8, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Las preguntas que los estudiantes suelen hacer en clases dan cuenta de la falta de familiaridad con algunas palabras que son conceptos centrales de la bibliografía obligatoria y del programa de la materia. También el nivel de elaboración de las dudas que presentan los estudiantes en clase está por debajo de lo esperado: “cosas muy básicas que preguntan: No entiendo qué es proceso, no entiendo qué es sistema o no entiendo lo que quiere decir tal cosa, muy de diccionario” (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

Las dudas que se presentan a nivel de las palabras, de preguntar qué significa una palabra dan cuenta para un docente de la falta de familiaridad con la bibliografía y para otra docente de la falta de vocabulario general. De esta manera, la consulta al docente a modo de diccionario también acompaña a la representación de los estudiantes como más desprovistos de las herramientas necesarias para encarar la carrera universitaria: “me preguntan palabras: ¿qué es épocal?, ¿qué es reproducción en otros contextos?” (Participante 2, comunicación personal, 5 de mayo de 2023). La docente también señala dificultades que aparecen en los estudiantes a la hora de jerarquizar la información, de establecer cuál es el objetivo del texto y cuál es su

objetivo de lectura en la materia (Participante 2, comunicación personal, 5 de mayo de 2023). Sin estas operaciones de lectura, sin este trabajo sobre el texto, el conocimiento a los estudiantes de primer año se les presenta como un bloque homogéneo y misterioso, que deben aprender de manera íntegra.

Así, se señalaron las dificultades en la comprensión de textos académicos:

Una de las cuestiones también tiene que ver con acercarse a materiales de cierta complejidad en la lectura, entonces lo que noto es una enorme complejidad y hasta te diré, hay una alfabetización académica, que se requiere en este primer año. Porque, el que está alfabetizado, produce el efecto de complejidad, pero a veces no está ese proceso terminado. No digo que no estén alfabetizados, pero ese proceso, no está del todo terminado, entonces, no pueden entender. *No entiendo nada, entiendo lo que usted dice pero no entiendo nada* como que no pueden asir y se quedan con dos palabras que le parecieron fáciles pero no pueden dar cuenta de lo que están leyendo. (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Finalmente, el diagnóstico sobre las dificultades en los estudiantes que ingresan en estas temáticas se dirige a la cuestión de la escritura. Docentes señalan que los estudiantes de primer año expresan dificultades a la hora de expresarse por escrito, por ejemplo, en un examen parcial.

Y la dificultad terrible de la escritura. No ponen comas, no ponen puntos. Es un caos, no es legible, no se puede leer. Es un caos, a veces no sé si ese caos no es el caos de la cabeza, entonces acercarse a una lectoescritura, conectarse con textos académicos. (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Estas dificultades en la escritura de los estudiantes también pueden pensarse en términos de procesos de afiliación intelectual (Casco, 2007) que aún no están saldados. Siguiendo a la autora, podría afirmarse que el conocimiento no ha sido apropiado y por eso no puede realizarse una producción escrita al respecto. El caos en la escritura que señala la participante 9, puede dar cuenta de lo que trabaja Casco (2007): “La escritura se convierte así en un mero acto de manipulación de palabras ajenas que, como objetos vacíos, se trasladan de un lado a otro y se yuxtaponen en subproductos textuales cercanos al collage” (p. 246).

Si bien el diagnóstico sobre esta problemática en el ingreso de los estudiantes a la vida académica es compartido por los docentes entrevistados, no es unánime la posición sobre qué hacer con ello, es decir, sobre cuál es la tarea del docente de primer año en lo que respecta a la lectoescritura de los estudiantes. Carlino (2013) consideraba que había un acuerdo en creer que la universidad tenía que hacerse cargo de la alfabetización académica de sus estudiantes, pero no había acuerdo aún sobre de qué manera hacerlo. En el presente trabajo se encuentra que este acuerdo no existe en los docentes entrevistados. Un docente entrevistado pone el énfasis en el debate sobre cuál es la responsabilidad docente frente a las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes:

hemos tenido miles de discusiones en el interior de la cátedra respecto a si somos responsables o no de la alfabetización de nuestros estudiantes. Por ejemplo, me toca a mí, soy responsable del texto pero si no puede leer el texto interpretándolo o sea no sujeto y predicado sino lo que quiere decir el autor no puedo hacer mi trabajo tampoco entonces es necesario, pero o sea no soy responsable pero al mismo tiempo lo soy (Participante 5, comunicación personal, 11 de mayo de 2023)

En ese fragmento se expresa cómo la responsabilidad de los docentes sobre las condiciones en que los estudiantes acceden a las aulas universitarias, sin las habilidades necesarias para comprender los textos académicos que allí se trabajan, se vuelve un debate y no un punto de partida para el debate. Se nota en la viñeta una concepción pensada desde el déficit en el abordaje de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes y no, la necesidad de siempre incorporarlo en la enseñanza como propone la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2003; Carlino, 2013).

Otro docente considera esa discusión saldada en el interior de su cátedra:

En lo que hace a la cátedra siempre hemos tenido en cuenta que estamos trabajando con estudiantes que están ingresando, que hay que acompañarlos en algún tipo de alfabetización académica. Acompañarlos al modo en que hacemos lectura, el modo en que nos acercamos a plantearnos al modo en el que hacemos la resolución de problemas. (Participante 1, comunicación personal, 28 de abril del 2023)

El participante 1 expresa una concepción de la alfabetización académica que no aparece como un déficit en las habilidades de los estudiantes sino como una perspectiva de enseñanza que debe hacerse en el primer año porque tiene que ver con el acceso a una comunidad con prácticas discursivas singulares. Incluso, asumir la responsabilidad de alfabetizar académicamente a nuestros estudiantes es vivido por este docente como aquello que Pierella (2018) ha postulado como la enseñanza ligada al cuidado. Acompañar a los estudiantes puede pensarse como un modo de cuidar su acercamiento a la lectura académica y las complejidades que esta implica.

Por otra parte, la participante 9 considera que no están dadas las condiciones materiales de tiempo para poder tomar a cargo la responsabilidad de alfabetizar académicamente a sus estudiantes: “la Universidad sostiene que el estudiante ya trae ciertas competencias, que no las tiene, entonces es muy difícil. No hay mucho momento, al menos mientras yo doy clases en esas dos horas, más que tirarle tips e ideas” (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

La presencia de la noción de alfabetización académica en nuestra comunidad disciplinar junto con múltiples concepciones sobre qué quiere decir se expresa en el malentendido de una estudiante al respecto, narrado por el participante 10: Cuenta que una estudiante estaba indignada con su profesora de Psicología I porque le había dicho que los estudiantes de primer año no estaban alfabetizados: “cómo me van a decir acá que me tengo que alfabetizar, yo soy abogada y escribana” (Participante 10, comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Se destaca que este año, la asignatura agregó a su programa una unidad transversal sobre alfabetización académica para incorporar explícitamente en su propuesta pedagógica herramientas sobre lectura y escritura. Si bien por supuesto no es responsabilidad de la estudiante entender la especificidad del término alfabetización académica, es interesante señalar la viñeta para mostrar cómo la estrategia de intervención fue vivida como una agresión a sus capacidades y formación, y no como facilitadora de sus prácticas de lectura y escritura académica. Si bien no sabemos exactamente qué sucedió en el aula, vuelven a aparecer en esa viñeta las dos concepciones de alfabetización académica trabajadas aquí: como déficit de los estudiantes o como perspectiva pedagógica. Es decir que, mientras que para algunos docentes considerar la alfabetización académica es algo del orden de una discusión ya saldada, en otros casos la pregunta se dirige a revisar de qué hablamos cuando hablamos de alfabetización académica y qué corresponde

a la docencia universitaria. Pareciera que se ha vuelto una convención que hablar de inicios de la vida universitaria implica hablar de alfabetización académica pero no estamos tan de acuerdo en a qué nos referimos con ello y qué acciones docentes vienen aparejadas con adoptar este término, como trabaja Carlino (2013):

la idea de que la lectura y la escritura debían ser objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial sino como la responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar (p. 358).

La afiliación institucional. Por otra parte, se encontró que les docentes de primer año también encuentran como especificidad de su trabajo acompañar en aquello que Casco (2007) denominó *afiliación institucional*: “tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores” (p. 236). Si bien no aparece nombrada de esta manera en las entrevistas, es decir que el término afiliación institucional no está tan instalado entre los docentes, sí aquello a que el término refiere. Incluso, en la siguiente viñeta se nombra como alfabetización académica cuestiones que podríamos pensar como del orden de la afiliación institucional:

todo lo que es la alfabetización académica y todo lo que es el comienzo en la vida universitaria o sea es durísimo, acompañar todo lo que implica empezar a ubicarse: qué se puede hacer en cada espacio, para qué están, y estuvo bueno porque me impactó cuando arranqué pero a fin del año pasado como que vi la evolución y vi más la confianza en la institución de los que habían logrado quedarse y lo noté mucho el cambio corporal, de la voz, cómo arrancan hablando muy bajito y después empiezan a alzar un poco más fuerte la voz, las opiniones. (Participante 4, comunicación personal, 8 de mayo de 2023)

Los objetivos de enseñanza trascienden los contenidos de la materia e incluyen cuestiones de afiliación institucional en la siguiente viñeta:

Y de alguna manera, las materias de primer año son nexos entre. A veces el secundario, a veces gente que terminó el secundario hace bastante y pasó por otras cuestiones antes de empezar a estudiar psicología, en este caso, entonces hay que trabajar también en construir el ser estudiante, ¿no?

Después, ya en años más avanzados, ese ejercicio está mucho más instalado, aprendido, ya se conformamos con un *habitus* de estudiante, pero en primer año también, además de los contenidos específicos de la materia, hay que trabajar cuestiones de introducción a la vida universitaria, por decirlo de alguna manera, o hay que trabajar otras cuestiones de contención también, de otros aspectos, quiere decir que no sean los contenidos no, sino más hasta emocionales también. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

La introducción a la vida universitaria parece tener que ver con algo más que los contenidos teóricos a trabajar. Esta se vincula con la instalación de dispositivos de trabajo, con prácticas propias de cada espacio institucional:

el primer año es más difícil, porque, bueno, por varias cosas, primero porque está todo el tema este de los alumnos que recién están iniciando en la vida universitaria, entonces por ahí hay que explicar un montón de cosas: la diferencia entre final, parcial, programa de práctico, programa de teórico. A mí me ha pasado que pregunto por ahí daba clases un lunes y es el primer día que iban a la facultad, a la primera materia. O sea que era la primera que vivía en la cara a un docente. Y eso es un distinto de, me imagino, de dar en cuarto año. Y no solo por eso, sino, también por lo teórico (Participante 10, comunicación personal, 25 de mayo de 2023)

Sobre la especificidad de ser estudiante de primer año, una docente percibe que la especificidad del inicio está vinculada con “todo lo que tiene que ver con el aprendizaje, a involucrarse con el material bibliográfico, con las lógicas académicas, con lo que perciben, con las cosas que sienten, con lo que los involucra o no los involucra con la con la facultad” (Participante 5, comunicación personal, 11 de mayo del 2023).

Las materias cuatrimestrales de primer año en la Facultad de Psicología se dictan en ambos cuatrimestres. La población estudiantil cursa dos materias cuatrimestrales cada cuatrimestre, según la letra de su apellido cuál cursa en cada cuatrimestre. Una docente entonces da la misma materia en los dos cuatrimestres a poblaciones distintas de primer año. Cuando se le pregunta sobre la especificidad de los estudiantes en primer año, ella nota diferencias entre los estudiantes en el primer cuatrimestre y los estudiantes en el segundo cuatrimestre:

sobre todo en este primer cuatrimestre que no saben ni lo que es la facultad no sé bien qué hacen en el curso de ingreso pero yo hasta les explico no sé saben lo que es el teórico he saben que hay un programa de teóricos que no es lo mismo que vemos acá saben lo que es el artículo 36 porque a veces no tienen ni idea de nada y entonces en la primera clase sobre todo se genera como ese ámbito para preguntar sin temor (...) pero bueno hay un desconocimiento grande porque no saben por ejemplo en que hay un programa de teóricos y que ven en teóricos es mucho más extenso que lo que vemos en prácticos eh no saben cómo manejarse mucho en la facultad en el segundo cuatrimestre ya todo eso no pasa viste. (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023).

Les docentes, sobre todo en el primer cuatrimestre, explicitan las normas de la vida universitaria: indican qué dispositivos de enseñanza propone la facultad, qué herramientas deben apropiarse para el estudio y que instancias de acreditación deben atravesar. Esta explicitación puede pensarse en la línea que propone Ezcurra (2011) de enseñar lo omitido y no dar por sabido ni las normativas de la institución ni las expectativas que tenemos de los estudiantes. Estas normativas institucionales, propias de cada institución están ligadas con aquello que Casco (2007) trabajó en la noción de afiliación institucional. Esta noción hace referencia tanto a las condiciones administrativas que son necesarias para la permanencia de los estudiantes en la universidad como a las normas que regulan la acción de los actores en los distintos espacios institucionales.

La dimensión afectiva de la docencia en los inicios

Otra especificidad que señalan algunos docentes sobre qué implica ejercer en el primer año de la carrera, tiene que ver con un acompañamiento también afectivo a los inicios de la vida universitaria:

Uno tiene que tener, otra paciencia, otro acompañamiento, que sobrepasa una contención que sobrepasa mucho más el tema, específicamente de contenidos que tenés que dar. Si un alumno te dice: “me voy profesora porque me siento mal”, ves que abolla todas las fotocopias y las tira al piso “no me da la cabeza”, entonces vas y le hablas: “Bueno recién entrás, hay que tener paciencia”, entonces se vuelve a sentar, o sea, esas cosas a veces suelen pasar (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Este acompañamiento también tiene que ver con un registro del cambio vital que supone entrar a estudiar una carrera universitaria:

trato de charlar un poco de quienes vienen de lejos, si se están adaptando o no a la vida universitaria, si extrañan. Van llegando las vacaciones de invierno y siempre aparece “me estoy por ir a mi pueblo”, “me estoy por ir a mi ciudad”. (Participante 3, comunicación personal, 5 de mayo de 2023)

El acompañamiento ligado a la contención afectiva puede pensarse como una práctica docente ligada al cuidado (Pierella, 2018). Esta posición docente también implica un cuidado respecto a la asimetría. (Ver Estrategias docentes para la gestión del vínculo y los afectos en el aula.) ¿Qué estrategias o acciones utilizan los docentes para promover el vínculo con los estudiantes? ¿Cómo se organizan los vínculos y afectos en el aula a partir de las acciones docentes? ¿Qué hacen los docentes con los afectos que circulan en el aula? ¿Hay una tarea docente respecto a los afectos o simplemente ocurren? Hasta ahora hemos nombrado la contención afectiva como una de las especificidades de ser docentes de primer año y aquellos afectos que los docentes reconocen sentir a la hora de ejercer su tarea. ¿Qué otras presencias tienen los afectos a la hora de dar clases? ¿Qué otras responsabilidades asumen algunos docentes en torno a los sentires en el aula?

