IX Jornadas de Jóvenes Investigadores

Instituto de Investigaciones Gino Germani

1, 2 y 3 de Noviembre de 2017

Autora: Wanda Holsman

Afiliación institucional: Universidad Nacional de San Martín

Correo electrónico: wandaholsman@gmail.com

Máximo título alcanzado o formación académica en curso: estudiante de grado

Eje problemático propuesto: Eje 14. Saberes, Prácticas y Procesos Educativos

Título de la ponencia: Acerca de “los inicios” a la vida universitaria: el punto de vista de los docentes de primer año.

Palabras clave: vida universitaria – “los inicios” en la universidad – docentes de primer año

## **Introducción**

En los últimos años, gran parte de las investigaciones relativas a la vida universitaria se interesaron por indagar y recuperar el punto de vista de los estudiantes (Carli, 2012; Coulon, 2005; Paivandi, 2015; Pierella, 2014). Estos valiosos trabajos introducen distintas dimensiones de análisis relativas a: la socialización estudiantil en la universidad, el trabajo intelectual, el aprendizaje del oficio de estudiante, la relación con el aprender, la autoridad profesoral, entre otros. Parten de una preocupación común por el proceso de democratización en la universidad y su impacto sobre los estudiantes. A partir de las narrativas que recuperan los relatos de los estudiantes, los autores abordan la experiencia universitaria desde dichas dimensiones.

En mi caso, siendo aún estudiante y al verme reflejada en varios de los relatos recogidos en las investigaciones realizadas, opté por dirigir la mirada hacia “los inicios” [[1]](#footnote-1) de la vida universitaria pero desde el punto de vista de los profesores. Mi interés por el tema surge de la lectura y el análisis de los aportes teóricos de S. Paivandi. A partir de allí, he avanzado sobre nuevas preguntas: ¿cuál es el lugar del docente en la construcción del oficio de estudiante y de la relación con el aprender de cada sujeto? ¿Qué saben los docentes acerca de los sujetos que llegan a la universidad? Me interesa específicamente: *indagar el punto de vista de los docentes sobre los estudiantes de primer año.* Me propongo recuperar el relato de los profesores para reflexionar acerca de su relación con los estudiantes de primer año, describir los avatares de su práctica como docente en los inicios y comprender qué sentido le atribuyen al aprender de los estudiantes de primer año de la universidad. Más precisamente, mi pregunta de investigación se enuncia del siguiente modo: ¿cuál es el punto de vista de los profesores de primer año sobre los estudiantes que inician su carrera universitaria?

Esta ponencia es un avance de la tesis que estoy realizando en el marco del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía con orientación en Educación y mediación Artística de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Asimismo, se encuadra en un proyecto de investigación titulado: “*Estudiantes y docentes en ‘los inicios’ de la vida universitaria: una indagación cualitativa en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín*”, dirigida por la Dra. Viviana Mancovsky y la Lic. Stella Maris Más Rocha. Ambas instancias son parte de mi proceso formativo singular en el marco de un diálogo interdisciplinario entre la educación y la psicopedagogía. El mismo presupone la construcción de una visión crítica y transformadora del proceso de aprendizaje de un sujeto en el marco de la universidad. Al respecto, R. Sirota (1993) sostiene: *“los análisis de la práctica del oficio del alumno tienen orígenes teóricos demasiado diversos y no aparecen más que lentamente en la escena sociológica, teniendo dificultad para salir de la etiqueta de la psicopedagogía o de la psicología social.”* (p. 104. Trad. propia). Esta afirmación me invita a reflexionar sobre los intersticios por donde discurre el devenir de las nociones desde sus orígenes hacia campos disciplinares vecinos. Me propongo avanzar en la integración de algunos conocimientos desarrollados desde la sociología de la educación y la pedagogía, con el fin de propiciar espacios de encuentro en el campo del aprendizaje en la universidad.

