

HABITAR LA UNIVERSIDAD: ITINERARIOS EN EL INGRESO y EN EL 1er AÑO UNIVERSITARIO (UBA)

La construcción del oficio de estudiante universitario La construcción del oficio de docente universitario

“Avance de investigación en curso”

GT 25: Educacion y desigualdad social

PROF. TITULAR CONSULTA MG. MARTHA E. NEPOMNESCHI

Resumen

El proyecto de investigación de base de este documento intenta reconstruir-recuperar la historia y los trayectos que han transitado docentes de cátedras presentes en el CBC/UBA desde 1985, (año de su creación formal) y que continúan a cargo de su quehacer hasta el presente, por un lado.

Por otro, serán consignados los testimonios de diversas cohortes de alumnos que han cursado el CBC en diferentes momentos de su historia de forma de instalar un “diálogo imaginario” que refleje, hasta donde sea posible, los momentos de definición de intereses y vocaciones, de dudas y vacilaciones, de descubrimientos y asombros.

El eje central del proyecto se focaliza en las trayectorias de formación de los docentes del CBC que han cursado su 1er año universitario en la citada unidad académica y que son, a su vez, docentes en la misma en el presente (Grupo E, experimental). Serán también convocados actuales docentes que no hayan realizado ese mismo tránsito en el ingreso a la universidad (Grupo C, control) para evidenciar las posibles diferencias comparativas entre ambos tipos de “experiencia de origen” en el ingreso

Este documento se apoya en los avances realizados a partir del proyecto de investigación (Ubacyt) de la programación 2011-2014 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

Los testimonios respectivos de docentes y alumnos (así como de ex alumnos) serán considerados a partir de abordajes metodológicos diferenciales para neutralizar pautas tradicionales de consideraciones y opiniones sobre el CBC, institución controvertida desde el ámbito interno de las Facultades y desde los alumnos cursantes que invocaron durante mucho tiempo un innecesario alargamiento de las carreras. Será posible, de este modo, consignar los cambios tanto de opiniones como de modalidades de trabajo y reestructuración de roles como de registrar los diferentes momentos institucionales por los que ha pasado esta unidad académica. Recordemos una vez más que el CBC está cumpliendo 25 años de existencia como instancia de ingreso irrestricto a las carreras de la Universidad de Buenos Aires.

El Proyecto en su conjunto se inserta en una lógica cualitativa de investigación, orientándose por el interés en profundizar el objeto educativo (entendido como objeto social complejo) en su dimensión psicosocial e institucional. No obstante y de acuerdo con una posición epistémica integradora se apelará, cuando sea pertinente, a fuentes y series estadísticas que cooperen con la posibilidad de esclarecimiento y delimitación de situaciones y espacios en los que sea preciso ampliar el espectro de análisis.

Se trabaja con los docentes convocados en “pequeños grupos” cuya tarea principal será la reflexión en torno a su/sus historias revisitadas desde diferentes estrategias de abordaje con el objetivo de ir acercándose a la posibilidad de develar los esquivos rincones de la evocación de experiencias pasadas.

Destacamos la importancia de incluir aspectos subjetivos que a menudo son negados u olvidados para armar un “rompecabeza-colectivo-imaginario” que traiga al presente importantes **elementos identitarios y de definiciones de rol**.

Finalmente debemos subrayar la preocupación sustantiva del equipo de investigación por salvaguardar el secreto, la confidencialidad y el respeto en el manejo de las personas y datos recabados en el transcurso del presente proyecto.

Palabras clave: ingreso a la universidad-transmisión intra e intergeneracional-formación docente

Consideraciones preliminares

En primer lugar consideramos instalado en los docentes que nos han respondido un clima de expectación y aliento, de curiosidad y colaboración importante. En este sentido es de destacar la apertura y confianza mostrada en las entrevistas realizadas.

Nos ha llamado la atención el interés y grado de compromiso evidenciado lo que muestra en parte, el vacío de atención en que se encuentran los docentes con unos veintisiete años en la docencia y con sus designaciones muchas veces congeladas sin poder acceder a una movilidad y circulación acorde con su experiencia.

Es interesante reflexionar sobre este tema pues comprobamos una vez más la profunda necesidad de atención que sufren los docentes por recibir apoyo, contención y atención específica disciplinar en una tarea que se presenta en ocasiones profundamente solitaria. La situación de la “soledad del rol del docente” configura un complejo núcleo de reivindicaciones y quejas que sería interesante profundizar

En este mismo sentido podemos tomar la falta de respuesta de muchos docentes a las reiteradas invitaciones cursadas como una respuesta (negativa, de abstención) como resultado de una posición de inercia y retraimiento frente a la posible visualización de su propia historia como docente y profesional así como de dificultades a la hora de exponerse

Aquí si podemos presentar la hipótesis de “resistencias internas e inconcientes respecto de una recorrida sobre su propia historia de formación.