Algo del orden de generar un buen clima en el aula como condición para la enseñanza y el aprendizaje destaca el participante 1: “Sí, sin un clima de buen humor, sin un clima de bueno, vamos a esforzarnos, pero también a la vez reírnos para gratificar un poco ese esfuerzo que estamos realizando. Sin eso, la verdad que es un tedio” (Comunicación personal, 28 de abril del 2023). Es interesante destacar que este docente señala ese clima como algo que él tiene que generar, no como algo que podría o no suceder. “Todos se ríen. Pero sí, hay que generar ese clima. Efectivamente, si no construís ese vínculo encontrás distancia, tedio, desconexión.” (Participante 1, comunicación personal, 28 de abril del 2023). En el caso de este entrevistado, tanto los afectos en el aula como los vínculos con los estudiantes aparecen como una responsabilidad de las tareas docentes: si sos docente, *tenés* que intentar resultar agradable, gestionar qué afectos circulan en el aula.

A la gestión del afecto predominante en el aula, aquello que podríamos denominar clima afectivo de la clase, una participante suma la gestión de las hostilidades que se nos despiertan a los docentes en algunas situaciones:

A veces hay situaciones que me enojan y tengo que trabajar el enojo y para continuar con la clase. Sucede que hay situaciones que dan bronca también: voy a la clase con expectativas de participación, que después no se da y me desespera cuando permanecen callados, cuando miran y no dicen nada, me genera una bronca. Y por supuesto, la tengo que manejar yo ¿no? Y después de eso repercute en el seguir de la clase, pero quiero decir que hay una dimensión emocional que está en juego, que hace que la energía que va teniendo en la clase, que por supuesto, siempre es esta cuestión recíproca del vínculo estudiante-docente. Entonces. Es como es un círculo, hay que trabajarlo. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

En la participante 7, si bien la gestión de los afectos aparece como una tarea docente también tienen su lugar los límites de las intervenciones. En el encuentro con los estudiantes señalan una asimetría aunque también una reciprocidad, que supone un intercambio en que no todo lo que ocurre depende de la acción docente.

En cambio, en una entrevistada de menor trayectoria los afectos se le presentan como algo que se imponen *desde los estudiantes*, tanto los afectos positivos como los negativos:

Para mí hay afecto, circula afecto. Cuando te dicen profe o se aprenden tu nombre. No siempre es el afecto positivo, hay estudiantes que te das cuenta por ahí que no que no les no les agrada tu forma de explicar en las preguntas qué te hacen o en cómo te las hacen (Participante 2, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

Respecto a la presencia de los afectos que circulan en el aula, también es importante trabajar qué sienten los docentes al dar clases. Un docente con 18 años de antigüedad historiza cómo se sentía al comenzar su experiencia y cómo se siente ahora:

Los primeros 5/6 años son de aprendizaje, de una enorme desconfianza con uno mismo. Y después uno va encontrando algo vinculado al oficio, al punto que después uno va disfrutando las clases. A mí me pasa que las disfruto mucho y hay algo que en ese sentido cambió, las disfruto enormemente ahora, después de la pandemia. Me divierto dando clases (Participante 1, comunicación personal, 28 de abril del 2023).

Tanto la dimensión del deseo (Edelstein, 2014), como las ansiedades (Mancovsky, 2017) aparecen presentes en el ejercicio docente. La incertidumbre e inseguridad cobran otro lugar en una docente con un año de antigüedad, que anteriormente había participado de las clases como adscripta estudiante y adscripta graduada:

Me encanta. Al principio es otra experiencia: el pasar de ser adscripto graduado o adscripto estudiante a pasar a dar clases, porque cuando estás de adscripto no tenés el cargo de toda la clase. Vos podés participar, si querés agregás pero es distinto decir ¿qué estoy explicando?, ¿estoy explicando bien? (Participante 2, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

El pasaje de ocupar el aula como adscripto o como docente a cargo cobra la forma de un desafío, de asumir nuevas responsabilidades en torno al conocimiento y también al grupo. Pero también, la experiencia de la adscripción se torna valiosa como un modo de acercamiento a los objetos de enseñanza y a las prácticas de enseñanza al interior de una cátedra:

Bien, el año pasado me costó un montón porque como no había estado como adscripta tenía que refrescar todo, porque había cursado en 2014 y bueno fue mi primera experiencia docente, entonces fue todo un desafío, eso: estar a cargo entonces fue difícil. Ahora este año estoy mejor, estoy más sólida que ya por lo menos vi, de alguna cosa ya tengo alguna experiencia, más o menos todos los temas tengo algo trabajado, entonces ya estoy más tranquila pero igual siento que me sigue llevando muchísimo tiempo, ir preparando las clases eso como que me lleva mucho pensar y bueno, todo lo que es quedarme pensando la misma práctica eso también, estuvo bueno esto, ya fue, no, bueno ver los grupos también pero me gusta, me gusta mucho así que me siento bien. (Participante 4, comunicación personal, 8 de mayo de 2023)

El placer de dar clases es enunciado con la tarea y con el valor de la libertad en una docente: “a mí me encanta. Me resulta un espacio de mucha libertad (...) la libertad de pensar: yo aprendí a pensar en la facultad y trato de transmitir algo de eso entonces bueno eso te hace libre” (Participante 3, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

El disfrute en el dar clases también puede ir acompañado de la percepción de un riesgo en el encuentro con los estudiantes, acompañado de susto y cuidado:

Me gusta mucho, es una tarea que disfruto. Me siento bien dando clases. (...) Ahora si es una pregunta descolocada, como me ha pasado de porque ya ahí, en la clase, aquí estamos con nuestros mambos entonces. Hay todo tipo de situación cuando pasa algo descolocado que no tienen que ver con lo que estamos trabajando, me asusta. (...) sí, se mueven muchas cuestiones que no sabemos porque tener mucho cuidado o tratar de tener mucho cuidado: en qué se dice, en cómo se dice las cosas, porque sí, se tocan temas muy sensibles. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

En este apartado, se trabajaron los distintos afectos que aparecen en los docentes a la hora de dar clases. Es unánime el disfrute: los docentes dan clases porque les gusta hacerlo. Esta dimensión del deseo presente en los docentes es percibida por los estudiantes entrevistados (Ver [Representaciones sobre los profesores](#)) Ahora el gusto por la docencia no es el único afecto que circula: la desconfianza en uno mismo, la inseguridad de los primeros años de ejercicio y el susto o el cuidado que implica el intercambio sobre los temas a enseñar también tienen un lugar en la vida afectiva de los docentes. Mancovsky (2017) ha trabajado esta dimensión afectiva respecto a la relación de cada uno con el saber, y el placer o sufrimiento que puede traer aparejada esta relación. En las viñetas analizadas, aparece que, en algunos casos, la experiencia en la docencia y el mayor dominio sobre el saber ayuda a disminuir el sufrimiento que trae aparejada la inseguridad en el aula sobre el no saber y hay más lugar para el disfrute en la enseñanza. Esto no siempre sucede así. El lugar para la sorpresa, para el no saber no es tolerado por todos los docentes entrevistados de igual manera. En la participante 7 aparece el susto como un afecto en relación con el saber a enseñar y con el encuentro con los estudiantes. Allí el sufrimiento no está en relación con el no saber el contenido lo suficiente sino con el no saber qué efectos tendrá el contenido en los estudiantes. En términos de Edelstein (2014), "la cuestión del otro en su alteridad radical" (p. 22). El deseo en la enseñanza, según esta autora está vinculado con el deseo de conocer y este implica tolerar que haya no-saberes. Es decir que hay no saberes que son inevitables en la enseñanza, que tienen que ver con que esta tarea implica el encuentro no guiado con otros y allí siempre ocurren impredecibles.

Por otra parte, también apareció el tono de preocupación en las entrevistas a docentes respecto a la presencia de afectos disruptivos: aquellos que tienen que ver con los

padecimientos de los estudiantes y también la presencia de episodios agresivos en el intercambio con los docentes. En primer lugar, fueron nombradas las problemáticas de salud mental que cada vez tienen más presencia en el aula y parecen desbordarla. “Sí, hay un sentimiento de preocupación por los alumnos” (Participante 10, comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Estas preocupaciones se originan en situaciones de menor o mayor gravedad según los casos, y de menor o mayor impacto sobre los docentes. Pueden ser episodios de angustia o de enojo. Luego de contar una escena en que una estudiante se vio muy interpelada por los contenidos de la clase, y angustiada contó su historia llorando delante de toda la comisión de trabajos prácticos, la docente a cargo reflexiona: “siempre estamos expuestos, por decir de alguna forma, a que pasen estas cosas, después hay gente que se enoja ideológicamente por tenemos discusiones políticas” (Participante 5, comunicación personal, 11 de mayo del 2023). Pero también situaciones que implican el riesgo que están sufriendo los estudiantes:

me ha pasado una situación particular durante el COVID, he tenido que solicitar intervención porque me ha llamado una madre porque el alumno se quería suicidar. Me generó un impacto porque se sale de mi situación de docente. Yo me formé como maestra y creo que eso fue, es, lo que hace que yo de clases en la Universidad. Yo me siento maestra, no auxiliar docente, maestra. Pero esas situaciones así, en donde de alguna manera hay otras cosas en juego que van más allá de mis cuestiones profesionales me han impactado muchísimo. (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

El impacto suele ser generado tanto por la gravedad de algunas situaciones, como por la tensión que imprimen en el rol docente: ¿qué nos corresponde a los docentes?, ¿cuáles son las intervenciones adecuadas? Algo que aparece en algunos estudiantes de psicología en algunos momentos, narrados por los docentes es la imposibilidad de establecer distancia entre aquello estudiado y su vida privada. Esas situaciones no revisten de mayor gravedad, como otras. Se dan escenas en las que lo íntimo estudiantil desborda en el aula. La preocupación que aparece en los docentes entrevistados es cómo intervenir sobre esos padecimientos que aparecen y trascienden la vía de la enseñanza. Aun teniendo una planta docente que, en gran parte, tiene formación en psicología clínica, la pregunta que se hacen es acerca de qué rol debe ocupar el docente frente a estas presentaciones. Una docente que

también trabaja como psicóloga clínica, se pregunta cómo intervenir fuera del consultorio, en el aula con estas problemáticas. ¿Cómo intervenir cuando los afectos desbordan el aula? Pareciera que las presentaciones de las problemáticas de salud mental en los estudiantes rompen el encuadre de la situación de enseñanza y los docentes, sean o no psicólogos, se sienten desprovistos de herramientas para intervenir:

algo que para mí es un tema preocupante que hay en los últimos años un aumento de situaciones o escenas en donde los padecimientos de la salud mental se ponen muy muy en juego, y que a veces dejan a los docentes sin muchas herramientas para intervenir sobre eso porque la realidad es que no estamos, por más que seamos psicólogos muchos y hagamos clínica, son otras coordenadas es otro momento distinto al del consultorio cuando suceden esas cosas. Bueno en esa línea que a mí me preocupa un montón (Participante 3, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

En docentes no psicólogos, aparece una demanda de formación sobre cómo intervenir en la problemática que parece ser cada vez más reiterada de los ataques de pánico:

Sí, por supuesto, sí. Que ahí yo quiero más formación me ha pasado últimamente de tener casos de ataques de pánico, de ansiedad y no saber bien cómo responder ante ese pedido de ayuda que hacen. Tal, yo creo que yo al menos necesito información sobre cómo contener. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

Una docente contó una situación que vivió con un estudiante, pero es destacable que no la considera una escena aislada, sino que la pone en relación con situaciones que han vivido otros colegas y que la preocupan:

sé que hay un aumento de situaciones a veces más manejables y otras más feas, yo voy a contar una fea que me pasó a mí que hace que yo piense que un día se va a pudrir en algún lado feo y vamos a lamentar algo más grave que una situación incómoda o de malestar o de mini violencia. Me pasó que yo tenía un alumno en una comisión que estaba notablemente mal yo creo que estaba en un momento de desencadenamiento de una psicosis muy franca y venía con muchas intervenciones en clase que eran como nada que ver, sorpresas pero

sorpresas que nada que ver. Bueno, y eran al principio te estoy hablando durante un mes y medio ponele eran interrupciones o preguntas que no tenían nada que ver pero que por lo menos yo las podía manejar los compañeros se quedaban como no tenía nada que ver lo que dice pero se podía como retomar el hilo de la clase y seguir hasta que un día: Eran las 8 de la mañana, empiezo a pasar lista, lo nombro, su apellido, su primer nombre, yo con la vista sobre la lista, no veía y de repente siento que se había acercado a mí. Yo tenía en la mano la lapicera, me la saca de mala manera, me saca la lista y tacha el nombre y me dice que a partir de ese momento él no era más el hijo de su padre y que tachara el nombre. Bueno nada estaba rebrotado bueno le pido que se calme y bueno y ese fue un momento donde yo me quedé. Le dije bueno sentate, yo creo que tendría que haber hecho, hoy a la luz creo que tendría que haber hecho otra cosa. Pero bueno le pedí que se siente y que al final de la clase y vamos a hablar se sentó se pudo quedar tranquilo pero bueno fue una secuencia que yo sé que no fue nada, pero entendés que vamos como en ascenso, ese tipo de perlititas yo creo que con muchos de los que hables algo te van a contar que no..., Porque una cosa es la vía de la angustia de un ataque de pánico que vos decís bueno es otra la cuestión pero acá era como una cosa muy de violencia franca que fue eso nada más pero un día... (Participante 3, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

Algunas problemáticas desbordan en algunas escenas concretas, mientras que otras implican la reorganización de todas las clases y todas las planificaciones:

Y después, bueno también, un poco pensando también en la Facultad de psicología y en los temas de salud mental, cuestiones que se han presentado en el aula en relación a estudiantes con distintos diagnósticos y cómo o he recibido la comunicación antes de parte de la facultad, o me he enterado en el transcurso de la cursada, pero que a mí me implicaron repensar este posicionamiento en el aula, ¿no? Eso también ha sido de gran impacto en distintos años, distintos estudiantes con distintas problemáticas que hacen que la clase sea especial. Y, estudiantes con diagnósticos de esquizofrenia, o que presentan como otra lógica en la clase y eso ha hecho que pensara la clase de manera particular con esas cuestiones (...) Es muy, muy interesante y muy necesario como sistematizar esto también puede generar recursos para

trabajar. A mí últimamente lo que me preocupa es esto de los ataques de pánico. Cuando alguien te dice me siento mal, y tiene que ver con lo emocional directamente, no con alguien que le faltó el aire porque a veces las aulas están muy calurosas pero no es eso, tiene que ver con otra cosa. Y creo que es más común en primer año, porque no creo que en otros años sea así, porque tiene que ver con la exposición que implica estar ahí en primer año en la facultad. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

Estos fenómenos forman parte cada vez más de nuestra vida áulica e institucional. Junto a la preocupación por este tipo de situaciones, llama la atención la sistemática falta de identificación de recursos institucionales que resguarden o apoyen la función docente. En estas situaciones que exceden la dimensión de la enseñanza, los docentes, en general, no registran dispositivos institucionales que puedan acompañarles y resguardarles. La urgencia de estas situaciones nos convoca a pensar cuál es la especificidad de la tarea docente en esta situación y cuál es la responsabilidad institucional sobre los desbordes y padecimientos a los que nos enfrentamos cotidianamente.