Metodológicamente, el trabajo de campo fue organizado a partir de la toma de entrevistas en profundidad[[2]](#footnote-2) a cuatro profesores del primer año de dos carreras de la Escuela de Humanidades: la Licenciatura en Filosofía y la Licenciatura en Historia de la UNSAM [[3]](#footnote-3). Se eligieron estas dos carreras porque tienen una historia institucional diferente. Por un lado, la carrera de Filosofía se crea a la par que la Escuela de Humanidades en el año 1999, mientras que la de Historia tiene sus orígenes en el 2016. Además, se seleccionaron docentes con el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos por su cercanía con los estudiantes en la instancia de las clases prácticas.

En esta oportunidad, me interesa profundizar en los aportes teóricos de A. Coulon sobre la construcción del oficio de estudiante y de S. Paivandi acerca del aprendizaje en la universidad, en tanto constituyen el marco conceptual de mi investigación. Ambos especialistas pertenecen al campo de la sociología y se encuadran en la corriente del interaccionismo simbólico[[4]](#footnote-4). En un segundo momento, avanzaré en el análisis de una de las entrevistas ya realizadas a un profesor de primer año, para identificar cómo percibe “los inicios” a la vida universitaria. [[5]](#footnote-5)

## **Algunos antecedentes relevantes que definen la problemática de estudio actual.**

Respecto de la entrada a la vida universitaria, A. Coulon (2005) desarrolla la noción de “oficio de estudiante”. Según este autor, aprender el “oficio de estudiante” supone transitar un proceso de afiliación, tanto institucional como intelectual. Piensa dicho proceso en una temporalidad diferente al tiempo institucional organizado en cuatrimestres, semestres o años, distinguiendo tres momentos: el tiempo de la extrañeza en el que el estudiante se encuentra con un universo nuevo y desconocido; el tiempo del aprendizaje, donde se produce una adaptación progresiva; y el tiempo de la afiliación, en el cual se manifiesta la capacidad de interpretar e incluso transgredir las reglas. Se trata de superar progresivamente una serie de factores y rupturas para poder permanecer en la universidad. Al decir del autor: “Hoy, el problema no es entrar a la universidad, sino permanecer en ella.” (2005: 1. Trad. propia).

S. Paivandi (2015) retoma los aportes realizados por A. Coulon y plantea nuevos interrogantes que dan curso a trabajos que amplían el horizonte de estudio. Este autor se pregunta por el sentido del aprendizaje desde el punto de vista de los estudiantes en el marco de las universidades francesas. La experiencia universitaria entendida como hecho social permite pensar los recorridos de los estudiantes en interacción con otros en un contexto determinado. Para ello, S. Paivandi desarrolla la noción de “perspectiva de aprendizaje” e identifica cuatro perfiles de acuerdo con la “relación con el aprender” del estudiante en el contexto universitario: la perspectiva comprensiva, privilegia el entendimiento y apropiación del saber; la de rendimiento, otorga importancia a los estudios en términos de éxito; la minimalista, apunta a adquirir lo mínimo indispensable para aprobar una materia; y la de desimplicación, remite a los estudiantes en situación de desafiliación. Según el autor, la perspectiva de aprendizaje no responde a un rasgo o a una estructura rígida, sino que se trata de una disposición abierta en permanente relación con el entorno. Su desarrollo “permite a los estudiantes movilizar los esquemas de acción coherentes para poder vivir su recorrido universitario.” (2015: 51. Trad. propia).

Por otra parte, desde el contexto argentino S. Carli (2012) estudia la experiencia en la universidad desde el punto de vista de los estudiantes para comprender los “itinerarios estudiantiles” y explorar las “improntas institucionales” de la universidad pública. Analiza los relatos de los estudiantes de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires atravesados por la crisis del año 2001. Busca identificar las “tácticas” que ellos desarrollan frente a los “avatares” que el nuevo contexto académico les presenta. Se propone “descubrir las huellas de esa intervención institucional (…) con sus efectos inclusivos y expulsivos, formativos y no formativos, con la fuerza y en ocasiones la debilidad de las interpelaciones [de los profesores].” (2012: 44).

En el mismo período que S. Carli, M.P. Pierella (2014) enuncia la “autoridad profesoral” como objeto de estudio de su investigación en la Universidad Nacional de Rosario. Identifica diversos atributos en ciertos profesores que son valorados por los estudiantes. Afirma que la “autoridad de algunos profesores opera como un lazo a la institución.” (2014: 93). Esta conclusión a la que arriba, sirve de antecedente a un trabajo posterior centrado en los profesores de primer año y sus visiones acerca de diferentes dimensiones de la enseñanza universitaria[[6]](#footnote-6).