Durante la primera etapa en campo se ha puesto en práctica el dispositivo de recolección de la información (observaciones, entrevistas a diversos actores institucionales) junto a la revisión y discusión de la bibliografía para homologar en lo posible el quantum de saber del equipo.

La recolección de la información, que en este caso tenía que ver con una invitación formal a los docentes que entraran en el rango de edad propuesto fue un trabajo sumamente engorroso y pleno de dificultades. Si bien teníamos una apreciación cercana a la cantidad de docentes que aplicaban a los requisitos (a partir de cálculos cruzados e información “informal”) y habiendo realizado un sinnúmero de maniobras tendientes a encontrarnos con los docentes presuntos “sujetos de la investigación”, no pudimos concretar los ingentes y denodados esfuerzos que llevamos a cabo.

Siendo nuestra “población objetivo” “los docentes que hubieran cursado el CBC en los dos primeros años de su creación y habiendo llegado a un número aproximado de 60 docentes el trabajo de “rastreo”¹ hubo de ser laborioso y demandante de un quantum de “imaginación sociológica” (como diría Wright Mills).

Si bien el objetivo era llegar a entrevistar (para luego trabajar en grupos) a toda o la mayoría, en su defecto, de la “población objetivo” existen casos en que es altamente dificultosa la tarea y entonces se debiera redefinir (la población-objetivo) en el sentido que le da la Prof. Marta Panaia en el citado estudio al pie: “universo depurado”, digamos, aceptando las limitaciones múltiples y variadas con las que nos encontramos.

¹ PANAIÁ, Marta. 2006. “Trayectoria de ingenieros de tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo”, Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional- Facultad Regional General Pacheco-, Editorial Miño y Dávila.

Es preciso resaltar la buena voluntad con la que los Directores de Departamento del CBC y otros actores institucionales nos auxiliaron con información e ideas que pudieran convalidar la posibilidad de llegar a un número óptimo para concretar la muestra y que, de todos modos, fue insuficiente.

Para finalizar este primer desarrollo es importante, aunque este proyecto no lo tenga en mira en primerísimo lugar, constatar cuidadosamente cuanto y como representan las conclusiones a las que arribemos a la mayor parte de los docentes a los que llegamos así como a aquellos a los que no hemos podido llegar...

Tarea pendiente...

Algunas reflexiones basadas en el material empírico obtenido hasta la fecha (en relación con señalamientos esclarecedores de la teoría

Existen diferencias entre lo que los docentes recuerdan de sí mismos como alumnos del CBC y cómo ven a sus alumnos en la actualidad, lo que podría relacionarse con cambios culturales y/o crisis educacional. Sin embargo, no hay homogeneidad en la respuesta frente a ese cambio. Respecto al tema podemos enunciar la vigencia de mandatos que, por haberse constituido como “generación” experimentan los docentes en comparación con sus alumnos. Muchas veces escuchamos decir: “nosotros eramos mejores estudiantes”, poniendo, de alguna manera a los alumnos en una posición inferior...

Entre esas diferencias mencionadas resaltan

“un proceso de deterioro sobre todo en la dificultad para comprender textos, porque no entienden las palabras,... para elaborar frases coherentes.” y una suerte de apatía de parte del alumnado corporizada en que “no pongan cara de duda, cara de no entendí nada... una inexpresividad total.” (Testimonio docente)

Ese cambio del alumnado genera distintas reacciones en los docentes. En algunos casos se toma como un hecho de la realidad difícil de resolver.

Así por ejemplo, las dificultades que los jóvenes actualmente tienen para abordar la brecha que existe entre lo que aprendieron en el nivel secundario y lo que les exige el CBC en materias como matemáticas o física

“no debe ser fácil de resolver, porque tampoco el CBC tiene que bajar las exigencias, pero tampoco sé cómo se resuelve” (testimonio docente).

En otros casos, el docente se muestra más activo en afrontar las características del alumnado actual:

“yo la remo... no es fácil. Lleva varias clases a que se adecúen a esto que les propongo de que me devuelvan algo y después termina mucho mejor, pero si un docente no hace este ejercicio, empieza con un curso apático y termina con un curso apático...y eso tal vez favorezca la deserción. (testimonio docente)..”