Desde las perspectivas pedagógicas que integran la dimensión afectiva en su abordaje de la enseñanza, en este apartado hemos trabajado distintos emergentes afectivos en la docencia en los inicios. Los afectos son tomados a cargo por algunos docentes tanto en la contención afectiva que consideran específicas del primer año de las carreras, como en la gestión del clima afectivo del aula. El intento por instalar una dimensión placentera del conocer se ve amenazado por distintas ansiedades. Algunas, ligadas a la presencia de afectos hostiles que pueden generarse en el vínculo de los estudiantes con los conocimientos propuestos, o las inseguridades de los docentes respecto a la tarea en sus primeros años de ejercicio. Finalmente, se señalaron algunos episodios ligados a afectos disruptivos relacionados con problemáticas de salud mental que parecieran tener cada vez más lugar en la enseñanza de los inicios.

Representaciones sobre los estudiantes

En este apartado se trabajan qué representaciones tienen los docentes sobre los estudiantes que son destinatarios de su práctica: ¿qué concepción tienen sobre los estudiantes? Se considera que estas representaciones se anudan con las estrategias

que implementan en la enseñanza y con las posibilidades de establecer un vínculo. Pierella (2018) ha encontrado en sus investigaciones distintos tipos de representaciones sobre los ingresantes que aparecen en los docentes:

van desde pensar al ingresante como un mero aspirante que debe superar una serie de pruebas para acceder a la categoría de estudiante, hasta concepciones que enfatizan la idea del ingresante como estudiante de pleno derecho que debe percibirse a sí mismo como un futuro profesional. (p. 20)

Estas representaciones sobre quienes son destinatarios de nuestras prácticas docentes modelan las decisiones que tomamos sobre qué hacer en el aula. En las entrevistas realizadas a docentes en este trabajo, las representaciones sobre los estudiantes se dirigen en distintas vías: por un lado, considerar las características propias de los estudiantes de psicología, en su especificidad, a diferencia de otras carreras o facultades. Por otro lado, las representaciones sobre los afectos de los estudiantes en los inicios y la relación de estos con cómo ingresan a la facultad.

Interesa destacar las características que el siguiente docente enumera respecto de los estudiantes de psicología, a diferencia de los estudiantes de otra facultad. Principalmente por da cuenta de la preocupación por conocer a sus estudiantes:

En principio son personas que se visten para ir a la facultad. Tienen un cuidado estético para ir a la facultad. Esto no significa que la gente de humanidades no se vista, pero bueno, así como estaba se fue a la facultad. Uno ve que hay distinto en el compromiso con el cuidado con la forma en la que va a ir a la facultad. Otro registro es que empiezan a armar grupos rápidamente, empiezan a tener algún tipo de contacto, son muchísimo más amables y sociables en ese momento de anonimato inicial. Y después en relación a la forma en que se relacionan con la materia y el docente, son callados. No preguntan demasiado. No me animo a decir algo así, solo a modo de chiste, están destinados a la escucha parece los psicólogos. En ese sentido lo que hacen es escucharnos y tomar nota. (Participante 1, comunicación personal, 28 de abril del 2023)

Otra docente pone el foco en la distancia entre lo que esperaba de un estudiante de psicología y lo que se encontró en sus clases: “quienes estudian psicología imaginaba yo, por lo menos, van a estar dispuestas o dispuestos a enfrentarse a textos más o menos complejos” (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023)

Frente a esta expectativa de un estilo de estudiante dispuesto a discutir textos complejos y portando las herramientas necesarias para hacerlo, cuenta que se encontró, sobre todo en la vuelta a la presencialidad después de la pandemia con estudiantes que, en principio no habitaban las clases completas. En clases de dos horas llegaban media hora después y se retiraban media hora antes. Esa actitud era pensada por la docente en términos de desinterés o descompromiso. En segundo lugar, su modo de habitar el aula era muy lejano al esperado: “muchas y muchos se sientan atrás como que muy en ambiente de Secundaria, muy el chistecito, la cosita así y no tomar conciencia de que bueno ya están en la facultad tienen que ir dejando atrás eso” (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023) En relación con sus habilidades, la docente señala que “no noté por ejemplo a la hora de tomar los exámenes que les fuera fácil enfrentar esos textos. Yo pensé que por ahí iban a tener habilidades o una disposición a leer textos y dedicarles tiempo. Me pareció como que el rendimiento al final era un poquito bajo” (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023). Es interesante señalar cómo esta docente oscila entre considerar a los estudiantes como desprovistos de las habilidades necesarias para atravesar la cursada y considerar que la falta no es de habilidades sino de compromiso o interés. Esa diferencia en el diagnóstico que la docente hace trae aparejadas diferentes posiciones y acciones posibles. Mientras considera que faltan herramientas, es posible “tratar de no dar nada por sentado en el aclarado el significado de palabras porque por ejemplo cosas que se prestan a confusiones que autores como descargar o Hume justo lo que vi hoy usan la palabra por ejemplo alma para como sinónimo de mente entonces yo trato de aclarar esas cosas mitad como de reponer contexto de que abrir el juego como a que haya un diálogo” (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023). Pero, por otra parte, en otros momentos predomina otra representación de los estudiantes y trae aparejada otra posición de la docente:

el año pasado fue durísimo fue muy difícil porque ya te digo la mayor parte estaba con esa onda como de decir bueno tengo que estar acá no me queda más remedio escuchó la mitad después me voy y este yo decía bueno después les irá mal después lo que pasa es eso que tenés que corregir 90 exámenes que son digamos hay muy poco que realmente te das cuenta que le pusieron ganas es un poco cansador eso. (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023).

El desgano, el cansancio, lo *durísimo*, también es consecuencia de representarse la realidad estudiantil como algo sobre lo cual no es posible intervenir. Si bien aquí no es el lugar de decir cómo les estudiantes realmente son, sí es importante destacar cómo algunas representaciones que los docentes tenemos sobre los estudiantes nos invitan a intervenir, nos potencian y otras representaciones nos dejan en lugares de mayor impotencia, que trae aparejado mayor desgano en la tarea. La participante 6 enuncia las distancias entre las características que esperaba de los estudiantes de psicología y aquellas que se encontró como del orden de la falta de algunas habilidades y también ligadas a características de su subjetividad. Este último punto, se puede articular con el aporte de Larrosa y Rechia (2018) que trabajan la oposición entre las subjetividades actuales y la atención que implica entregarse a la clase. ¿Qué implica prestar atención? “suspender por un momento el yo (que en esta época es lo único que interesa) y entregarse a la tarea, aunque uno no sepa muy bien por qué o a cambio de qué” (p. 56). Se opone aquí la atención en la tarea, en el material, en la propuesta como opuesto a darle protagonismo al yo. También la atención aparece vinculada al cuidado, atender es cuidar y respetar aquello que se estudia y también el ámbito, y los vínculos en los que se estudia. Cierta tendencia de las subjetividades actuales a centrarse en sí mismos dificulta atender al texto, atender a la clase: “en mis cursos trato de que sea el texto el que tenga la autoridad. (...) Y eso es cada vez más difícil. Los alumnos van enseguida a sí mismos para hablar de sí mismos” (p. 63).

Otro entrevistado compara las condiciones de la facultad cuando él era estudiante o incluso en sus primeros años ejerciendo como docente. Cuenta que la facultad no era una institución hospitalaria, que los estudiantes debían hacer un esfuerzo por encontrarse con los materiales bibliográficos, pero lo hacían y llegaban a las clases con la bibliografía leída y subrayada. Actualmente, sitúa que hay mayor disponibilidad de los materiales y también del contacto con los docentes. Señala que nota en los estudiantes una pérdida de autonomía y una necesidad de un contacto o confirmación más personal de la información. Por ejemplo, es habitual que los estudiantes escriban correos electrónicos preguntando fecha y hora del parcial, o estudiantes que se acercan al final de la clase a repreguntar alguna fecha que se informó y escucharon, pero, por algún motivo, esperan esa confirmación personal, directa, en el diálogo cara a cara (o correo a correo) con el docente (Participante 1, comunicación personal, 28 de abril del 2023). También, respecto a la comunicación, hay actitudes de los estudiantes que son cada vez más frecuentes, pero producen extrañeza en el

siguiente docente, que es la necesidad de confirmación de la información en el intercambio docente-estudiante: “hay algo muy de relación uno a uno, cada uno quiere tener la certeza de que tiene que hacer esto cuando lo tiene que hacer” (Participante 8, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). Estas viñetas pueden pensarse en relación con dos aspectos de nuestro marco teórico. En primer lugar, la autonomía que Casco (2007) señala como una suprarregla de la vida intelectual que atraviesa tanto los procesos de afiliación intelectual como institucional. Conocer los modos de comunicación propios de la vida universitaria y acceder a las vías formales de publicación de la información tiene que ver con el desarrollo de autonomía en los estudiantes. Por otra parte, aquello que Larrosa y Rechia (2018) trabajan como característica de las subjetividades actuales como aquellas que están centradas en sí mismas. Esto se manifiesta en los estudiantes en la necesidad de confirmación personal de la información: necesito que me lo digan *a mí*. No alcanza con leerlo en una cartelera, en la página de la facultad o en el aula virtual.

Distintas viñetas muestran la distancia entre docentes y estudiantes, que muchas veces es vivida con cierta ajenidad por parte de los docentes. La distancia cultural que trabaja Carli (2012) entre los estudiantes y los docentes fue encontrada en las representaciones que tienen los docentes entrevistados sobre los estudiantes. Distintas escenas, distintas actitudes hacen que los docentes notemos que los estudiantes están lejos: el espacio que se arma entre el escritorio docente y la primera hilera de bancos. ¿Quién armó ese lugar? ¿Estaba así o los estudiantes intentan poner distancia? La distancia no es sólo física, sino también cultural. Casco (2007) destaca la disonancia cognitiva que se produce entre los dos universos cognitivo-culturales cuando los estudiantes ingresan a la universidad. La autora retoma a Alain Coulon para nombrar el primer momento de los procesos afiliatorios como “el tiempo de la alienación” (p. 236), en que los estudiantes se sienten extranjeros. Distintas actitudes dan cuenta de la ajenidad que sienten los estudiantes respecto a la institución. Les cuesta mucho apropiarse de los espacios: se sientan lejos de la docente, no dicen presente de manera fuerte al pasar asistencia. Suele sucederme de entrar al aula y encontrarlos sentados, en silencio, con la luz apagada, las ventanas cerradas, el ventilador apagado. No gestionan las condiciones para que el aula se vuelva más habitable, pareciera que no la sienten propia. Distintos participantes comparten esta sensación:

algunas veces sí los veo medios perdidos con cómo manejarse. No sabe cómo entrar al *Moodle*, no saben que hay clases virtuales, a veces uno se lo repite todas las clases, pero tampoco saben. O sea, o por ahí que sacan el cuadernillo de teóricos en vez del cuadernillo de práctico, entonces una de las cosas que pasa mucho en primer año, que uno tiene que ir repitiendo todo. No es que uno lo dice toda la primera clase: la diferencia entre cuadernillo de teórico y de práctico. Por ahí no registran, es mucha información de golpe. Entonces por ahí puede ser medio apabullantes. (Participante 10, comunicación personal, 25 de mayo de 2023)

Mucha información de golpe y necesidad de repetirla, pero también cierto efecto aplastante de la cantidad de información que se expresa en cierto desgano, apatía o pasividad: “Falta de autonomía, de curiosidad, saber administrar los tiempos, enfrentarse a textos de cierta complejidad” (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023).

Les docentes se representan qué sienten los estudiantes en los inicios principalmente en dos vías: la vía del miedo ante la universidad y la vía de la exploración vocacional. El miedo puede ser frente a las prácticas desconocidas que propone la universidad, y también por los ideales y representaciones que se tienen en torno a la institución. La universidad se presenta como una evaluadora de sus capacidades intelectuales ante los estudiantes que ingresan y también como un oráculo que anuncia cómo será su vida a futuro:

Yo creo que la Universidad asusta bastante. Asusta mucho porque tiene como esa cosa de como una especie de destino como superior a otros destinos, ¿no? Entonces van como que, si no estoy en la Universidad, no soy nadie. La Universidad tiene esa cosa de, que proviene de larga data, de colocarse como en una especie de esfera superior, entonces porque voy a la Universidad y voy a tener una mejor profesión y una mejor vida (...) Y siento que me voy con ese fracaso de que no llegué, no pude y hay como una especie de testeo de la cuestión de inteligencia. (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

Por otra parte, la exploración ligada a la cuestión vocacional se expresa en que algunos estudiantes se nota que están probando y aún no están comprometidos con transitar la carrera:

Es como que a la par de los contenidos académicos, aparecen todas las otras cuestiones que tienen que ver con conocer las dinámicas de la facultad. Uno ve que están testeando si realmente les gusta la carrera, que hay muchos objetivos que a veces sobrepasan las expectativas, lo que esperan de una carrera universitaria. Entonces aparecen muchas cosas y uno a veces esto aparece con un quedando en un secundario. (...) hay muchos miedos, mucho temor al fracaso, te dicen que la cabeza no me da, el miedo que no me va a dar. Entonces, bueno, aparece como esa cuestión para mí, por eso me gusta mucho primero por eso, es más desafiante para un docente. (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Una docente cuenta que fue la primera generación de estudiantes universitarios en su familia. Recupera su experiencia como estudiante a la hora de vincularse con sus estudiantes. Pone el énfasis en cómo algunas familias no apoyan las trayectorias estudiantiles y la docente muchas veces explicita algunas cuestiones, como por ejemplo que tienen que hacerse un tiempo y espacio para estudiar. Ese discurso para algunos estudiantes es inaugural mientras que otros estudiantes, tienen otro capital cultural (Bourdieu y Passeron 1964/2003):

Lo noto hasta en las formas de sentarse y de participar en el aula, en las formas como se expresan. Tenía un alumno que era una cosa que hablaba y se expresaba, como si estuviera en un congreso: las palabras que usaba, las preguntas eran muy profundas... Una vez se acerca y me dice “Ay, ayer con mis padres, hablé mucho de esto y siempre hablábamos y debatimos...”, eran dos profesionales: uno filósofo y el otro psiquiatra. Entonces uno nota en esa facilidad que tienen para los textos y los temas académicos, en expresarse y conocen la universidad, ya saben lo que tienen que hacer y quien no tiene familiares en la universidad todo es nuevo y asusta mucho lo nuevo a la Universidad y a veces no hay la biblioteca en la casa y es la primera vez que acceden a libros o a textos de cierta complejidad, entonces todo eso lleva mucho más tiempo y da mucho más miedo a la Universidad porque es un territorio totalmente desconocido.” (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Las desigualdades presentes en los estudiantes de primer año son notadas por la docente en la posición con que habitan el aula, en conocer la manera de comportarse en la universidad y también en desigualdades que son del orden de lo material:

Porque una de las dificultades muy grandes que tienen todos los estudiantes que leen del celular. Está todo digitalizado y es fantástico, porque las fotocopias están carísimas entonces ahí ya posibilita que las tengas la bibliografía, pero lee en el celular y no pueden leer más de una página. Yo tampoco podría. Leen desde el celular y tienen que ampliar y achicar el *pdf*, moverlo todo el tiempo es muy difícil. Así que se suma a la lectura de un texto que es difícil, un medio de lectura, que no es para leer. (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

En otras palabras, y al preguntarle qué necesita una persona para convertirse un estudiante universitario, el participante 8 también recupera la dimensión material: “las restricciones materiales en general, qué se necesita y un poco de plata porque no solo para sacar fotocopias, para jugar un poco también al alumno, comprarse el primer tomo de Freud” (Participante 8, comunicación personal, 19 de mayo de 2023) Recupera luego su trayectoria para contar que en su primer año se compró la *Crítica de la Razón Pura*, de Kant y no lo entendía al leerlo pero sí entendía que ser estudiante de filosofía implicaba leer a Kant. El valor que el objeto libro tomaba, más allá de sus contenidos, como recurso que daba cuenta de la pertenencia al sistema universitario y a una condición identitaria: ser estudiante universitario.