Estos trabajos que recuperan los relatos de los estudiantes universitarios sobre su experiencia vivida, permiten interpelar la enseñanza en la universidad (Paivandi, 2015). Los estudiantes en sus discursos hacen referencia a: la forma de vincularse con los profesores, la manera de enseñar y de evaluar y los atributos valorados para reconocerlos como autoridad. Es decir que, los profesores y sus actos forman parte de la experiencia estudiantil. Partimos del supuesto de concebir al profesor como un actor clave en las trayectorias de los estudiantes en la universidad. Particularmente en primer año, las acciones de los profesores pueden resultar obstaculizadoras o facilitadoras para los estudiantes en la comprensión y aprehensión de la vida universitaria. Por lo tanto, observamos la necesidad de complementar las percepciones de los estudiantes con su contraparte. Por todo ello, nos interesa conocer el punto de vista de los profesores ya que son quienes reciben a los estudiantes que llegan y que, en la interacción con ellos, participan e influyen en gran parte de la construcción de la experiencia universitaria.

## **Aportes teóricos claves que fundamentan esta investigación.**

Esta investigación se enmarca en el enfoque del *interaccionismo simbólico*, ya que nos permite analizar la experiencia universitaria desde la interacción entre los actores implicados en las situaciones que se desarrollan cotidianamente. Esto es, pensar los actores institucionales desde su punto de vista en relación con otros, consigo mismos y con el entorno, de manera dinámica (Blumer, 1969). Desde este abordaje es posible recuperar el relato de los actores (en este caso, los profesores) para poder analizar los significados y expectativas que subyacen y direccionan sus acciones, en tanto producto de la interpretación de las situaciones donde se desarrollan dichas acciones.

Estudiar el primer año en la universidad nos invita a explorar múltiples dimensiones del devenir estudiante en una instancia de pasaje a un nivel educativo nuevo. Como ya lo hemos mencionado, para A. Coulon ese “pasaje” responde a “una transición entre dos posiciones sociales” (2005: 75. Trad. propia). Se trata de un proceso de afiliación a través del cual, convertirse en estudiante, significa devenir un miembro competente de la comunidad universitaria. Esto es, que las acciones del sujeto-estudiante se apoyen sobre una “definición de la situación”[[7]](#footnote-7) compartida con la de los otros actores del entorno universitario. En otras palabras, entrar a la universidad no es sinónimo de ser estudiante; sino que devenir estudiante es el resultado de un proceso de interacción social.

Según A. Coulon, el proceso de afiliación responde a dos lógicas: la intelectual y la institucional. En un primer momento, cuando todo aspecto de la vida universitaria resulta extraño y desconocido para el estudiante, la afiliación parece poner en valor la capacidad de adecuarse al nuevo entorno para “sobrevivir” a él. Sin embargo, ese nivel inicial necesario de comprensión de las reglas que organizan el funcionamiento de la vida universitaria, tanto en el plano intelectual como en el institucional, precisa complejizarse. Aprender el oficio de estudiante significa que éste modifique su relación con las reglas y movilice nuevas estrategias hacia un trabajo autónomo. Ahora bien, la interpretación de las reglas requiere que el estudiante descubra la regla implícita en la práctica, lo cual se produce en la interacción entre los actores universitarios. Por lo tanto, “la capacidad de manipular la practicidad de las reglas autoriza la trasformación de las instrucciones en acciones prácticas” (2005: 222. Trad. propia); o sea que la correcta interpretación de las reglas da lugar a la transgresión.

 A fin de dar respuesta a las dificultades que presenta el aprendizaje del oficio de estudiante, A. Coulon encuentra la necesidad de avanzar sobre una “pedagogía de la afiliación” para el primer año. Afirma que la propuesta “debe permitirle a cada estudiante construir su proyecto de formación y desarrollar sus capacidades de autonomía en el trabajo y la vida universitarias, en la comunicación escrita y oral, en la práctica de una lengua extranjera.” (2005: 223. Trad. propia). Por lo tanto, A. Coulon analiza el punto de vista de los estudiantes para pensar la experiencia universitaria y, desde allí, concluye en la necesidad de una pedagogía específica para el primer año.