Estas interesantes reflexiones nos evocan el tema de “la pasión en la docencia” junto a la problemática de la “reciprocidad”.

Mucho se ha escrito, pensado y difundido respecto a que un docente que transmite apasionadamente los temas que toca en clase provocan, generalmente, respuestas correspondientes y análogas en los alumnos.

Sucede que ese apasionamiento, en algunos casos y no en otros, necesita un refuerzo y una correspondencia para subsistir y continuar en acción.

En los numerosos casos de docentes que hemos conocido en tantos años de convivir en la institución CBC podemos hipotetizar que opera un mecanismo de rutinización parecido al que en sociología se denomina “burocratización” y se procede sin demasiada conciencia a repetir mecánicamente los contenidos de la asignatura.

Si algo podemos observar también, es el “efecto espejo” que esa metodología produce en los alumnos, deteriorando paulatinamente la relación docente-alumno llevando a un punto incierto la posibilidad de transmisión y trabajo intelectual.

Estos testimonios podrían, además, darnos insumos para corroborar el objetivo 2 del proyecto de investigación que reproducimos:

(objetivo 2) “La historia familiar, las características personales y la vida académica son datos a tener en cuenta para comprender el acceso a la docencia y la construcción de la identidad de los docentes del CBC”.

Los motivos personales para acceder a la docencia en el CBC son variados. En los casos registrados aparece la importancia económica de tener un cargo docente:

“tuve una hija... y entonces descubrí no iba a poder hacer investigación... y que haciendo docencia podía generar ese dinero”; “La parte económica era importante porque era la primera posibilidad de poder vivir de algo que tenía que ver con lo que había estudiado.” (testimonio docente)

Pero, además, a veces se evidencia una vocación docente previa:

“empecé en el secundario, ayudando a mis compañeros que se llevaban materias, evidentemente ya venía desde chico.” En otros casos, el acceso a la docencia es más casual y estuvo relacionada con “ver cómo me insertaba en lo que era mi carrera.... Y dije, bueno, vamos a ver cómo es esto y veremos cómo sigue....” (testimonio docente)

En la construcción de la identidad como docente, influyen fundamentalmente, por la positiva o por la negativa, los docentes de la carrera, registrándose, proporcionalmente, menos alusiones de los entrevistados a los profesores que tuvieron cuando eran alumnos del CBC.

Respecto a los modelos positivos,

“de él: un profesor del primer año de la carrera me quedaron algunas cositas, por ejemplo cuando algún alumno hace un aporte que es fenomenal le digo ¡brillante!”. (testimonio docente)

Para ejemplificar los modelos negativos vale la siguiente cita “...cómo puede ser que sepa tanto y no pueda transmitir ni el 10% ? Y yo creo que eso me quedó adentro y me sirvió para yo esforzarme en transmitir mis ideas”. (testimonio docente)

Además, para uno de los docentes entrevistados proveniente del interior de la Pcia. de Bs. As. (que, además, era el primer miembro de la familia en acceder a la Universidad) el tránsito por el CBC representó un hito importante no sólo intelectual sino también afectivamente ya que le permitió integrarse a una ciudad extraña estudiando en grupo con compañeros del CBC. Esta experiencia influyó en su actividad docente ya que

“es el día de hoy que les recomiendo a los chicos que primero estudien un poco solos pero que después se junten a estudiar, porque el hecho de explicar al otro es bárbaro para fijar conocimientos o darte cuenta de tus dudas.” (testimonio docente)

Por último, también influyen en la identidad como docente la colaboración de otros docentes trabajando en pareja pedagógica:

“fue muy bueno el hecho de empezar a dar clases junto con otra persona con más experiencia... intento hacerlo cuando entra alguien al CBC, que vaya preparando algún tema y así va teniendo más cancha.” (testimonio docente).

En este sentido ubicamos los “rituales de pasaje” tomando el enfoque de E.Goffman como un momento de quiebre entre dos momentos de la vida, en nuestro caso de la docencia, dos pertenencias: se marca en este caso un “antes” y un “después”, se impone un “cambio de estado” donde lo que es centro de la atención es que ya se “es otro/a” en un desarrollo de la experiencia en juego, en algunos casos más discreta y menos notoria en otros pero siempre formando parte de una ceremonia secreta en que a partir de gestos, voces y vestimentas los sujetos se encuentran en “otro lugar”: de aceptación, reconocimiento, prestigio.