Las desigualdades en el acceso a la universidad, entonces, son de diversa índole:

y yo creo que hay algunos que se sienten muy seguros, seguras. Con ganas de hacer una carrera. Otras, otros estudiantes con más incertidumbres. Con más problemas para poder sostener una carrera: económicos, de traslados. De con qué recursos simbólicos se llegan al aula: No todo el mundo está en con la misma base, entonces, por supuesto que eso también dificulta. Entonces creo que es muy variado el sentir. Diría que hay mucha expectativa. Como es primer año, se está conociendo ahí que de qué va la cosa, entonces hay ansiedad, curiosidad, a veces apatía, de todo hay. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

Los afectos que sienten los estudiantes al ingresar a la universidad también expresan posiciones desiguales. Los diferentes afectos predominantes en las vivencias de ingreso no son sólo una cuestión de las singularidades de cada persona, sino que también expresan las herramientas con las que cada estudiante ingresa a la carrera. Estas herramientas son de diversa índole: material, cultural y afectiva. Las desigualdades con las que los estudiantes acceden a la universidad entonces propician que se sientan de maneras desiguales también. La vergüenza, el miedo, la incertidumbre acerca de si la universidad es el lugar para los estudiantes expresa afectivamente esa falta de herramientas para atravesar las carreras de grado y mayor necesidad de apoyo docente e institucional. Creemos que, a mayor incertidumbre y miedo, mayor necesidad de validación por parte del docente, en términos de Ezcurra (2011). Según esta autora, la validación académica es más necesaria en estudiantes primera generación de universitarias debido a que la poca confianza que tienen en sí mismas refleja la desigualdad sobre el capital cultural del que disponen al ingresar a la universidad. La validación académica apunta a intervenciones docentes que promueven la idea de que pueden aprender aquello que desconocen y que tienen derecho a un lugar en la comunidad universitaria.

Es interesante señalar también, cómo los afectos predominantes en los estudiantes van cambiando a lo largo del primer año:

O mismo ahora en la materia antropología que se da en el primer y en el segundo cuatrimestre, los estudiantes en el segundo cuatrimestre no son los estudiantes del primer cuatrimestre que recién ingresan. A pasar un cuatrimestre en la facultad ya te da unas experiencias que después se notan en el aula. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

Distintos docentes concuerdan al afirmar que se nota un cambio en la población estudiantil del primer y del segundo cuatrimestre. Ciertos procesos de afiliación, sobre todo institucional, suelen estar más saldados en la mayoría de los estudiantes en el segundo cuatrimestre.

La permanencia de los estudiantes es ponderada como un logro por un docente. Pero no la permanencia a lo largo de los años o del año de cursada, la permanencia en la clase de dos horas. El escenario de los estudiantes que se paran y se van antes de que termine la cursada se repite en muchas entrevistas.

Y en principio, la constancia, las cursadas, que es un trabajo, por supuesto, también. La permanencia, el permanecer cursando, rindiendo, yendo a la facultad ya es todo un logro. Porque es construir el compromiso con las materias de asistencia, de actividades, de rendir. Y por supuesto, el estudiar. El cumplir con los requisitos que cada materia va estableciendo, la lectura de los textos obligatorios, los trabajos prácticos, el respeto por este vínculo con los docentes que hace a la situación áulica eso y al resto de los compañeros. Yo creo que esas son cuestiones que hacen en la conformación de alguien como estudiante, principalmente diría que la permanencia, pero la permanencia consciente al cumplir con lo que cada materia va estableciendo, porque no es fácil, sobre todo en primer año, generar hábitos de lectura, leer textos largos, aprender a participar en las clases en relación a lo que se está trabajando y también sobrellevar desaprobados. En un punto la enseñanza tiene que ver con poner en crisis conocimientos que ya traemos o ideas que tenemos y hay que estar abiertos a revisar esas ideas, entonces yo creo que eso también hace la disposición de alguien como estudiante. Poder bajar esas guardias, esas resistencias: revisar ciertos temas más en nuestras materias que son, por supuesto, súper sociales. Entonces lo que trabajamos son problemáticas que directamente nos involucran. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

Finalizando este apartado, encontramos que las representaciones que les docentes tienen sobre los estudiantes son de diversa índole y se dirigen hacia acciones diversas. Mientras que algunas de las problemáticas que están atravesando los estudiantes de los inicios son reconocidas por los docentes, se establecen estrategias para intervenir sobre ellas. Pero, otras actitudes son vividas con ajenidad por los docentes y agrandan la distancia cultural entre los dos actores cuando son interpretadas como desgano y apatía. Pareciera que la extrañeza que trabaja Casco (2007) en los primeros tiempos de afiliación no es sólo vivida por el estudiante que ingresa a la universidad, sino también por algunos actores que lo reciben en esta institución. Algunas representaciones que los docentes tienen sobre los estudiantes no parecen estar conformadas de manera estable en cada entrevistado, sino que van variando en función de las escenas educativas que vive.

El vínculo docente-estudiantes en los inicios

El vínculo entre docentes y estudiantes en el primer año de las carreras de grado no necesariamente tiene que pensarse como algo que exceda las situaciones de enseñanza. Motiva pensar en este trabajo cuál es la especificidad de lo vincular en el encuentro (o falta de encuentro) entre docentes y estudiantes, qué impacto tiene en la trayectoria de los estudiantes, en su acceso y afiliación a la universidad, y en sus aprendizajes. En este apartado se trabajan las respuestas de los docentes entrevistados a las siguientes preguntas: *¿Considerás que se establece un vínculo con los estudiantes durante el primer año de estudios universitarios? ¿Cómo lo definirías? ¿Cómo se da? ¿Tiene algún valor en la trayectoria posterior? ¿Cuál?*

Una primera característica del vínculo docente-estudiante que apareció en las entrevistas realizadas refiere a lo que Nuñez (2003) nombró como contingencia: el vínculo no es algo que se dé con todos los estudiantes. Teniendo en cuenta la gestión de la dimensión afectiva en el vínculo con los estudiantes como una tarea docente, en el siguiente caso el vínculo es propiciado intencionalmente por el profesor entrevistado:

Se ha construido con algunos. La verdad que podríamos decir que yo soy profesionalmente simpático en ese sentido. Trato de caer agradable para enseñar. Nadie que sea desagradable probablemente llegue al otro, entonces mi profesión es enseñar, me muestro agradable. ¿Eso que significa? Yo no estoy buscando trazar ningún tipo de relación o vínculo con el estudiante más que el vínculo, que no me parece menor, que enseñar determinada materia. (Participante 1, comunicación personal, 28 de abril del 2023).

Según la siguiente docente, el vínculo docente-estudiante está vinculado con el respeto y las ganas, y resulta estimulante para la permanencia de los estudiantes, en la medida en que incluye la admiración por los docentes:

Sí, sí, sí, no te podría decir que es una cuestión que sí o sí se da con todo el mundo, pero sí, por supuesto, si no hay respeto y ganas, que es lo que conforma un vínculo, no, no se puede llevar adelante una clase. Al menos tenés que tener la mitad de la clase que esté donde será ese vínculo, si no, no se puede (...) Sí, por supuesto, puede hacer que alguien deje o continúe, la experiencia que se tiene con los docentes, totalmente. Y como te resulta tan

estimulante alguien que admirás. No sé, la imagen que construimos de los docentes también hace a las ganas o no de seguir. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

A diferencia de lo que postulamos en nuestra hipótesis, según la siguiente docente el vínculo docente-estudiante no resulta una condición necesaria para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y puede cobrar diversas formas, tanto desde la participación como desde el silencio:

Sí, yo creo que sí. No con todos lamentablemente, o con todos los que se podría armar en caso de que el número (de alumnos) fuese más reducido porque tampoco es obligación que se arme vínculo con todos. Me parece que eso ya es una realidad de la vida universitaria: yo tampoco como estudiante me vinculé con todos los profesores (...) ese vínculo también sea desde el silencio mismo. Que a alguien tome o que a alguien se le vuelva muy provechosa la clase y que de pronto no participe en todo el año, le vaya bien en la materia y sin embargo no sea de los alumnos o de las alumnas que más participan. Me parece que eso puede pasar y son también las cosas sobre las que no tenemos control tampoco. Y no corre no por el lado de la cosa de que esté borrado el sujeto sino simplemente por alguien que va curso estudia, lee y ya pero pasa de alguna forma desapercibido y parece que vos estás pasando desapercibida y en realidad capaz que no. (Participante 3, comunicación personal, 5 de mayo de 2023)

El vínculo docente-estudiante está marcado por una asimetría, que ubica al docente en un lugar privilegiado. Esta asimetría puede ser vivida de distintas maneras por distintos docentes e implica la necesidad de cierto cuidado especial:

a veces para el narcisismo muy gratificante pero también por lo menos yo muy advertida de eso de que estás en un lugar en el que es muy fácil que entre comillas te quieran, te admiren, les parezca guau y podés ser muy buena simuladora de un montón de cosas y jugar con eso y que de pronto... sobre todo lo intelectual hablo qué es lo que dice seducir intelectualmente a alguien que está en una posición súper desventaja se respetó porque hay una simetría que es lógica y jugar con eso me parece que es como lo más mediocre que puedes hacer como docente y bueno eso me parece que no va. (Participante 3, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

Esa asimetría entre el docente y el estudiante a nivel afectivo e identitario también se observa en la importancia con la que se escucha la palabra del docente:

Para un estudiante fuiste único, el profesor de tal materia, uno no tiene 5000 profesores en la carrera. Entonces esas pequeñas cosas que te van diciendo los profesores que van más allá de los contenidos, para algunos evidentemente es importante. Colabora a que ellos puedan permanecer, que puedan darse los tiempos y entender que es un proceso y no es un salto el que uno hace de la secundaria a la universidad comunidad. No es un salto, es un proceso, y yo lo hago con lo que tengo, con lo que traje. Además, la familia que puede acompañar o no. Se nota mucha desigualdad entre aquellos estudiantes que su familia es universitaria, toda su familia es universitaria y aquellos que nunca fueron a la universidad. Están muy perdidos. (Participante 9, comunicación personal)

La asimetría viene aparejada con la necesidad de un cuidado especial debido al efecto que pueden tener las intervenciones docentes sobre las trayectorias y la permanencia de los estudiantes. Pierella (2014) sostiene que el encuentro con profesores en el ingreso ocupa un lugar central en la trayectoria de algunos estudiantes y que por ello es importante poner especial atención en los profesores de primer año a la hora de diseñar políticas de ingreso. El ser reconocido por otros resulta fundamental para el pasaje de la alineación inicial hacia la afiliación intelectual e institucional. Una profunda sensación de soledad aparece sobre todo en los estudiantes que son primera generación de estudiantes universitarios, ya que ellos “expresan las tensiones implicadas en el pasaje a una situación totalmente novedosa. Al reconocer un déficit de conocimientos y hábitos de estudios exigidos como punto de partida, estos jóvenes experimentan la sensación de `haberse hecho solos`” (p. 54). Esta postura coincide con lo que señalaba Ezcurra (2011) respecto de la mayor necesidad de validación en estudiantes primera generación de universitarios.

Para algunos docentes, no es posible generar un vínculo con los estudiantes, dadas las condiciones de enseñanza: la masividad y la cantidad de bibliografía. La siguiente docente entrevistada, por ejemplo, compara las condiciones en la facultad de psicología con la carrera de Filosofía, en cuanto a la relación entre cantidad de estudiantes por docente:

Y como son cuatrimestrales es difícil, y son muchos (alumnos). Creo que es la masividad y la brevedad lo que dificulta. A mí me cuesta mucho recordar los nombres por ejemplo porque es tanta gente. En Filosofía son 15/20 entonces siempre terminás conociéndote, pero acá no. A mí me parece que es muy difícil lograr algo así. Nosotros este cuatrimestre encima el primero empieza re tarde porque está el curso de ingreso: tenemos 7 clases y el parcial y es como un seminario directamente (...) siempre por ahí hay gente que participa más entonces como que la vas ubicando, pero es como la antítesis de filosofía que somos re poquitos y siempre se establece un vínculo y lográs que hasta la persona más callada participe. Acá es como imposible lograr eso, por lo menos para mí. También porque las clases, si bien son trabajos prácticos, por lo menos el modo en el que yo las encaro tienen bastante de expositivo en el sentido en que no puedo tirarles el texto, una guía porque ese tipo de textos es muy difícil, salvo que tuviésemos pocos textos y muchas clases. (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023)

También se observa en el fragmento que el vínculo docente-estudiante en la carrera de filosofía se da espontáneamente por las condiciones de cursada. No se registran en el relato acciones docentes que lo propicien. Incluso en la metodología elegida para la enseñanza, de corte más expositiva, parece encontrarse un obstáculo para el intercambio.

El vínculo docente-estudiante es pensado organizándose en micro-situaciones de intercambio por el siguiente docente:

Yo creo que a veces sí y a veces no, depende. Por ejemplo, en mi caso, en mi caso depende del docente y del estudiante. En mi caso como docente con algunos establezco un vínculo, con otros, con otras no, pero bueno, tiene que ver con que primero que hay una cuestión de que hay mucha gente, uno tiene muchos alumnos. Y después, que también depende mucho de pequeñas micro situaciones: hay alumnos que se acercan a hablar después que te dicen algo, te preguntan algo que participan en clases, o sea y se va estableciendo un vínculo y uno lo nota más hacia el final de la cursada que dura cuatro meses, son 8 clases, pero ya registra el nombre de algunas personas, ya sabe el apellido, los reconoce, ya con esas personas tienen vínculo. Pero con la gran mayoría, no. Pero porque también muchos estudiantes a veces están medio

pintados. Uno ve que van, dan el presente y están sentados atrás del fondo y nunca le conociste la voz, nunca hablaron. Muchos dejan antes de los parciales, entonces ni siquiera corregís un parcial como para acordarte más del nombre, entonces con esa gente es muy difícil. No tuve un vínculo. De hecho, hay gente que por ahí ni siquiera te acordás que lo tuviste como alumno es: ¿a esta persona la tuve como alumno?, porque nunca lo viste. Estuvieron por ahí en el fondo del aula y nunca hablaron. Entonces, el vínculo fue mucho más anónimo. (Participante 10, comunicación personal, 25 de mayo de 2023)

Esas micro situaciones de encuentro, de intercambio entre docente y estudiantes no están aisladas, sino que se anudan con ciertas condiciones que las trascienden. En primer lugar, la masividad y la posibilidad de anonimato que ella supone. En segundo lugar, el participante establece una continuidad entre dos maneras de habitar el aula de los estudiantes: algunos se sientan al fondo, se van antes de las clases, no participan y transita la cursada o parte de la cursada con mucho anonimato y, en otra manera de pasar por el aula, participando en clase, se genera el vínculo con el profesor, y ciertos intercambios con el docente le van dando un nombre a cada estudiante y la situación de enseñanza se transforma. Se vuelve más gratificante para el docente y parece que también para los estudiantes. Esta continuidad también la encuentra con los resultados en el examen, estableciendo un encadenamiento entre las maneras de habitar el aula, el vínculo con el docente y el resultado en el examen: “ves la gente que leyó y la gente que lee, que participa, que sigue la materia y generalmente esa gente aprueba. Los que desaprobaban muchas veces son esas personas como más anónimas que por ahí tienen más faltas incluso de las que se pueden” (Participante 10, comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Los docentes suelen interpretar la hostilidad en el vínculo docente-estudiante como una respuesta de los estudiantes a la sacudida que imprimen los contenidos trabajados sobre los sentidos comunes que organizan su vida y su sistema de creencias.