Como hemos señalado anteriormente, los aportes de A. Coulon han ayudado a que otros especialistas profundicen el estudio de la experiencia universitaria. La investigación de S. Paivandi (2015) acerca del aprender en la universidad a partir del punto de vista de los estudiantes, nos ofrece herramientas teóricas y espacios de reflexión para continuar sobre una línea de investigación que hace foco en al punto de vista de los profesores de primer año. Como propone este autor, “aprehender la realidad pedagógica vivida por el estudiante es esencial en la comprensión del proceso de aprendizaje, y más en general, en las orientaciones a pensar para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.” (2015: 205. Trad. propia).

S. Paivandi se pregunta acerca de la masificación de la enseñanza superior, el aprendizaje y el éxito en la universidad en el contexto francés. Estudia a un sujeto que se constituye en tanto estudiante y que, para hacerlo, requiere de un proceso de socialización, aculturación y afiliación universitaria a su entorno de estudios. Ubica las principales dificultades en los dos primeros años, en torno a la elección del área de estudio y a la transición entre el nivel secundario y el superior. Desde un abordaje sociológico, define el acto de aprender “como una actividad en situación, y (…) como un hecho social y personal” (2015: 15. Trad. propia). Se propone indagar acerca de la relación entre el contexto y el aprendizaje, la manera en que el entorno impacta sobre el aprender del estudiante y el sentido que éste le otorga a dicha actividad en la universidad. Nos adentraremos, específicamente, en las formulaciones de S. Paivandi sobre las nociones de “*perspectiva de aprendizaje”* y “*entorno de estudios”*: dos categorías fundamentales para la comprensión de la relación de los estudiantes con el aprender en la universidad.

S. Paivandi se aleja de la idea de “éxito” en términos de resultados normativos de acuerdo con el nivel final de estudios y el ritmo del recorrido. Se propone estudiar la relación con el aprendera partir de analizar “el sentido que los estudiantes (…) le dan al hecho de aprender en la universidad, como también las interacciones que ellos tienen con su entorno de estudios.” (2015: 45. Trad. propia). Esto quiere decir que el acento está puesto en la manera en que el estudiante interpreta el hecho de ir a la universidad y aprender allí: qué sentido tiene para él aprender en la universidad, cómo define el contexto universitario y de qué manera su visión sobre el entorno impacta sobre la calidad del aprendizaje. No se trata de evaluar qué es lo que efectivamente ha aprendido, sino qué dice sobre lo que aprendió y sobre cómo lo hizo.

Este autor comienza por indagar el punto de vista de los estudiantes porque concibe las acciones de los sujetos como producto de un proceso reflexivo e interpretativo. S. Paivandi formula la noción de *perspectiva de aprendizaje* en tanto “conjunto articulado de ideas y de esquemas que un estudiante moviliza para aprehender el acto de aprender.” (2015: 50. Trad. propia). Se trata de conceptualizar la movilización intelectual que construye el estudiante, la cual guía su modo de relacionarse con el aprender en este nuevo entorno educativo. Utiliza “perspectiva” en lugar de “enfoque”, “concepción” u “orientación”, ya que hace referencia a la noción acuñada por H. Becker (1992) desde donde identifica al sujeto-estudiante como autor de la actividad que realiza en una situación y contexto específicos.

La “relación con el aprender” no es un rasgo que el estudiante posee, tampoco es una adquisición que se hereda ni una estructura que lo determina en el futuro; sino una construcción dialéctica de sentidos “en el encuentro de un sujeto que aprende, un saber y una situación de aprendizaje.” (2015: 44. Trad. propia). Como mencionamos en la introducción, el autor elabora una tipología en donde diferencia cuatro perfiles o perspectivas que dan cuenta de la relación con el aprender de los estudiantes en el contexto universitario: la perspectiva comprensiva, de rendimiento, minimalista, y de desimplicación. Esta clasificación busca comprender de qué manera los factores internos y externos operan sobre la calidad del aprendizaje en cada caso, ya que los estudiantes no movilizan sistemáticamente la misma perspectiva en todos los cursos. Una perspectiva representa la actitud dominante, pero no exclusiva. Cada universo disciplinar ofrece un entorno singular, un conjunto de tradiciones, de normas y de exigencias pedagógicas diferenciadas.