Estas experiencias de formación se han podido implementar en muchos casos sin o con mínima supervisión y orientación pedagógica dando forma rudimentaria y pre-institucional a “escuelas de ayudantes” en unos casos y a una forma coloquial en otros docentes que enunciaban que estaban llevando a cabo un posgrado “no estructurado e informal” en su labor docente en el CBC.(diversos testimonios docentes)

Podemos ampliar estas reflexiones preguntándonos si es posible hacerlas compatibles con las que tomamos de Max Weber a continuación:

“Sea el caso de la profesión sociológica misma: ¿cómo es que sabemos tan poco de cómo transcurre la jornada laboral de pongamos un sociólogo que ejerce como docente e investigador en una universidad? Será porque las “competencias” o “cualificaciones” que verdaderamente exhibe un desempeño competente del oficio de sociólogo no pueden “enseñarse” en establecimiento educativo alguno y sólo pueden “aprenderse” como parte de una “forma de vida” que se despliega más acá y más allá de la etapa de formación universitaria? Y sin embargo no debería ser éste el caso si se toma en serio el hecho de que la legión de docentes universitarios cuenta entre sus filas con una sobrerrepresentación de personas singularmente capacitadas para “hacer vivir” a terceros legos su -de ellos- propia experiencia de trabajo de investigación social.”²

Esta cita nos remite nuevamente al aprendizaje tanto por observación como de ejecución-acompañada como acabamos de analizar más arriba.

Se trata de la formación de docentes que no podrían alcanzar de otra manera más sencilla y humana que ésta, al mismo tiempo contemplando su propio ritmo a la vez que se van “convirtiendo en docentes” en una forma natural y de acuerdo a sus posibilidades.

² M. Weber, [1919], “La ciencia como vocación”, en Weber, El político y el científico, Madrid, Alianza, 1998, 181-233, 210-211.

³ - Andreozzi, M.(1996): “El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional”. Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Año N° 9. Bs. As., UBA-FFyL-IICE.

Volviendo al tema de la identidad docente nos preguntamos por su constitución desde una perspectiva específicamente académica. Ésta se instituye determinando un deber ser profesional que comienza a gestarse en las situaciones de formación (las que operan como un primer espacio de socialización profesional) permitiendo la configuración de un “modelo profesional” como

“conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional tal como ellas se encuentran articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen el “ser en sí” (aceptado, legitimado) de la profesión en un momento particular de su evolución como campo...”³.

Podemos tomar las palabras de uno de los docentes:

“En general me gusta, tratar de generar en los otros alguna duda, que me permita pensar, bueno esto porque lo decís y que sentido tiene. Y porque además en general, tengo la suerte de enseñar cosas que a mi me gustan, y eso es interesante. Enseñar siempre permite que uno siga actualizándose, leyendo, aprendiendo cosas nuevas, viéndolas desde otro punto de vista...” (testimonio docente)

Este concepto alude a dos cuestiones: por un lado, un conjunto de patrones de comportamiento, producto de un proceso de acumulación de saberes que comprenden una cierta herencia (como capital cultural), y, por el otro, la idea de estabilidad relativa en el tiempo, que no implica la ausencia de tensiones entre movimientos instituidos e instituyentes en el campo profesional⁴

El modelo profesional, que moldea la conducta otorgando cierto margen de previsibilidad a sus acciones y opera como impronta de la identidad profesional, se concreta en un espacio institucional (que es la cátedra en cuestión) el cual le imprime su sesgo característico.

Lo vemos con claridad en el siguiente testimonio:

“Primero dudas en cuanto a ver de que se trataba, miedo no...fue muy bueno el hecho de haber empezando a dar clases en conjunto con otra persona con mas experiencia...intento hacerlo cuando entra alguien al CBC, que vaya preparando algún tema y así va teniendo mas cancha. Cancha en cuanto a manejar una clase, saber que decir, manejar los tiempos...” (testimonio docente)

Los especialistas en didáctica de la enseñanza trabajan con dos conceptos sumamente valiosos para describir en forma densa y precisa la primaria formación docente: el “modelado” y el “andamiaje” que desarrollamos para ilustrar teóricamente la expertise y sabiduría natural de los docentes del CBC.

Se entiende el “modelado” como una forma básica de enseñanza de habilidades técnicas, comunicacionales y actitudinales en las que el docente se constituye en modelo de acción y competencias para sus alumnos

La *enseñanza por modelado* se corresponde con el *aprendizaje por observación*; supone ver a los alumnos como aprendices que saben observar y que pueden imitar.. Cuando un docente muestra o modela cómo se realiza una acción, (Bruner, 1997)⁵ parte de la creencia que ese alumno no sabe cómo hacer una operación, que quiere hacerlo, que probablemente lo haya intentado y que puede aprender a hacerlo a través observar el *modelo*.