Yo siempre digo que en primer año uno se aferra a las ideas, a lo que uno sabe con cariño y no las quiero dejar ir. Y acá en la Universidad, les digo, acá tenemos que aprender a mover las estructuras de las ideas porque una cosa es el sentido común y otra cosa son las teorías científicas que me van a mover cierto sentido común. Entonces, a veces las preguntas tienen que ver con

enojos cuando uno toca temas delicados (...) Les cuesta mucho entender, lo toman muy afectivo: si yo critico a un autor, me voy a re enojar porque me lo tomo personal, uno tiene que aprender a hacer crítica, o sea, punto crítico. Entonces le digo, fundamentá por qué es una pavada, ¿por qué? Y es difícil. Porque uno tiene que decir las teorías no son la realidad, son modelos para explicar la realidad. (Participante 9, comunicación personal)

Desde esta perspectiva, el ingreso a la universidad supone el ingreso a una nueva cultura, pero también en algún punto el abandono de la propia. En la perspectiva de Casco (2007), respecto a la noción de afiliación:

La afiliación se produciría, en cambio, cuando los recién llegados logran establecer una consonancia parcial con la cultura universitaria y han emprendido la construcción de una nueva identidad. Ese logro entraña un “sacrificio de paso” de signo inverso: el abandono –también parcial– de la cultura propia. El tránsito hacia el estatus de estudiante comporta, entonces, un proceso de aculturación que para el ingresante significa la ruptura con su pasado inmediato y el enfrentamiento con un futuro todavía opaco. (p. 237)

Es interesante añadir a esta cita, cómo el abandono de la cultura propia, aunque sea parcial, supone movilizaciones afectivas que pueden expresarse en hostilidades durante las clases.

Los contenidos como punto de encuentro con los estudiantes. Una de las preguntas en la entrevista que se les administró a docentes fue “¿*Qué te pasa cuando un alumno aprueba mostrando una buena comprensión de la materia?*”. Algunas respuestas a esta pregunta cobran importancia en tanto que una buena comprensión de la materia es interpretada por los docentes como un punto de encuentro con los estudiantes:

sentir alegría de que alguien haya captado algo del interés que vos tenés en lo que estás haciendo. Yo parto de eso: a mí enseñar lo que enseñé me encanta entonces imagino que al otro algo le gustó, capaz que nada que ver, pero se le dio bien estudiar la materia y rendirla pero bueno sí, me da alegría y también me parece que es un buen primer paso para ellos: irse de una troncal anual habiendo aprobado habiendo entendido quiere decir que bueno, entraron. (Participante 3, comunicación personal, 5 de mayo de 2023)

En esta viñeta aparece la dimensión del placer en relación con el saber (Mancovsky, 2017) anudada con la dimensión vincular en tanto ese placer se vuelve compartido con otros y cómo el compartir ese conocimiento implica también la bienvenida de los estudiantes que aprueban a una cultura nueva. También se hace presente la idea de que esa dimensión placentera respecto del conocimiento se puede transmitir a los estudiantes. Aquello que Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno (2011) han nombrado como enamorar a los estudiantes de los contenidos. Se vuelve valioso de esta manera cómo la valoración positiva sobre los contenidos a transmitir desde el docente, podría tener efectos en la permanencia de los estudiantes.

En ese sentido el buen examen, el examen aprobado da cuenta que se estableció a lo largo de la cursada un lenguaje común:

Por supuesto, y ya hay un diálogo. Se establece algo común que al principio para mí no lo tenemos porque todavía no se cursó de la materia y después sí viste cuando ya hay un lenguaje común, una base para pensar, pensar en relación a lo a lo mismo que ahí sí se da este encuentro que vos decís. (Participante 7, comunicación personal, 16 de mayo de 2023)

Incluso, ese examen aprobado puede ser vivido con sorpresa debido a los modos silenciosos previos de habitar el aula: “Y me pone muy contenta y a veces te sorprende esos estudiantes. Porque capaz que no hablan en toda la cursada y decís, qué buena producción” (Participante 2, comunicación personal, 5 de mayo de 2023). También la alegría del buen examen, del punto de encuentro se halla por la siguiente participante en cómo a veces los estudiantes pueden aportar no sólo la comprensión de la materia sino también su comprensión singular: “Eso me pone re contenta, está buenísimo. Sobre todo, cuando comprenden pero agregan algo propio también. Cuando lo pueden internalizar de una manera en que se nota que les sirve, así sea en un ejemplo” (Participante 4, comunicación personal, 8 de mayo de 2023). Se destaca aquí que la participante 4 tiene una posición en relación con los estudiantes en línea con aquello que Edelstein (2014) destaca en cuanto a la alteridad del otro. Es así que la participante se entusiasma con las preguntas novedosas en clase, con las expresiones singulares en los exámenes y también destacó en su entrevista sus intentos por propiciar el vínculo con los estudiantes a partir del uso de los nombres y del registro de sus propios intereses, como veremos en el siguiente apartado.

El encuentro entre docente y estudiante que supone un buen examen aprobado también daría cuenta que la afiliación que trabaja Casco (2007) está llegando al momento en que las disonancias entre el universo cultural del estudiante que ingresa y el que le propone la universidad han acortado su brecha. Los estudiantes lograron en ese examen mostrar que han adquirido las categorías propias del mundo intelectual al que están accediendo.

Estrategias docentes para la gestión del vínculo y los afectos en el aula.

¿Qué estrategias o acciones utilizan los docentes para promover el vínculo con los estudiantes? ¿Cómo se organizan los vínculos y afectos en el aula a partir de las acciones docentes?

Una estrategia para fomentar el vínculo con los estudiantes y su participación en las clases es nombrarles de acuerdo a su identidad. Muchas estudiantes tienen más de un nombre y prefieren ser nombrados con alguno en particular. Esta estrategia es una de las destacadas en la siguiente viñeta:

Cuando arranco el año, cuando paso lista les pregunto por qué nombre quieren que les diga y si además tienen algún nombre que usen que no esté en la lista. Esto generalmente no me pasó, pero me pasa que yo doy clases en la escuela de teatro y hay un montón de personas que están cambiando su identidad, están transicionando y se cambian el nombre. Esto lo aprendí cuando hice las prácticas del profesorado, preguntar los nombres, me pareció piola y eso ya acerca un poco, o la preferencia por el nombre o algunos prefieren el apellido. Después paso lista y paso el nombre que eligieron, y trato de prestar atención, me enfoco mucho en los nombres. Y después trato de fomentar la participación, de que, aunque sea errada está bien, mucho mejor que participe y se puede trabajar muchísimo más con la participación que con el silencio, si nadie dice nada. Así que sí también digo esto del tiempo, a veces me estiro un poco de la planificación de la clase específica para retomar algo de sus intereses. Lleva tiempo, mucho tiempo, después recopilar los nombres acordarnos con alguna cosa. (Participante 4, comunicación personal, 8 de mayo de 2023)

Nombrar de acuerdo a la identidad autopercibida tiene que ver con garantizar el acceso a derechos acorde con la Ley de Identidad de Género N° 26.743, tal como enuncia el artículo 3: “Toda persona podrá solicitar la rectificación registral del sexo, y el cambio de nombre de pila e imagen, cuando no coincidan con su identidad de

género autopercebida”. También nombrar y recordar un nombre implica rescatar a los estudiantes del anonimato que supone a veces la masividad. Mostraremos qué impacto tiene el ser nombrados en las experiencias de los estudiantes (Ver [Entrevistas a Estudiantes](#)). Darles un espacio para no ser anónimos, para tener un nombre y participar en clase es tomado como parte de las responsabilidades docentes por la participante 4 en la viñeta citada.

Otra participante nombra la docencia como un espacio de militancia, concepción desde la cual rescata la dimensión política de la enseñanza: cómo se genera efectos sobre las personas, sobre el aula y también trascendiendo la dimensión áulica con los impactos en lo social. Qué valores transmitir y qué prácticas promover configuran la dimensión política de su posicionamiento docente:

un espacio de militancia desde el tipo de vínculo que esperaba, que no tuve en mi formación y que pretendo cambiar en mi espacio de poder que es el ser docente en un aula (...) el aula como el espacio no de la militancia política partidaria pero sí de la militancia de pensar a futuro una sociedad mejor, o por lo menos más reflexiva y también la militancia de evitar prácticas de poder absurdas que tiene la vida universitaria: estas cosas del abuso de poder, de la manipulación, del miedo a través de la nota, miles de cosas que fueron parte de mi experiencia como estudiante universitaria y como auto promesa de no de que no vuelvan a suceder (Participante 5, comunicación personal, 11 de mayo de 2023).

La gestión del clima afectivo del aula también es considerada una estrategia para fomentar la participación: “trato de generar un ambiente en el que se sientan cómodas y cómodos y puedan preguntar” (Participante 6, comunicación personal, 11 de mayo de 2023).

Las condiciones laborales como obstáculos para el vínculo docente-estudiante.

Pierella (2018) problematiza la conjunción entre las condiciones de trabajo de los docentes de primer año y la responsabilidad a su cargo por el lugar en el que están ubicados: “Los docentes de primer año, que resultan actores claves al momento de pensar políticas orientadas a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, ejercen sus tareas de enseñanza en condiciones que no suelen ser las más

favorables” (p. 19). Estas condiciones según la autora tienen que ver con el número de estudiantes a cargo de cada docente, que suele ser muy alto y con otras cuestiones como el salario, la formación docente y el vínculo al interior de las cátedras. De todas las características que la autora trabaja, dos fueron nombradas por los docentes entrevistados: la masividad y el problema de las dedicaciones simples.

Con respecto a la masividad es importante destacar que, si bien trabajamos por una universidad más masiva y más inclusiva, se necesita una adecuación de la institución para recibir más estudiantes. La masividad se torna un problema frente a la falta de recursos: se nota la facultad desbordada de estudiantes en el buffet, en la fotocopidora, colas eternas en los baños: “Está muy colapsada la facultad con la cantidad de alumnos, no hay espacio físico, no hay forma de hacer acompañamientos, son muchísimos los alumnos y es difícil para la institución” (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). También las aulas quedan chicas frente al aumento del número de estudiantes en cada comisión de trabajos prácticos:

 Pero para el primer año siguen siendo muchos (estudiantes). Porque no puedo yo acercarme, sentarme, preguntar qué te pasó y demás. A veces lo hago, si puedo caminar, a veces no puedo caminar porque están aplastados y me ha pasado que cuando camino uno como docente mira todo, entonces yo miro y le digo “Ay, ¿esta es la fotocopia? Y miro que han agarrado el amarillo y está todo pintado de amarillo. Entonces algo que parece una pavada de mirar, a veces les digo me mostrás las fotocopias a ver qué marcaste. Entonces eso me da una idea de qué pudo seleccionar, pero eso lo puedes hacer a veces, pero son muchos alumnos en primero. (Participante 9, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

La dimensión espacial, la dificultad para acercarse materialmente a los estudiantes porque son muchos, se vuelve un obstáculo para el establecimiento de algún tipo de diálogo que propicie el vínculo docente-estudiante.

Finalmente, el aumento de cargos en el primer año no alcanza para mejorar la relación entre el número de alumnos por docente: “en la multitud no siempre es posible tomarse un tiempo para cada caso” (Participante 5, comunicación personal, 11 de mayo del 2023).

También Gloria Edelstein (2014) ha trabajado algunos problemas de las condiciones del trabajo docente en la actualidad, entre ellas:

La acumulación de cargos y el desempeño en diferentes instituciones es una situación que refuerza el carácter rutinario en las prácticas docentes universitarias ante la intensificación en el tiempo y requerimientos de trabajo en ámbitos diversos y con diferentes grupos. Esto resta posibilidades de enfatizar condiciones propiciatorias de relaciones diferentes con el conocimiento, imprescindibles en una institución que por su constitución identitaria está ligada a la producción intelectual. Por ello, es necesario dar continuidad a los programas orientados a la mejora de dedicaciones. (p. 25)

Les docentes que se dedican exclusivamente a la docencia y no tienen becas de investigación financiadas por distintos organismos, denuncian condiciones muy difíciles para sostener su trabajo. El predominio de dedicaciones simples en los cargos docentes genera que quienes se dedican exclusivamente a la docencia tengan que tener muchos cargos docentes, se sientan sobrepasados, con poca disponibilidad para dedicarse a la formación o a la producción intelectual y con muchos estudiantes a cargo. Una docente, particularmente, cuenta que por cuatrimestre tiene a cargo entre 6 y 7 comisiones de distintas asignaturas en distintas universidades:

ya cada vez se me hace más difícil tener tiempo para mí para para estudiar porque estoy o sea lunes por ejemplo lunes miércoles lunes martes y miércoles estoy a pleno con las clases y después el resto de los días preparo las clases (...) para los que tenemos simples por todos lados cumplir con terminar los posgrados que nos demandan para los concursos para seguir es muy difícil, son 6 comisiones que tengo a cargo y en el segundo cuatrimestre 7 comisiones es un montón, estoy agotadísima. (Participante 5, comunicación personal, 11 de mayo del 2023)

Las condiciones de trabajo ligadas a docentes que tienen muchas dedicaciones simples en distintas universidades no sólo son malas en tanto condiciones laborales por la precarización del trabajo que suponen, sino que también empeoran las condiciones de enseñanza. Resulta interesante destacar nuevamente cómo Edelstein (2014) trabaja estas condiciones precarias del trabajo como un obstáculo para otro tipo de relaciones con el conocimiento.

Entrevistas a Estudiantes

En este apartado se trabaja el análisis sobre las entrevistas semidirigidas realizadas a cinco estudiantes que se encuentran cursando materias del segundo año de las carreras, según el plan de estudios de la Facultad de Psicología. Se organizaron los resultados en tres categorías: experiencias en los inicios de la vida universitaria, representaciones sobre los profesores y el vínculo con los docentes en los inicios.