Entonces, nos preguntamos ¿cuáles son las características predominantes de cada perfil? Para S. Paivandi la *perspectiva comprensiva* supone un modo de apropiación personalizado del saber, movilizado por el deseo de aprender en función de un proyecto intelectual personal. El estudiante se muestra curioso y le otorga un sentido epistémico a su presencia y al aprender en la universidad. Con frecuencia la práctica de estudio es explícita y consciente, con lo cual, es posible observar cómo el aprendizaje contribuye a la transformación del sujeto en el proceso de devenir estudiante.

En el caso de la *perspectiva de rendimiento* lo que moviliza el aprendizaje está ligado a la obtención de las mejores notas y a la adquisición de competencias útiles para su posterior desarrollo profesional. El estudiante se propone comprender adecuadamente las exigencias académicas y las expectativas de los profesores, a fin de lograr el desempeño esperado.

De un modo similar, la decodificación de los criterios de evaluación aparece en la *perspectiva minimalista*. Sin embargo, en este perfil las expectativas respecto de la universidad son débiles y las exigencias académicas e intelectuales son padecidas como una obligación. Los estudiantes se conforman con lo mínimo necesario para aprobar, sin otra motivación más que la acreditación para una próxima etapa académica o profesional.

Por último, la *perspectiva de desimplicación* refiere a los estudiantes que se sienten excluidos o que se auto-excluyen, debido a que su presencia en la universidad pierde o carece de sentido. Viven el estudio con inestabilidad e incertidumbre y suelen sentirse ignorados, lo cual les impide aprender y afiliarse a la universidad.

Ahora bien, no se trata de meramente clasificar a los estudiantes de acuerdo con tal o cual perspectiva de aprendizaje. Por el contrario, esta investigación busca reflexionar acerca de los efectos del *entorno de estudios* sobre el aprendizaje.

Según S. Paivandi la noción de entorno de estudios “constituye un espacio/tiempo de elaboración simbólica y subjetiva de percepciones de los estudiantes” (2015: 132. Trad. propia) y está conformado por cuatro tipos de componentes:

* El programa, refiere a la cantidad y atractivo de las temáticas que propone el profesor. Los estudiantes evalúan la presentación de los contenidos en cuanto a la claridad en la explicación de los objetivos esperados, la pertinencia de las respectivas tareas o trabajos y la cantidad de temas a abordar a lo largo de la cursada.
* La concepción de la enseñanza, esto es, el enfoque pedagógico. Según S. Paivandi enseñar significa reflexionar sobre cómo aprenden los estudiantes en vistas de pensar cómo favorecer ese aprendizaje de acuerdo con lo que el profesor pretende transmitir. Incluye el grado de participación y reflexión que promueve el docente en los estudiantes, los métodos de evaluación y las condiciones materiales de la clase.
* El contexto humano, en cuanto a la relación interpersonal y a la comunicación pedagógica. Se trata de la disposición que transmite el profesor a sus estudiantes en las interacciones sociales, tanto humanas como pedagógicas. Esto puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de una sensación de pertenencia del estudiante a la comunidad académica y afectar su movilización intelectual.
* Las modalidades organizacionales y el estatus del curso. Tiene que ver con la obligatoriedad o no del curso y el posicionamiento del mismo en la organización global del plan de estudios.

No obstante, S. Paivandi no plantea estos componentes como elementos absolutos u objetivos para considerar su impacto en el aprendizaje; sino que consigna la percepción que cada sujeto-estudiante elabora en contexto y en interacción con otros. “La percepción del estudiante constituye entonces la mediación entre el contexto y la perspectiva de aprendizaje que él desarrolló” (2015: 133. Trad. propia). Esto permite, por un lado, que dicha perspectiva pueda modificarse y, por otro, que un mismo estudiante movilice perspectivas diferentes.