En este caso el experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida, a un novato que, a su vez, debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito. En asignaturas difíciles

⁴ Fernández, L. (1994): “Instituciones educativas”. Bs. As.Ed.Paidós.

⁵Bruner, Jerome. La educación puerta de la cultura. Paidos Edit. BsAs, pág. 72.

para los alumnos (según lo expresan ellos mismos y lo relatan sus docentes), la repetición de ejercicios, el razonamiento colectivo, las preguntas respondidas en pequeños grupos y otras actividades que disminuyen la ansiedad y el temor al error y al fracaso suele ser interesante esta iniciativa de enseñanza.

Para esto el estudiante debe reconocer los objetivos perseguidos por el docente, cuáles son los medios utilizados para perseguirlos y finalmente que la acción modelada lo conducirá exitosamente al objetivo. Esta conceptualización puede llegar a ser más específica y pertinente para las asignaturas más relacionadas con la tecnología. Tomando los recaudos necesarios es interesante observar también, en cualquier asignatura, cómo y cuánto el docente es un modelo de pensamiento, actitudes, relación con el saber y el no saber de los alumnos ya tantos otros asuntos...

También observamos otras formas de intervención del docente en que se da la observación lejana y cercana, la supervisión y el andamiaje.

En ellas se identificamos una progresión en las formas de enseñanza e intervención del docente.

Hay una progresión en las formas de intervenir del docente: al principio están más cerca de los alumnos supervisando, controlando su tarea, y progresivamente se van alejando, dejando que sean ellos, los alumnos, quienes los llamen cuando tienen alguna consulta que hacer, propiciando de esta manera su autonomía.

En este sentido podemos decir que se da una suerte de “andamiaje” de los docentes hacia los alumnos. Se entiende por andamiaje “una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en la tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aún cuando se requiera del “andamiaje” del sujeto más experto para poder resolver

La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve “colaborativamente” teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.”⁶

El andamiaje como tal tiene un sentido de provisionalidad. De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el formato de andamiaje debe ser: ajustable (de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto) y temporal (ya que debe ir desapareciendo).

Para ir cerrando...

En relación con esto podemos decir que en la mayoría de las comisiones que hemos observado los alumnos están dispuestos en parejas y/o pequeños grupos para llevar a cabo la tarea. Si bien no hemos profundizado con los docentes en observación los motivos que llevaron a elegir esta disposición, podemos inferir que, en alguna medida, se considera que el trabajo en pequeños grupos presenta ventajas por sobre el trabajo individual, ejerciendo un **rol de sostén y formación**, todo esto sin un puntual señalamiento pedagógico.

Entre ellas podemos encontrar el hecho de que el aprendizaje grupal fomenta el aprendizaje del trabajo colaborativo hacia metas comunes, lo cual desarrolla habilidades que tienen que ver con las relaciones humanas, posibilita la interacción y el aprendizaje mutuo (los menos avanzados aprenden de sus pares más avanzados, y la comprensión de éstos se incrementa cuando tratan de explicar ideas a sus compañeros), y genera acuerdos y desacuerdos académicos y de esta manera promueve la curiosidad epistémica y consecuentemente un mayor rendimiento por parte de los estudiantes.

⁶ Baquero, Ricardo: 1999 “Vigotsky y el aprendizaje escolar” Aique. Bs. As., pág. 147

Hemos podido dar testimonio de varios ejemplos de aula en las que se encuentran docentes trabajando en tal sentido con sus alumnos y constatamos cuanta permeabilidad y flexibilidad recuperan de su propia historia.

Repasando los puntos expuestos y los testimonios aportados podemos cerrar este trabajo con nuevas preguntas además de constataciones respecto de la importancia de profundizar y dar cuenta de las características específicas de los alumnos que entran en la universidad y respecto de los docentes: cuánto gasto de energía y compromiso se puede ir dejando en el recorrido de años de trabajo, cómo se recupera el fervor y entusiasmo por entregar a los jóvenes herramientas de conocimiento que les van a permitir seguir un camino de desarrollo??? y tantas otras.

En un año debemos finalizar el proyecto de investigación. Nuevos elementos habrán de ser rescatados de la memoria de los docentes que han compartido su tiempo con nosotros. Esperamos poder ir respondiendo más preguntas...