Ser estudiante en los inicios de las carreras de Psicología (UNLP)

Se entrevistaron a 3 varones y 5 mujeres. Las edades de les entrevistades iban desde los 19 hasta los 53 años. Solo uno de ellos había finalizado una carrera universitaria previamente. Para tres estudiantes, estudiar psicología era su primera experiencia universitaria y para la quinta participante esta era su segunda carrera, habiendo abandonado previamente otra carrera en otra facultad. Tres de los cinco estudiantes entrevistados pueden ser considerados primera generación de estudiantes universitarios en función de que el nivel educativo alcanzado por las personas encargadas de su crianza no superó el secundario. Tanto sus trayectorias previas como sus experiencias en los inicios de las carreras de grado de Psicología mostraron heterogeneidades, que trabajamos a continuación.

Un estudiante de 19 años contó que, antes de iniciar el curso de ingreso sentía temor frente a lo desconocido: “Al principio, antes de arrancar asustado porque no sabía qué me iba a encontrar, pero después fue tranqui dentro de todo, pero es como que no reflejó nada que ver lo que era la carrera después” (Participante 11, comunicación personal, 12 de junio de 2023). El miedo aparece ligado a desconocer la institución, a la falta de familiaridad con la institución a la que está accediendo. Aquí destaca dos saltos: entre el secundario y la universidad en primer lugar, y entre el curso de ingreso y la carrera en segundo lugar. Algo del miedo de los inicios parece haberse atemperado en estos primeros tiempos, él nota que hubo cambios en sus modos de habitar la facultad: “arranqué re perdido y me pude adaptar rápido a la facultad” (Participante 11, comunicación personal, 12 de junio de 2023). Pareciera que algo del orden de sentirse extranjero en la institución, en ese no saber con qué se iba a encontrar fue transformándose hacia sentirse parte. Sitúa un hito en esa adaptación: “Algo que podría considerar como positivo que me marcó en la facultad fue aprobar mi primer final. Me dio un buen impulso para seguir presentándome a rendir” (Participante 11, comunicación personal, 12 de junio de 2023). El primer final es vivido

como una validación (Ezcurra, 2011) importante en que se sintió motivado para continuar con su carrera. Aprobar su primer examen final fue vivido como una señal de que sus prácticas de estudio eran apropiadas para esta instancia y de esa manera su propia imagen como estudiante universitario cobró mayor confianza.

El participante 12, un estudiante de 53 años de edad, recibido como profesor de Historia y Licenciado en Enseñanza de la Historia, estudió tres años de Medicina cuando terminó el secundario y ahora está estudiando Psicología. Destaca cómo fue construyendo distintas maneras de ser estudiante universitario en función de la edad, de la carrera y de su situación personal. A partir de su experiencia, él cree que los inicios de la carrera finalizan cuando:

Yo creo que cuando vos entendés cómo manejarte dentro de los lenguajes que tienen las diferentes carreras, cuando vos entendés no solamente cuánto te va a llevar de tiempo preparar una materia, cómo anotarte, qué necesitas saber para estar seguro que nunca lo estás pero te dan esas seguridades aunque siempre uno tiene miedo de no estarlo pero si yo creo que a partir de eso uno transcurre ese inicio de aprendiz a poder tener poco más experiencia. (Participante 12, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

El estudiante destacó la exploración y el conocimiento de nuevas prácticas y lenguajes en los inicios:

Amoldarte a un montón de lenguajes nuevos, de estructuras, de ver si es realmente lo que estás buscando. También es una aventura no solamente para el aprendizaje sino también el cotidiano y ver como uno se va vinculando a un montón de nuevas sensaciones, de nuevas obligaciones y cada carrera tiene sus diferentes vericuetos para poder acomodarse y ver como uno puede transcurrirla de mejor manera. (Participante 12, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

Este entrevistado acentúa la dimensión discursiva en lo novedoso de los inicios de la vida universitaria en una carrera nueva. Resulta un buen ejemplo para pensar en la noción de alfabetización académica como un proceso no resuelto de una vez y para siempre, y aplicable a cualquier escena, sino como algo que ocurre en el acceso a cada comunidad disciplinar y requiere de intervenciones docentes específicas.

Las desigualdades entre el capital cultural de algunos estudiantes y el propio fue una de las marcas en los inicios en la primera carrera que estudió, siendo primera generación de estudiante universitario en su familia:

Perdido, sí perdido. Yo había ido a colegio privado y todo estaba organizado y veía cómo otros chicos de otros colegios, del Nacional sabían todo. Era como que ya lo tenían internalizado, todas las cuestiones: cómo anotarse, yo no sabía cómo era, cómo me tenía que anotar, cómo elegir al profesor... Todas esas cuestiones que uno se va haciendo y le van sirviendo. Elegir no sólo el horario sino también el docente. Siempre elegí el docente que te puede servir para aprender esa materia, que me va a servir para el final, no aquel que hay docentes que dicen, con este es fácil no te pasa nada, la aprobas y después cuando vas a rendir tus saberes son muy básicos o no te sirve para nada, eso no sirve. Igual ahora, mi transcurrir por la facultad busca otros objetivos, pero antiguamente era que me sirva para rendir. Ahora también es que me sirva para aprender. (Participante 12, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

La figura del docente en esta viñeta aparece con una dimensión utilitaria: el docente es aquel que puede servir para rendir o para aprender. Aun con su vasta experiencia universitaria, el desaprobado un examen tuvo un efecto muy nocivo en su primer año:

y en filosofía me pasó que como que es cuatrimestral y bueno y yo había leído y escribí que hace mucho que no hacía nada de eso y yo sentía que las respuestas estaban pero que bueno como es un lenguaje nuevo no estaban las palabras que necesitaba la profesora y me desaprobó y me sentí... casi dejo, tengo 50 años y quizás mi cerebro ya no funciona como antes o no estoy preparado. Me quedé muy deprimido y mi esposa me decía si te vas a tomar esto de esa manera vas a estar mal y me llegó la nota de biología y me saqué un 9, entonces no estoy tan mal. Me costó mucho trabajo el acostumbrarme a que podía ser desaprobado y a la mirada de los otros. (Participante 12, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

Nuevamente, la evaluación y el resultado en ella aparece como un hito que puede funcionar como validación de su pertenencia al espacio o como un indicador de que sus competencias no son suficientes. También aparece en esta viñeta otro elemento: la mirada de los otros. Es decir que no es sólo aprobar o desaprobado lo que le influye a este estudiante en su producción de identidad como estudiante de psicología, sino

cómo es mirado por otras personas en función de ese resultado: la dimensión intersubjetiva.

Es interesante señalar cómo en este estudiante con diversas experiencias universitarias, algunas finalizadas y otras no, los inicios son vividos como una exploración de un mundo nuevo que puede ser caracterizado como una *aventura*. Es sugerente la elección de la noción de aventura porque en este género narrativo hay riesgos, hay miedo, pero también hay un disfrute en lo exploratorio. La aventura no niega los riesgos de entrar a un mundo desconocido pero los combina con el placer de buscar lo novedoso. Y ese placer también puede estar en la base de una actitud, una posición que potencie el deseo de conocimiento.

Una estudiante de 23 años, hija de padres que completaron el secundario, ingresó a la carrera de Psicología en el año 2022. Cuenta que dos factores fueron importantes para que organizarse en sus inicios en la facultad de Psicología no fuera tan difícil: su experiencia previa estudiando Economía durante dos años y la experiencia de su hermana mayor que estudiaba desde antes en la universidad:

al tener capaz la experiencia, o mi hermana que ya ella estudiaba en una universidad me sirvió un montón (...) yo no sabía lo que era una correlativa, una cátedra, cosas que pasa a veces se dan por sentadas o que yo ni preguntaba y le preguntaba directamente a mi hermana y ella me explicaba. (Participante 13, comunicación personal, 14 de junio de 2023)

Llama nuestra atención en este caso, el rol de la hermana que ofició como guía inaugural en la experiencia universitaria de la familia. Si bien suele definirse a los estudiantes primera generación de universitarios en función del nivel de estudios alcanzado por sus padres, hay otras figuras familiares que pueden transmitir un capital valioso a la hora de volver menos opaca la institución universitaria para los ingresantes.

Es destacable también cómo viven la cuestión vocacional en los inicios. Los docentes notan cómo algunos estudiantes están probando si la carrera es lo que ellos buscaban. La participante 13, que antes de empezar a estudiar Psicología estudió otra carrera, cuenta que en los inicios en esta facultad “sentía desde los primeros días como que pertenecía ahí, me sentía mucho más cómoda” en comparación con la carrera anterior. Ella vinculaba ese sentimiento de pertenencia de esta manera:

Creo que los compañeros y los profesores obviamente, pero creo que también es algo que mío que yo en la otra facultad sentía que no me gustaba y que me costaba más estudiar y en esta en esta carrera todo lo contrario: disfruto el poder estudiar o no es que me lamento por las horas de estudio como me pasaba antes y creo que el simple hecho que me guste me hacía sentir que pertenecía ahí. (Comunicación personal, 14 de junio de 2023)

La dimensión del deseo (Edelstein, 2014) no sólo cobra un lugar fundamental en los docentes a la hora de habitar la universidad (ver [apartado anterior](#)), sino también en los estudiantes. El disfrute en el estudio es vivido como una señal de pertenencia en la institución en la participante 13.

La experiencia de los inicios de la carrera se narra como los inicios de una nueva vida en el caso del participante 14, que combinó el inicio de la carrera de grado con la migración desde su ciudad natal hacia La Plata:

En mi caso me significó ser un quiebre por así decirlo en una estructura en la que me estaba manejando y me hizo ser más independiente, en el secundario siempre fui de hacer grupos, de estar siempre en equipo y en la universidad me encontré con que estaba solo (...) Ese inicio en realidad lo llamaría como quiebre de una metodología o una construcción que tenía para encontrarme solo en un lugar donde hay un nuevo lenguaje, es una ciudad diferente, y básicamente era una vida nueva por así decirlo. (Participante 14, comunicación personal, 14 de junio de 2023)

Ese quiebre, que fue acompañado de una sensación de no pertenencia y mucha soledad, no se sostuvo en el tiempo. El estudiante indica que dos meses luego de haber ingresado a la carrera, ya se sentía parte:

Enseguida ya me pude sentir parte, creo que a los dos meses ya como que me había curado de espanto. Ese proceso fue muy repentino, no fue algo paulatino y por lo que me acuerdo ya a mediados del primer cuatrimestre ya era parte. (Participante 14, comunicación personal, 14 de junio de 2023)

Según Pierella (2014), la sensación de soledad está vinculada con la experiencia de entrar a un mundo nuevo y desconocido en el ingreso a la universidad. La sensación de soledad que predominaba en los inicios de la vida universitaria del participante 14 estaba ligada al encuentro con una cultura nueva que trascendía lo novedoso de la

facultad y se vinculaba también con hallarse viviendo en una nueva ciudad. Es interesante destacar esta dimensión debido a que muchos estudiantes necesitan mudarse para poder continuar sus estudios universitarios. Así, el ingresar a la universidad también supone conocer una nueva ciudad y alejarse del lugar de origen, con todas las novedades y cambios que ello supone.

La participante 15, una estudiante de 29 años que estudió anteriormente carreras terciarias ligadas a la gastronomía, vinculaba en sus inicios la ausencia de cierto capital cultural con sentirse *equivocada*:

Al inicio, me sentía un poco equivocada porque decía, yo nunca, no leía mucho Freud o algún otro filósofo, no tenía tanta lectura de psicología, y pensaba que necesitaba sí o sí tener algún interés. El interés lo tengo, pero pensaba que sí o sí tenía que tener una base y por eso me sentía equivocada. (Participante 15, comunicación personal, 15 de junio de 2023)

La sensación de estar equivocada en esta estudiante no se vincula con la falta de interés, curiosidad o deseo de conocer los temas sino con ausencia de un bagaje previo que permita acceder más fácilmente a las lecturas. La percepción que la estudiante tenía de su déficit en términos de capital cultural (Ezcurra, 2011) se traducía en una sensación afectiva que le hacía dudar de su pertenencia a la carrera.

Los estudiantes nombran los inicios de distintas maneras, y así dan cuenta de cómo los han vivido: cambios bruscos, quiebres, aventuras, saltos. No es lo mismo vivir un quiebre, una aventura o una equivocación. Los modos en que se sienten los estudiantes en los inicios y las maneras de habitar el aula y la carrera, van cambiando rápidamente en estos momentos inaugurales:

Me sentía, no sé si invisible pero insegura, por ser que tengo 29 años, me siento grande a comparación de mis compañeros que recién salían del secundario. Me costó entender que no hay una edad para aprender o para hacer una carrera. Me costó agarrar confianza en mí, en los profesores, en los alumnos, en no sentirme juzgada. De a poco me fui soltando y me di cuenta que no era, y profesores y alumnos lo remarcan mucho, que no hay una edad, que no lo tomemos como una carrera, como un apuro, que hay que ir rápido. Yo también trabajo y llevo la carrera a mi tiempo. (Participante 15, comunicación personal, 15 de junio de 2023)

A lo largo de este apartado hemos narrado distintas formas de ser estudiantes en los inicios de la Facultad de Psicología (UNLP). La heterogeneidad de los estudiantes se expresa en sus trayectorias previas, en sus intereses, en su edad, en su capital cultural y también, a partir de esas diferencias, en cómo vivieron afectivamente los inicios.

Representaciones sobre los profesores

Al preguntarle por el vínculo con los profesores de primer año, el participante 11 cuenta que tuvo vínculo con sólo dos de los profesores de primer año. Según él, el vínculo fue fomentado por las características de los docentes, su modo de dar clases, de vincularse con los estudiantes y con los contenidos:

Sentí que había una preocupación más real de los profesores que con otros profesores que he tenido porque tuve profesores que van explican, tienen una cara de culo, te explican lo justo y necesario y en el examen te va como el orto pero o sea justamente noté más con esos dos profesores que ponían más dedicación y eso me hacía querer acercarme más a los profesores. (...) Noté más compromiso y a la vez eso se refleja más en lo que yo voy a hacer en el transcurso de la cursada. Son profesores que por ejemplo no sé te motivan a estudiar, te enseñan cómo hacer, no es que te tiran el cronograma, tenés que estudiar esto, esto y esto y arregláte como puedas... (Comunicación personal, 12 de junio de 2023)

Edelstein (2014) destaca la dimensión del deseo en el vínculo pedagógico. El deseo como un movilizador en el aula que permita convocar a descubrir, en conjunto, nuevos conocimientos con otros. En la viñeta de este participante, la posición de algunos docentes propicia otra posición en su manera de acercarse tanto al docente como al material de estudio. El compromiso que el estudiante notaba en algunos docentes generaba mayor compromiso en cómo él atravesaba la cursada.

En cuanto a qué características de los profesores propician más el vínculo con los estudiantes, también destaca el disfrute que estos pueden manifestar respecto a su trabajo y a los objetos de enseñanza:

Son los que se dedican a trabajar en el sentido de que disfruten el trabajo y lo transmiten eso a la vez de las clases o sea solo te das cuenta como alumno que ves un profesor que explica bien porque le gusta lo que está dando o simplemente le gusta la profesión, a un profesor que básicamente

está ahí porque no quiere estar. (Participante 11, comunicación personal, 12 de junio de 2023.)