En este sentido, el carácter situacional de la perspectiva de aprendizaje posibilita su evolución. S. Paivandi introduce la noción de *socialización universitaria* a través de la cual la perspectiva de aprendizaje se construye y se transforma: “constituye un fenómeno interaccional y un proceso de adquisición de saberes que se desarrolla en el curso de intercambios y en el seno de los lazos sociales” (2015: 140. Trad. propia). Se trata de un proceso por el cual el estudiante aprehende la definición de la situación del grupo al que pertenece: comprende el rol de los otros y construye, de esta manera, un posicionamiento propio, dando lugar a una adaptación mutua, de apropiación recíproca de roles que se concretan en las interacciones del entorno universitario. El estudiante interioriza actitudes, disposiciones, valores, creencias y expectativas. Así, logra afiliarse como miembro competente y, a su vez, el reconocimiento de esa afiliación reafirma su posición.

Los aspectos formales del entorno de estudios son interpretados constantemente por estudiantes y docentes y resignificados a través de las interacciones entre ellos. De allí la importancia de recuperar el punto de vista de ambos actores para analizar la experiencia universitaria. De esta manera,

El entorno constituye un espacio-tiempo abierto y generativo, susceptible de hacer evolucionar la forma de involucramiento educativo y la movilización intelectual de un sujeto y su perspectiva de aprendizaje. Lograr [con éxito] su aprendizaje significa estar afiliado a un universo educativo a través de los lazos sociales y de las interacciones con el contexto (Paivandi, 2015: 200. Trad. propia).

 Ahora bien, ¿por qué los aportes teóricos de A. Coulon y S. Paivandi abocados al estudio del punto de vista de los estudiantes nos orientan en el estudio del punto de vista de los profesores?

En primer lugar, como hemos indicado, inscribimos esta investigación en el marco del interaccionismo simbólico. Esto supone entender que las personas actúan en base a los significados que le atribuyen a los objetos y, a su vez, dichos significados derivan de la interacción social con otros. Por lo tanto, se trata de un proceso interpretativo en el que la persona opera sobre y modifica aquellos significados en el encuentro con los objetos y en permanente interacción con otros sujetos.

Los aportes de A. Coulon acerca de la construcción del oficio de estudiante, nos orientan sobre las dificultades que encuentran los estudiantes al transitar dicho proceso. A su vez, si bien enuncia la necesidad de desarrollar una pedagogía de la afiliación, no avanza en su formulación. Nos preguntamos, entonces, de qué manera o en qué momento el docente es interpelado para pensar una “pedagogía” específica, dirigida a los estudiantes de primer año.

Por otra parte, la investigación llevada a cabo por S. Paivandi aborda los aspectos de la experiencia universitaria desde el punto de vista de los estudiantes y, al hacerlo, elabora nociones que involucran a los docentes. Esto significa que ambos actores -estudiantes y profesores- se enlazan en la construcción de sentidos de la experiencia universitaria desde posiciones sociales diferentes y complementarias. Se trata de un proceso de interpretaciones constantes producto de la interacción entre docentes y estudiantes.

La noción de entorno de estudios comprende componentes que responden a acciones y disposiciones de los profesores. S. Paivandi los estudia desde la percepción de los estudiantes, ya que le interesa reflexionar acerca del desarrollo de la perspectiva de aprendizaje en su carácter situacional. La elaboración de la percepción del estudiante como mediación entre la perspectiva de aprendizaje y el contexto, se produce en dicho espacio-tiempo de encuentro con el docente. Por lo tanto, el entorno de estudios también puede ser abordado desde la percepción docente en el encuentro con el estudiante.

De esta manera, la comprensión de las nociones presentadas por A. Coulon y S. Paivandi nos orienta en el estudio del punto de vista de los profesores. Nos proponemos, entonces, el desafío de avanzar en la reflexión sobre el primer año en la universidad percibido por los profesores. Para ello, es necesario conocer cómo son los estudiantes que llegan a primer año desde la mirada de los docentes, qué esperan de ellos, qué sentido tiene aprender en primer año y cuáles son las dificultades que esto presenta.

## **Ser profesor en primer año o cómo hacer para que el estudiante *“no se pierda de lo importante.”***

En esta ocasión, nuestro análisis se apoyará sobre la entrevista tomada a C: profesor de una materia de Filosofía de primer año que es introductoria a dos carreras de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. El profesor C tiene alrededor de 30 años de edad y es egresado de esta casa de estudios. Se acercó a la docencia como adscripto, luego fue ayudante de cátedra y hace 5 años que es profesor de la misma materia.

