

## Aprender en escenarios universitarios complejos

En el año 2005 la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), crea un programa destinado a fortalecer el ingreso, permanencia y egreso en la carrera y acompañar las trayectorias. Así, brinda orientaciones psicoeducativas e indaga información relevante en torno a los procesos de formación que se desarrollan en la institución. Quienes tienen a cargo dichas acciones, están convencidos de que la capacitación universitaria tiene que ser interpretada desde una visión compleja; superando visiones que suponen que para mejorar los aprendizajes los estudiantes requieren meras estrategias, necesarias, pero insuficientes.

El programa constituye una suerte de observatorio, que permite distinguir multiplicidad de aspectos objetivos y subjetivos que tienen lugar en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Esta publicación espera aportar a la comprensión de la inexorable complejidad que adquiere el análisis de los procesos de aprendizaje en la educación de nivel superior. El lector podrá advertir estrategias de intervención destinadas a fortalecer los itinerarios académicos, desde una perspectiva afín a políticas universitarias de inclusión y calidad formativa.

**Horacio R. Maldonado** - Mgter. en Educación Superior. Profesor Titular plenario Cátedra Problemas de Aprendizaje, Director Especialización en Psic. Educacional, Investigador. Coordinador Gral. PROFIPE, UNC.

**Mónica L. Fornasari** - Mgter. en Investig. Educativa. Lic. en Psicología, UNC. Especialista en Psicología Educacional. Docente e Investigadora.



Horacio R. Maldonado · Mónica L. Fornasari

## Aprender en escenarios universitarios complejos



editorial académica española

**Horacio R. Maldonado**  
**Mónica L. Fornasari**

**Aprender en escenarios universitarios complejos**

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

**Horacio R. Maldonado**  
**Mónica L. Fornasari**

**Aprender en escenarios universitarios  
complejos**

FOR AUTHOR USE ONLY

**Editorial Académica Española**

**Imprint**

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Publisher:

Editorial Académica Española

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

**ISBN: 978-620-0-42815-8**

Copyright © Horacio R. Maldonado, Mónica L. Fornasari

Copyright © 2020 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

FOR AUTHOR USE ONLY

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> Horacio R. Maldonado.....	3
<b>Aprender (Psicología en el siglo XXI). Sobre la necesidad de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes.</b> Horacio R. Maldonado.....	5
<b>La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante.</b> Mónica Fornasari.....	31
<b>El sujeto universitario en la Facultad de Psicología.</b> Horacio Maldonado, Mónica Fornasari, Gisela Lopresti, Marisabel Oviedo, Ezequiel Olivero y Rocío Sánchez Amono.....	40
<b>PROFIPE: Un programa destinado a apoyar el desarrollo académico de los estudiantes de la Carrera de Psicología.</b> Horacio Maldonado, Mónica Fornasari, Gisela Lopresti y Ezequiel Olivero.....	48
<b>Alternativas para fortalecer los aprendizajes en la Carrera de Psicología.</b> Horacio Maldonado, Mónica Fornasari, Gisela Lopresti, Ezequiel Olivero, Marisabel Oviedo y Rocío Sánchez Amono.....	53
<b>Acompañamiento y estrategias para mejorar los aprendizajes en la universidad.</b> Horacio Maldonado, Mónica Fornasari, Gisela Lopresti, Ezequiel Olivero, Marisabel Oviedo y Rocío Sánchez Amono.....	64
<b>El proceso de ambientación universitario. Vivencias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la Carrera de Psicología.</b> Mónica Fornasari, Marisabel Oviedo y Gisela Lopresti.....	70
<b>Ingreso en la Facultad de Psicología. Caracterización y delimitación de algunas demandas y problemáticas.</b> Horacio Maldonado, Rocío Sánchez Amono y Ezequiel Olivero.....	79
<b>Estudiantes y prácticas letradas durante la formación de grado: aprender, comunicar y legitimar saberes.</b> Fabiana Castagno y Andrea Bocco.....	93

**Estrategias de aprendizaje en escenarios universitarios complejos.** Horacio Maldonado, Mónica Fornasari, Gisela Lopresti, Ezequiel Olivero, Marisabel Oviedo y Rocío Sánchez Amono.....104

**Perfil y roles del practicante en el PROFIPE.** Florencia Blejman y Yací González Osimani.....119

FOR AUTHOR USE ONLY

# APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS

*Horacio R. Maldonado*

## **Introducción**

El aprendizaje y sus vicisitudes constituye uno de nuestros objetivos profesionales desde hace un cúmulo de años. En particular nos hemos ocupado de los aprendizajes que los sujetos conquistan en diferentes espacios educativos formales, que van desde el parvulario o nivel inicial hasta la universidad.

De allí que siempre estemos formulando un sinnúmero de interrogantes en relación a esta importante cuestión; verbigracia, por qué se aprende, para qué, cómo, dónde, cuándo, quiénes aprenden, etc. En fin, los aprendizajes (siempre lo escribimos en plural), sus modalidades y estilos, sus dificultades y obstáculos, entre otra extensa serie de asuntos afines, han sido y son motivo de nuestras pesquisas como psicólogos que trabajamos en relación a problemáticas psicoeducativas.