El compromiso de los docentes y el disfrute en relación con los contenidos y con la profesión tuvieron efecto en la permanencia y en la ligazón con la institución del participante 11. Allí notamos dos cuestiones: en primer lugar, aquello que Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno (2011) trabajan como función de los docentes que es enamorar de los contenidos a los estudiantes, y el profundo efecto que esta función tiene en la permanencia de los estudiantes. En segundo lugar, Kaplan (2020) destaca como los docentes trabajan como “anticipaciones de destino” (p. 90), es decir ciertas representaciones sobre los estudiantes que terminan orientando nuestro efecto sobre sus trayectorias. Cuando el participante 11 habla del compromiso y la preocupación de dos profesores, creemos que está notando en ellos la confianza que tienen en el aprendizaje de él como estudiante, y esta confianza tiene un efecto de destino en sus prácticas a la hora de motivar el estudio y la participación.

La necesidad de una experticia sobre los contenidos a enseñar, y también sobre cómo enseñarlos, son destacados en la siguiente viñeta:

Un saber impresionante. Ser experto y poder ser idóneo en lo que da, no solamente dar un discurso, sino poder tener muchas estrategias para llegar a dar lo que él pretende de su materia. A veces se queda en la oratoria y bajando línea, solamente quedándose con el discurso que le dicta la cátedra y a veces creo que algunos van, cumplen y se van. Lo jerarquizan de una manera pero tampoco les interesa mucho lo que enseñan, más los jerarquiza el ser profesor de la facultad, el prestigio. (Participante 12, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

La mención al narcisismo, que fue destacado por una de las docentes entrevistadas como una de las formas de obtener gratificación en la enseñanza, también es destacada por uno de los estudiantes: “algunos quieren demostrar que saben en vez de enseñar” (Participante 12, comunicación personal, 13 de junio de 2023). La enseñanza, en estas representaciones, puede aparecer como una vía del orden de la generosidad en transmitir y formar a otros o puede asomar también como una forma de enaltecimiento de la imagen propia.

La participante 13 enuncia la necesidad los profesores de los inicios tengan cierta especificidad:

Más allá de los conocimientos, creo que en el ingreso en realidad capaz entender lo que es la transición del secundario a la Universidad creo yo, los que son de primer año en realidad (...) el hecho de comprender que es un cambio tan brusco y empatizar. (Comunicación personal, 14 de junio de 2023)

Otra estudiante destaca que nota las condiciones de trabajo de los docentes como no ideales y valora positivamente las intervenciones de los docentes para propiciar la participación en clase y fomentar el diálogo con los estudiantes:

Entiendo que ellos están ahí muchas horas, que tienen un montón de alumnos, y que por ahí es difícil recordar a cada uno de los alumnos. Más si el alumno va y solamente escucha, no participa. Creo que ellos están todo el tiempo remarcando que no importa si la pregunta es muy obvia. (Participante 15, comunicación personal, 15 de junio de 2023)

En el ingreso a una cultura diferente que supone el acceso a la universidad, la figura del docente puede cobrar distintas representaciones: la de un guía que acompaña ese acceso y exploración, o la figura de lo distante que es aquel mundo desconocido.

El vínculo con los docentes en los inicios

En cuanto a los efectos del vínculo con los profesores sobre su trayectoria, el estudiante nota que se sentía más seguro y a la vez más motivado para estudiar cuando generaba un vínculo con los profesores: “Y es como que es un peso que se me saca y me hace estudiar más o sentir más seguro a la hora de ir a cursar o de rendir el parcial con dicho profesor” (Participante 11, comunicación personal, 12 de junio de 2023).

El aula universitaria y sus normas, son vividas con sorpresa: “es completamente diferente a lo que es el colegio, es más respetuoso” (Participante 11, comunicación personal, 12 de junio de 2023). Es interesante que esa sorpresa se combina con una valoración positiva. Nota al aula universitaria más *respetuosa*.

El miedo a no pertenecer se expresa, según Kaplan (2020) en el sentimiento de vergüenza: “A mí me pasa que yo por ahí se la respuesta, pero no respondo porque no quiero pasar vergüenza. No quiero decir alguna boludez que me haga quedar mal”

(Participante 11, comunicación personal, 12 de junio de 2023). La vergüenza según la autora, y como vemos en la viñeta, expresa tanto el miedo a no pertenecer como a romper normas que se desconocen. La participante 11 *por ahí* sabe la respuesta, pero no siente la confianza para decir lo que piensa. Es interesante destacar que la autora trabaja la aparición de este tipo de afectos no como algo del orden de lo individual sino como generados por el contexto en el que se inscriben. Es en estos momentos, en que el miedo a no pertenecer propicia algunas prácticas que perpetúan esa falta de pertenencia como la falta de participación, donde creemos que se vuelve más necesaria la intervención docente que instale la confianza en el vínculo.

Al igual que en las entrevistas con los docentes, los estudiantes expresan la contingencia del vínculo (Nuñez, 2003), es decir que no siempre se da con todos los profesores: “Con algunos yo creo que sí. Bueno, no sé, en el primer año de Psicología son muchos alumnos por ahí me podía quedar charlando un poco más con el de Antropología” (Participante 12, comunicación personal).

La participante 13 considera que ella no suele establecer un vínculo con los profesores pero sí un buen trato. Ese buen trato ella lo liga con la metodología de la clase y con sentirse escuchada:

Es distinto en general comparándolo con otros profesores de otra carrera y profesores de la secundaria, es distinta la metodología que tienen, capaz es más recíproca de escuchar qué es lo que nosotros armamos generalmente como grupo y había una ida y vuelta digamos. Capaz con otros profesores no me pasaba tanto, era ir y escuchar al profesor leer las filminas y ya está. (Participante 13, comunicación personal, 14 de junio de 2023)

Es interesante cómo la entrevistada destaca que la metodología utilizada en las clases da lugar a que los estudiantes participen y se desarrolle un trato más recíproco. ¿Quién tiene la palabra en nuestras aulas? El siguiente participante cuenta la situación de quedarse hablando con los profesores, como una chance, no como algo que esté dado siempre:

Yo siempre fui muy lento, entonces tenía la chance de poder quedarme hasta último momento hablando con los profesores (...) de hecho creo que los que más destaco, los que más me acuerdo los apellidos, son los de primer año,

más que los de segundos, los de tercero. (Participante 14, comunicación personal, 14 de junio de 2023)

A su vez, también es importante destacar que el diálogo con los docentes es logrado por este estudiante fuera de la clase, no dentro de la misma. ¿Qué sucede con los dispositivos de clase en relación con el diálogo entre docentes y estudiantes? ¿Por qué la clase deja de ser un momento de encuentro entre docente y estudiantes, y este encuentro sólo se genera cuando ésta finaliza? ¿Son las metodologías elegidas por los docentes las que perpetúan que sólo ellos tomen la palabra? ¿Es la masividad la que obstaculiza el intercambio entre docente y estudiantes? Si bien estas preguntas pueden responderse sólo en el caso a caso, la necesidad de enunciarlas da cuenta de la falta de condiciones en las clases para que el diálogo entre docente y estudiantes suceda como una regla y no como una excepción.

En el caso de este estudiante, el vínculo con los profesores se creó antes que el vínculo con los pares, con sus compañeros. Unos inicios marcados por “se sentía mucho el peso de la soledad” y por cierta “deshumanización” de los profesores, se vieron amenizados por la posibilidad de establecer confianza en algún diálogo con los docentes al terminar la clase:

Sí sí porque me hizo romper con ese miedo de que el profesor es un ente, una cosa superior que está enfrente de nosotros o al menos tengo una idea de que al principio deshumanizamos al docente. El docente está deshumanizado, está como en una especie de, no sé, lo miramos como si fuese un general del Ejército con 50000 chapas. Y decís, a esta persona no me le puedo acercar y hablar después de clase con ellos, decir alguna boludez, algún chiste, rompe con esa deshumanización y te das cuenta que es una persona igual que nosotros, lo único que tiene es que son docentes, nada más que eso. Pero eso no significa que sea malo. El tener una charla con un docente más en los primeros años tira todo ese miedo abajo. (Participante 14, comunicación personal, 14 de junio de 2023)

Es importante señalar que, según la concepción de este participante la “deshumanización” de los profesores no está dada por características objetivas de los mismos sino por las representaciones que los estudiantes tienen de los docentes.

¿Cómo viven la masividad y el anonimato que a veces trae aparejada les estudiantes? La participante 15, expresó en su entrevista su experiencia respecto al anonimato y el intento de diseñar una estrategia para evitarlo:

Este año me propuse participar en las clases, hacerme ver en las cursadas, que el profesor me registre. Yo decía, ¿cómo hago para que el profesor sepa que estoy ahí también? Participar me costaba un poco, decir que yo no sabía. Y este año empecé a participar más, a comentar lo que yo sabía a partir de los textos y empecé a lograr eso que me proponía y a lograr que el profesor sepa que estoy ahí y que soy parte de la clase. Pude lograr esa conexión. No me pasó con todos. Estoy cursando 3 materias y con 2 pude llegar a esa conexión. (Comunicación personal, 15 de junio de 2023)

A partir del cambio en su manera de habitar las clases, señala una modificación también de su manera de vincularse con los docentes. Este vínculo genera un clima de confianza que fortalece el modo de acercarse a los conocimientos:

La siento muy amistosa, como si lo conociera de hace años, como si estuviera hablando con un amigo. Llego a hablarle como si tengo una traba en un texto, le digo profe mirá no entiendo esto y esto, y empezamos a trabajarlo. Lo comento en la clase completa frente a mis compañeros y empezamos a buscar la solución. Y el profesor también empieza a explicarlo. Ahí es cuando empiezo a conectar y lo siento como un amigo. (Participante 15, comunicación personal, 15 de junio de 2023)

En este apartado hemos trabajado las representaciones sobre el vínculo docente-estudiante que tienen les estudiantes entrevistades. Para ellos, el vínculo con les docentes es del orden de lo contingente (Nuñez, 2003). A pesar de que no siempre sucede, cuando lo hace tiene efectos positivos en la ligazón de les estudiantes a la institución y a la disciplina de conocimiento. Establece un sentimiento de confianza y disminuye tanto la soledad como el miedo que les estudiantes suelen sentir en los inicios de la vida universitaria. La confianza en el vínculo docente-estudiante permite tolerar las ansiedades que se sienten frente a los obstáculos propios del aprender un objeto nuevo: el enfrentarse a lo desconocido y sentir que no todo se comprende. Les estudiantes sienten el vínculo con les docentes como una oportunidad que no siempre se da y a veces emprenden estrategias para generarlo ellos mismos. Por ejemplo, participando más en clase o quedándose a hablar al finalizar la clase.

Reflexiones finales

En este Trabajo Integrador Final se asumió como objetivo general explorar las representaciones que tienen docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología sobre el vínculo pedagógico y su importancia en el ingreso a la universidad. Tal como postulaba Nuñez (2003) encontramos que el vínculo es contingente: algo que no siempre se da, ni con todos los estudiantes, ni con todos los profesores. De acuerdo con esta misma autora, consideramos que este vínculo es valioso: cuando sucede, cobra importancia en la trayectoria posterior de los estudiantes, en su acercamiento a los contenidos y a la institución. También, teniendo en cuenta la dimensión del deseo (Edelstein, 2014) presente en la enseñanza y el aprendizaje, el vínculo docente-estudiante potencia la dimensión placentera del enseñar y del aprender. Asimismo, la exploración confirma que el encuentro entre docente y estudiantes es vivido como un achicamiento de las distancias culturales que ambos presentan en los inicios de la vida universitaria.

El primer objetivo específico que ofició de guía en este trabajo se dirigía a indagar las teorías pedagógicas para obtener un marco teórico que conceptualice la especificidad del vínculo pedagógico docente-estudiante. En principio, este trabajo se enmarcó en una “pedagogía de los inicios”, en tanto buscó explorar la especificidad del acceso a la vida universitaria a través de estudiar a los docentes de primer año y también a los estudiantes. Los inicios de la vida universitaria suponen, desde esta perspectiva, una construcción identitaria singular: el ser estudiante universitario es una construcción que se da en los comienzos de la carrera en los encuentros y desencuentros con la institución y sus actores: docentes y otros estudiantes (Mancovsky y Mas Rocha, 2019). A su vez, los inicios de la vida universitaria aparecen a lo largo de las entrevistas más fugaces de lo que creíamos. El cruce entre “cierta temporalidad y cierta subjetividad” (González Velasco, 2019, p. 23) influye en los modos en que los estudiantes habitan la facultad. Ese cruce se transforma rápidamente. Mostramos que los docentes de primer año notan grandes cambios entre los estudiantes del primer cuatrimestre y los estudiantes del segundo cuatrimestre en cuanto al conocimiento de los espacios institucionales, de adecuación al aula y a los modos de habitarla. Por otra parte, y en concordancia con esta percepción, los estudiantes contaron que tardaron sólo unos meses en sentirse más adaptados a la facultad y con menos miedo. Aparecen hitos posteriores, durante el segundo año de cursada que son importantes

para algunos como aprobar un final o tomar la decisión de participar más en clase. Es decir que, si bien los inicios se presentan como fugaces, los cambios en los modos de habitar la facultad y de intervenir sobre las trayectorias de los estudiantes no están limitados a esos inicios.

Al estudiar la dimensión intersubjetiva de los inicios, y más específicamente el vínculo docente-estudiante, este trabajo retomó los desarrollos pedagógicos que destacan la dimensión afectiva de la enseñanza. La presencia de los afectos en el aula, tanto en los docentes como en los estudiantes entrevistados, fue trabajada aquí en relación con estructuras sociales más amplias (Kaplan, 2020). Incluso en relación con la historia individual de cada sujeto, el afecto predominante en los inicios se relacionó con su trayectoria educativa y con sus características sociodemográficas. Trabajar teóricamente los afectos como algo relacionado con las condiciones sociales de enseñanza nos permitió pensar en la gestión de los afectos como una tarea y una responsabilidad docente (Pierella, 2014, 2018). A partir de esto, se indagaron ciertas características en los docentes que propician el encuentro con los estudiantes como por ejemplo cómo se sienten respecto al saber que es objeto de conocimiento en sus clases y cómo se representan a sus estudiantes. Encontramos, de acuerdo con lo que postulan Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno (2011), aquellos docentes que demuestran su placer respecto al conocimiento y a la profesión también tienden a transmitir ese placer a los estudiantes y así propiciar su permanencia en la universidad. La dimensión del deseo (Edelstein, 2014) se articula también con la posición que los docentes tienen respecto a los estudiantes en, por ejemplo, dar lugar a las singularidades propias de los estudiantes expresadas en intereses y posturas diversas. El encuentro con los estudiantes en tanto otros, también generaba diversas hostilidades o ansiedades en algunos docentes. Sobre todo, la posibilidad de despertar afectos negativos a través de la enseñanza y de que se generen situaciones que excedan su capacidad de resolución. Encontramos que la ansiedad frente al no saber, no sólo tiene que ver con el no saber algún detalle respecto del conocimiento a enseñar sino también con no saber qué hacer en situaciones de enseñanza que exceden lo planificado.