Cuando le pedimos a C que describa de manera general a los estudiantes de primer año que recibe, comienza por aclarar que se trata de un grupo siempre heterogéneo en cuanto a edades, recorridos formativos previos y sectores socio-económicos. Luego, diferencia a los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad de los que ya tuvieron un acercamiento anterior. Explica que para los primeros hay una lógica nueva que no conocen y que necesitan aprender, mientras que para los que ya tuvieron una experiencia universitaria previa dicha lógica ya es conocida. Parecería haber en C la idea de pasaje a un nuevo nivel educativo que demanda un aprendizaje específico para quienes lo viven por primera vez. Según C aprender en primer año significa:

“*(…)* *adquirir el conocimiento, digamos, o la experiencia, la práctica de lo que es entrar en lo que decíamos antes: la vida universitaria, la vida académica y una etapa de formación.”*

Entonces, teniendo en cuenta diferencialmente a los estudiantes que se inician por primera vez a la vida universitaria, le pedimos a C que piense en los desafíos de ser profesor en primer año. En ese sentido, habla de un posicionamiento distinto a serlo en otros años:

*“(…) requiere de todo un esfuerzo especial, porque los alumnos de primer año todavía no están acostumbrados a la vida académica, al esfuerzo, al trabajo, a la dedicación, al hábito de lectura que se necesita para llevar adelante una cursada. Y a veces hay que aconsejarlos, acompañarlos, decirles a veces cosas que parecieran demasiado obvias; como por ejemplo “no dejen todo para lo último”, pero que, a veces, si no se lo decís no se dan cuenta.”*

En este fragmento discursivo nos interesa destacar la manera en que C describe la tarea docente: se trata de *“aconsejar”*, *“acompañar”*, *“decir cosas de aparente obviedad a los estudiantes”*.

Luego, ante los desafíos del primer año universitario, C se pregunta cómo hacer desde su lugar de profesor de primer año para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Se preocupa principalmente por los estudiantes con mayores dificultades: *“cómo hacer para que el que tiene por ahí una dificultad mayor no se pierda de lo importante”.* Encuentra gratificante cuando ve que esos estudiantes alcanzan los objetivos propuestos, que mejoran su desempeño académico, que *“progresan”.*

En el discurso de C aparecen dos dimensiones sobre las intervenciones del docente en primer año, que podríamos pensarlas en términos de afiliación institucional e intelectual, como las distingue A. Coulon. Por un lado, refiere a lo institucional: cómo inscribirse a materias y exámenes, cuáles son los plazos para hacerlo y las consecuencias de perderlos, dónde realizar consultas, cómo utilizar la biblioteca, cómo dirigirse a los profesores y cómo comportarse en una clase en la universidad. Por otro, lo intelectual es expresado en lo que respecta a: el abordaje y el análisis de los textos específicos de Filosofía, los hábitos y modalidades de estudio, de escritura y de lectura académica y los tiempos que esas actividades conllevan.

 Este docente describe “*una lógica, que al principio no sabes cómo funciona”* pero reconoce que debe ser explicitada como *“parte de lo que hay que explicar, enseñar y transmitir (…) como parte del aprendizaje de la vida académica”*. No obstante, recuerda a sus propios profesores cuando él era estudiante: parecían dar por supuesto toda esa información, con lo cual, el entendimiento de las reglas se daba entre los compañeros de clase. De esta manera, C asume como propia la tarea de hacer visibles las reglas implícitas de la vida universitaria para que los estudiantes puedan aprehenderlas.