El segundo objetivo específico de este trabajo fue analizar las valoraciones y experiencias de los docentes sobre el vínculo con los estudiantes en los inicios de la vida universitaria. En primer lugar, hallamos al vínculo docente-estudiante como algo

que es tan gratificante como contingente. La satisfacción en el encuentro con los estudiantes puede estar vinculada a la alegría de haber construido un lenguaje común que se observa, por ejemplo, en un buen examen aprobado. Los contenidos, al ser considerados como algo valioso por los docentes, se convierten en un punto de encuentro con los estudiantes. El placer vinculado al pensar y al saber se genera cuando se dialoga con los estudiantes acerca de los temas a enseñar. Para algunos docentes no están dadas las condiciones para tener un vínculo con los estudiantes, principalmente a causa de la cantidad de estudiantes que tienen a cargo. La masividad acompañada de falta de infraestructura es vivida como un obstáculo por los docentes que intentan acercarse a los estudiantes, pero no lo logran debido a la cantidad de estudiantes que hay en el aula, la falta de espacio, la cantidad de estudiantes por clase y la breve duración de las cursadas. A estas condiciones se le suma que los docentes que trabajan exclusivamente en la docencia, debido a la mayoría de dedicaciones simples en sus cargos se ven obligados a tener muchos cargos en distintas materias y hasta en distintas facultades o universidades, aumentando notablemente su caudal de trabajo y la cantidad de estudiantes a cargo que tienen cada cuatrimestre.

En segundo lugar, los docentes encuentran que los estudiantes acceden a la universidad sin las herramientas necesarias para acceder a los aprendizajes que allí se imparten. Frente a este diagnóstico compartido, sobre todo en cuestiones de lectura y escritura académica, no hay acuerdo sobre cuál es la responsabilidad docente y de qué manera asumirla. Encontramos que, si bien la noción de alfabetización académica está ampliamente difundida entre los docentes, no hay acuerdo sobre a qué nos referimos con este concepto. Conviven entre los docentes concepciones de la alfabetización académica vinculada al déficit de los estudiantes con la perspectiva que busca integrarla transversalmente en la enseñanza de las distintas asignaturas (Carlino, 2013).

En tercer lugar, los docentes oscilan entre representarse a los estudiantes que ingresan como carentes de cierta información o como apáticos y con falta de curiosidad. En función de estas dos representaciones divergentes, se modelan dos tipos de respuesta: el intento de brindar herramientas en el primer caso, y el desgano o el enojo en el segundo.

En cuarto lugar, apareció un sentimiento de preocupación de los docentes respecto a los estudiantes. Episodios que dan cuenta de problemáticas de salud mental en los

estudiantes se enuncian como cada vez más frecuentes y más graves. Estos alarman tanto en sus presentaciones ligadas a la angustia y el riesgo de dañarse a sí mismos, como por la vía de la agresividad y la posibilidad de dañar a otros, tanto a docentes como a estudiantes. Los docentes se sienten desbordados frente a estas problemáticas, sin formación y sin herramientas para intervenir. Llama la atención que esta falta de herramientas es sentida tanto por docentes psicólogos como por docentes que provienen de otras disciplinas de conocimiento. En general, no se encontraron registros en las entrevistas de dispositivos institucionales a los que se pueda recurrir en estas situaciones. Si bien excede los objetivos de este trabajo analizar con qué dispositivos cuenta la facultad, es importante señalar que éstos no son advertidos por los docentes entrevistados como un recurso que les respalde.

El tercer objetivo específico de este trabajo fue relevar las estrategias que los docentes ponen en juego para posibilitar la generación de vínculos que potencien y favorezcan los procesos de inclusión y permanencia. Distintas estrategias a cargo de los docentes fueron destacadas tanto por docentes como por estudiantes para intervenir en la línea de generar confianza en el aula. En primer lugar, mencionaron como una estrategia nombrar a los estudiantes de acuerdo a su identidad y preferencia, rescatándolos así del anonimato. En segundo lugar, señalaron que mostrar que la voz de los estudiantes es valiosa y que lo que tienen para decir es adecuado en el espacio áulico tiene un valor para que los estudiantes pierdan la vergüenza que les genera el miedo a intervenir en clase. Esto se puede lograr a través de elegir una metodología de clase que propicie la participación estudiantil y también de generar un clima afectivo en el aula en el que gobierne la confianza, por ejemplo, a través del humor. La gestión de los afectos en el aula ha sido señalada como una de las tareas docentes a lo largo de este trabajo. Esta gestión puede dirigirse a instalar un clima de confianza y también hacia la dimensión placentera respecto al conocimiento. La explicitación de la confianza en que lo que los estudiantes tengan para decir va a estar bien, aunque esté mal. Es decir que, aunque se equivoquen y tengan algún error conceptual en el aula, no están rompiendo una norma implícita, sino que de ello se trata aprender. Los estudiantes entrevistados notaron que el compromiso de algunos docentes con la tarea de enseñar y el placer respecto al objeto de conocimiento y a la profesión, favorecerían su permanencia y su compromiso con las carreras que estaban iniciando. Así, algunas condiciones de las prácticas áulicas propician la aparición de algunos

afectos en los estudiantes y no otros. La vergüenza y la confianza fueron pensadas como algo a ser trabajado en el aula, y no como problemáticas individuales ajenas a la tarea docente.

El cuarto objetivo de este trabajo fue rastrear las valoraciones y experiencias de los estudiantes sobre el vínculo con los docentes y el rol que estos tuvieron en sus trayectorias académicas. Los cinco estudiantes entrevistados expresaron heterogeneidad en su manera de vivir los inicios de la vida universitaria. Esta heterogeneidad en los inicios también se vio reflejada en diferencias a la hora de representarse a los docentes y de vincularse con ellos. Los docentes suelen ser representados de manera idealizada, con una asimetría que es vivida con mayor o menor dimensión según el caso. Incluso, esa asimetría puede ser cualificada de distintas maneras. El docente en algunos casos es representado por los estudiantes como una guía de acceso al mundo universitario, como un facilitador o en otros casos como expresión de lo lejano que ese mundo está del mundo cultural desde el que acceden los estudiantes. Vincularse con los docentes es visto por los estudiantes como un privilegio o como una chance que no siempre se da. Algunos estudiantes diseñan estrategias o esfuerzos individuales para acceder a ese vínculo: la participación en clase ha cobrado la forma de intentar que el docente les note o también quedarse hablando al finalizar la clase. Las características de los docentes destacadas por los estudiantes tienen que ver con la presencia del placer que algunos docentes muestran por estar en el aula y por el objeto de conocimiento. El compromiso y la dedicación son valorados positivamente por los estudiantes en los docentes y a la vez son observados como replicándose en sí mismos. Los efectos positivos del vínculo docente-estudiante en su trayectoria son de diversa índole. Los estudiantes, a partir del vínculo con los docentes, sienten menos la soledad porque alguien sabe su nombre, sienten mayor confianza en poder aprender, sienten más motivación para estudiar y para rendir, y se sienten parte de la institución.

Poniendo en diálogo lo encontrado en las entrevistas a docentes con aquello hallado en las entrevistas a estudiantes, recopilamos a modo de síntesis algunas características del vínculo docente-estudiante y su rol en los inicios de la vida universitaria. En primer lugar, su carácter de *contingente* (Nuñez, 2003): el vínculo docente-estudiante no se da ni con todos los profesores ni con todos los estudiantes. En segundo lugar, y a diferencia de lo que postulamos en nuestra hipótesis, el vínculo

docente-estudiante *no es una condición necesaria* para que surja el aprendizaje y la permanencia universitaria. Aunque cuando ocurre, sí propicia que esto suceda. El mismo se vuelve beneficioso tanto para los docentes como para los estudiantes. Aumenta la *dimensión placentera del enseñar y del aprender* y favorece la *permanencia* en la universidad, ayudando a que el estudiante se vincule con la institución y con la disciplina de conocimiento. A veces cobra la forma de *escenas inaugurales*: una clase en que el estudiante comienza a notar que puede tomar la palabra acerca del conocimiento, el entregar la nota del primer final aprobado, ser nombrado. En tercer lugar, su carácter contingente está relacionado con que no siempre se dan las condiciones óptimas para vincularse. La masividad expresada en el número de estudiantes a cargo de cada docente, algunas metodologías de clase, la brevedad de algunas cursadas son representados como distintos obstáculos para el encuentro. En cuarto lugar, si bien encontramos que *puede generarse a partir de acciones iniciadas por los estudiantes o de estrategias y acciones realizadas por los docentes*, consideramos que debería ser una responsabilidad tomada a cargo por los docentes. “Asumirnos las y los profesores como agentes constructores (y en ocasiones destructores) de los destinos estudiantiles permite pensarnos como parte de la lucha por el reconocimiento mutuo que se establece en el vínculo pedagógico” (Kaplan, 2020, p. 90). La asimetría también implica una responsabilidad: el vínculo pedagógico tiene que ser promovido por los profesores, no puede estar librado a las acciones valientes de algunos estudiantes. Creemos que cada docente debe generar las condiciones para que cada estudiante, en su otredad, en su singularidad, pueda apropiarse de los espacios institucionales a los que tiene derecho, cada uno a su manera.

Finalmente, y en línea con la construcción de una pedagogía de los inicios (Mancovsky y Mas Rocha, 2019) postulamos la necesidad de intervenciones institucionales que tengan como destinatarios a los docentes del primer año de la facultad. Pierella (2014, 2018) ha señalado la importancia de trabajar con los profesores de primer año a la hora de diseñar políticas de ingreso a la universidad. Notamos gran divergencia entre los docentes entrevistados a la hora de concebir la alfabetización académica (Carlino, 2013), la afiliación institucional (Casco, 2007) y la dimensión afectiva de la enseñanza (Edelstein, 2014; Kaplan, 2020; Nuñez, 2003). Estas divergencias no sólo dan cuenta de posiciones diversas (Salit, 2011) sino también de falta de herramientas conceptuales para pensar la especificidad de los inicios. En función de esto,

consideramos que sería interesante y productivo el diseño de dispositivos institucionales que generen espacios de formación, debate e intercambio entre los docentes de las materias de primer año de la facultad sobre estas temáticas propias de los inicios.

Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1964/2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2012). Algunos aportes para pensar los primeros años en la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Política Universitaria*. IEC-CONADU, (1), 15-19.
https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf
- Carlino, P. (2003). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación"*. Tandil, Argentina.
- Chiroleu, A. R. (1998). Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 6 (7), 3-12.
- Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria. Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Revista Política Universitaria*. IEC-CONADU, (1), pps. 20-25.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1a ed. 3a reimp. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2012). "Hay un proceso de inclusión excluyente". Página 12, 30 de abril de 2012. <https://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/universidad/10-192961-2012-04-30.html>
- Juarros, M. F. (2006). "¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región". *Revista Andamios*, Vol 3 No 5, pp. 69-90.
<https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/342/323>
- Kaplan, C. (2020). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Pensamiento Universitario*, (19) 19, 89-103.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Mancovsky, V. (2017). Por una pedagogía de "los inicios". Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. *Facultad de Ciencias*

Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. 15, 16 y 17 de Noviembre. 2017.

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1558>

Monje Álvarez, C.A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía Didáctica. Universidad Sur Colombiana Facultad De Ciencias Sociales Y Humanas Programa De Comunicación Social Y Periodismo Neiva

Núñez, V. (2003). "El vínculo educativo". En *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa, pp. 19-44.

Peton, A. (2022). Representaciones acerca de la lectura académica de quienes ingresan a las carreras de Prof. Y Lic. En psicología. *4° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, LXV (60), pp. 51-62

Pierella, M. P. (2018). A cien años de la reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Revista Trayectorias Universitarias*, 4 (6), pp. 16- 22.

Salit, C. (2011). Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior* 3 (3), 10-25.

Universidad Nacional de La Plata (2021). *Estadísticas UNLP*. Recuperado de: www.unlp.edu.ar

Anexos

Anexo I. Consentimiento Informado

Estimado/a/e participante:

La presente investigación tiene por objetivo explorar las representaciones que tienen docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología sobre el vínculo pedagógico en el ingreso a la universidad. Se encuentra enmarcada en un Trabajo Integrador Final denominado Representaciones sobre el vínculo pedagógico y su rol en el ingreso a la Facultad de Psicología (UNLP) para la carrera Especialización en Docencia Universitaria (UNLP), a cargo de Natalia Frers y bajo la dirección de la Dra. Julieta Karen Malagrina.

Para su participación en el mismo, le solicitaré que responda a preguntas en una entrevista de tipo semidirigida que tiene por fin recuperar su experiencia como estudiante en el primer año de las carreras de grado que se dictan en la Facultad de Psicología, UNLP. Si usted así lo permite, me gustaría grabar la entrevista con el fin de luego transcribirla y utilizar la información de la misma para la realización de trabajos o artículos a ser transmitidos dentro del circuito de publicación científica, resguardando su anonimato.

Me gustaría contar con su participación, pero la misma es estrictamente voluntaria. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacerme preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso le perjudique en ninguna forma. Si alguna pregunta durante la entrevista le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderla.

Agradezco su atención y aprecio su interés y cooperación.

Atte:

Natalia Frers.

Firma:

Anexo II. Entrevista a docentes

Edad. Cargo. Años de antigüedad en docencia. ¿Siempre en la misma materia, el mismo cargo?

¿Cómo te sentís dando clases?

Para vos, ¿supone alguna particularidad dar clases en primer año? ¿Cuál?

¿Qué necesita una persona para volverse un estudiante universitario?

¿Cómo crees que se sienten los estudiantes en los inicios?

¿Considerás que se establece un vínculo con los estudiantes durante el primer año de estudios universitarios? ¿Cómo lo definirías? ¿Cómo se da? ¿Tiene algún valor en la trayectoria posterior? ¿Cual?

¿Qué te ha pasado pasa cuando un alumno/estudiante hace una pregunta en clase que no esperabas?

¿Qué te ha pasado pasa cuando un estudiante desaprueba?

¿Y cuándo aprueba un alumno que muestra una buena comprensión de la materia?

¿Cuál fue la escena o experiencia que más te haya impactado en relación con tu vínculo con los estudiantes que quieras compartir? ¿Por qué? Esperar catexis (agradable/desagradable) e indagar por la contraria

Anexo III. Entrevista a estudiantes

Edad. Trayectoria previa: ¿estudiaron otra carrera? Nivel educativo alcanzado por las personas que encargadas de su crianza.

¿Qué son los inicios de la carrera para vos? ¿Cómo te sentías en esos inicios?

¿Cuándo sentiste que los inicios habían terminado y ya habías iniciado la carrera?

¿Crees que estableciste un vínculo con los profesores del primer año? ¿Por qué?

¿Podrías caracterizar alguno/s de esos vínculos?

¿Qué creés que necesita una persona para ser (buen) profesor/a universitario/a?

¿Qué sentís cuando un profesor te desaprueba?

¿Y cuando te aprueba?

¿Qué te pasa cuando quieres hacerle una pregunta a un profesor?

¿Qué te sucede en clase cuando se hacen silencios, cuando un/a profesor/a hace una pregunta y nadie responde?

¿Hubo alguna experiencia que sentís que te marcó en los comienzos de la carrera?

¿Cuál experiencia? ¿En qué sentido te marcó? Esperar catexis (agradable/desagradable) e indagar por la contraria