Por último, observamos una tercera dimensión donde parecería confluir la intención del profesor y la predisposición del estudiante: el interés. Al hablar de quienes abandonan la cursada, C separa los casos que son producto de contingencias de los que pierden o no tuvieron un interés “genuino”. Por su parte, como docente, afirma que las modificaciones que realiza en las diferentes carreras tienen que ver con el enfoque de la interpretación de los textos filosóficos, a fin de generar interés en los estudiantes en cada caso. Al final de la entrevista concluye:

*“También hay algo ahí que tiene que poner siempre el estudiante, no es todo parte del docente. Ni con los contenidos, ni con estas cuestiones que ya tienen que ver con la vida académica, por decirlo así.”*

A partir de estas últimas palabras de C, nos preguntamos por esta tercera dimensión en la relación entre estudiantes y profesores: ¿el interés es algo que el docente espera que el estudiante traiga consigo? ¿Se desarrolla o se genera? ¿De qué manera? ¿Qué lugar ocupa en el proceso de afiliación universitaria? Al decir de Philipe Meireu: “No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables.” (Casals Cervós, 2007: 45).

## **Reflexiones finales**

En una instancia de pasaje a un mundo académico nuevo, el primer año en la universidad presenta una serie de desafíos para estudiantes y profesores. Creemos que los avances a partir de investigaciones que buscaron estudiar el punto de vista de los estudiantes y lograron conceptualizar los recorridos transitados, nos ayudan a comprender dimensiones diversas del aprender en la universidad y, más específicamente, en el primer año. Asimismo, nos inspira a continuar indagando desde otros puntos de vista: darle la palabra al docente como actor clave en las trayectorias de los estudiantes, significa comenzar a abrir espacios de reflexión hacia nuevos interrogantes en torno al proceso de afiliación. Las palabras del profesor de Filosofía entrevistado nos proponen una intervención docente que busca que el estudiante “*no se pierda de lo importante*”. Esto supone que el profesor ubique qué es lo importante en “los inicios”, reconozca que el estudiante puede perder-se y actué para facilitar el proceso de afiliación institucional e intelectual.

# **Bibliografía**

Becker, H., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. (1992). *Boys in White: Student Culture in Medical School* (4ta ed.). Transactions Publishers.

Blumer, H. (1937). Social Psychology. En E. Schmidt, *Man and society; a substantive introduction to the social sciences* (pp. 144-198). New York: Prentice-Hall, Inc.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method.* University of California Press.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Casals Cervós, J. (2007). Entrevista a Philippe Meirieu: Es responabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía* (373), pp. 42-47.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire.* Paris: Economica-Anthropos.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Emecé Editores.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université.* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Pierella, M. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes.* Buenos Aires: Paidos.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie, 104*, 85-108.

1. “Los inicios” es una expresión retomada de los aportes de la Dra. Carolina Gonzalez Velasco (2014), directora del Instituto de Estudios Iniciales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. [↑](#footnote-ref-1)
2. Por entrevista en profundidad entendemos: "una forma especial de conversación entre dos personas (...), dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación." (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007: 216) [↑](#footnote-ref-2)
3. La Escuela de Humanidades cuenta además con el dictado de las carreras de Educación, Psicopedagogía y Letras. Decidimos dejarlas por fuera de esta investigación debido a la cercanía con el estudio de la temática que presentan los docentes de primer año de dichas carreras. [↑](#footnote-ref-3)
4. A. Coulon ha trabajado la problemática de la entrada a la universidad desde los años noventa en la Universidad de París VIII. Allí acompañó a S. Paivandi en sus estudios posdoctorales, quien se ha especializado en el estudio del aprendizaje en la universidad. [↑](#footnote-ref-4)
5. En los siguientes apartados la persona de la enunciación pasará al plural para poner en relieve la polifonía de los aportes teóricos de distintos autores y el trabajo llevado a cabo junto con la Dra. Viviana Mancovsky, mi directora de tesis. [↑](#footnote-ref-5)
6. Pierella, M.P (2015). El ingreso a la universidad pública en Argentina. Los profesores de primer año como actores clave en el diseño de políticas inclusivas. En Silvia Lago Martínez y Néstor Correa:*Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI.* Buenos Aires: Teseo. [↑](#footnote-ref-6)
7. La noción de “definición de la situación” se refiere a la transmisión de expectativas y entendimientos que tiene el grupo sobre cómo actuar o qué visión tener frente a una situación determinada. “Al obtener la definición del grupo de una situación, el individuo es capaz de actuar como los demás y, al hacerlo, adquirir una nueva forma de comportamiento social.” (Blumer, 1937: 165. Trad. propia) [↑](#footnote-ref-7)