Múltiples estudios y observaciones nos permiten afirmar que los aprendizajes se verifican desde el nacimiento hasta que sobreviene la muerte. Resultan componentes constitutivos de la naturaleza humana, más allá de que en cada tramo de nuestras vidas o incluso, en cada una de sus circunstancias, dichos aprendizajes lleguen a mostrar algunas características distintivas o peculiares. Los estudios que venimos llevando a cabo estos últimos tiempos hacen foco en los aprendizajes que se buscan y se obtienen (en grados diversos) en la universidad, en particular, en aquellos que ocurren en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Como mucha gente sabe, la universidad es uno de los espacios sociales en que la investigación científica se efectiviza. Allí trabajan investigadores que se ocupan de desentrañar enigmas en los más disímiles campos, en las más variadas disciplinas, abordando toda clase de problemáticas. Sin embargo, no sucede con frecuencia que estas casas de estudios superiores se tomen a sí mismas como objetos de investigación. Los objetos a indagar son puestos a relativa distancia, por lo regular lo que sucede intramuros no genera mucho entusiasmo investigativo.

No es exactamente nuestro caso. La Facultad de Psicología es un módulo de la universidad y allí se organizan y desarrollan procesos formativos que tienen por finalidad capacitar a estudiantes que desean cultivar la psicología como ciencia y profesión a lo largo de sus periplos vitales. Se trata de una institución educativa que tiene bastante más de doce mil matriculados y una cantidad aproximada de trescientos cincuenta docentes rentados. Estas son las coordenadas de trabajo y allí mismo procuramos producir conocimientos e información respecto a las incidencias del aprender una disciplina científica.

Hace un poco más de diez años la institución decidió crear un programa destinado a fortalecer el ingreso y permanencia de los estudiantes de la carrera de Psicología (PROFIP), con la finalidad de apoyar las trayectorias de los estudiantes empeñados en convertirse en psicólogos. Unos años después, extendió su cobertura a aquellos estudiantes en posición de egreso, razón por la cual el programa pasó a denominarse PROFIFE.

El Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso opera en toda la geografía de la Facultad de Psicología y más allá de brindar orientaciones psicoeducativas a aquellos estudiantes que lo solicitan expresamente, busca y obtiene información y datos relevantes en torno a los procesos de formación que se desarrollan en la institución. Quienes tienen a cargo las acciones estipuladas, están convencidos de que la capacitación universitaria tiene que ser interpretada desde una visión compleja, que supere aquellas visiones simplificadoras que suponen que lo que los estudiantes requieren para mejorar sus aprendizajes son meras estrategias o recetas metodológicas. Éstas, claro está, son siempre necesarias, pero siempre insuficientes.

Constituye el programa una suerte de observatorio que permite visibilizar una multiplicidad de procesos objetivos y subjetivos que tienen lugar en el transcurso de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se verifican cada año lectivo. También es un espacio que permite escuchar cotidianamente a numerosos estudiantes que narran situaciones únicas, inherentes a sus travesías por los laberintos de la universidad. Sin duda constituye este un tope privilegiado para acceder a las entrañas de los procesos formativos y a la convivencia institucional.

Parte de esa rica información recogida y las inferencias que ella posibilita, son puestas a consideración en las páginas que siguen. Se trata de una serie de estudios y reflexiones inherentes al aprender en una facultad singular, perteneciente a una universidad específica, y en torno a una disciplina particular. Sin embargo, tenemos la convicción de que muchos de los aspectos aquí desentrañados en lo que hace al aprender en la universidad a inicios del presente siglo, son equivalentes a lo que sucede en otros ámbitos de la educación superior y en otros campos disciplinarios.

Con esta publicación esperamos realizar aportes significativos a la comprensión de la inexorable complejidad que adquiere el análisis de los procesos de aprendizajes en la educación superior. A su vez, el lector podrá advertir un conjunto de estrategias de intervención destinadas a fortalecer las trayectorias académicas de sus estudiantes de psicología, desde la perspectiva de las políticas universitarias de inclusión y calidad educacional.

## APRENDER (PSICOLOGÍA EN EL SIGLO XXI). Sobre la necesidad de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes. (\*)

Horacio R. Maldonado

Quizá la principal idea que ponemos a consideración en este trabajo merece una advertencia. La posición desde la cual se formula no es otra que la de un enseñante profesional quien hace más de un cuarto de siglo cultiva, con pasión y afán, la enseñanza de la psicología a nivel universitario. Alguien que entiende que esta actividad resulta crítica para el progreso académico, más allá de abrigar la certidumbre de que en estos tiempos resulta indispensable debatirla y transformarla incesantemente, como no ha ocurrido en el pasado.

La idea en cuestión podría ser desagregada en varios interrogantes interesantes. Por ejemplo: ¿Cómo maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes? Esta pregunta seguramente nos conduciría a meritorias reflexiones sobre aspectos metodológicos o didácticos.

Sin embargo, inmediatamente se nos impone otro interrogante que suponemos más trascendental: **¿Por qué maximizar el protagonismo y la autonomía intelectual de los aprendientes?**

---

(\*) Los desarrollos que se exponen en este artículo vienen germinando desde hace una buena cantidad de años. Sus diferentes avances han sido puestos a consideración en numerosas oportunidades: tanto en las clases que desplegamos en la Universidad Nacional de Córdoba y en otras universidades, como en diversos foros y espacios de formación. Sin embargo, la primera sistematización escrita fue realizada para las Jornadas "Aprender Psicología en el Siglo XXI", organizada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNC, el 7 de junio de 2016. La segunda, para el "V Congreso Alfepsi. Hacer y Pensar la Psicología CON América Latina" llevado a cabo entre el 7 y 10 de agosto de 2016 en la Universidad Autónoma de Centro América, en San José de Costa Rica. La tercera versión, para el II Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión. Desafíos para la construcción de una Psicología Regional" que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba entre el 6 y 8 octubre del presente año. Sospechamos que aún quedan otras versiones por venir, produciéndose así una suerte de palimpsesto recurrente.

Una respuesta inaugural a esta cuestión, correlativa a cierta presunción diagnóstica, podría ser: porque los sistemas educativos tradicionales y sus variantes revelan complicaciones diversas y crecientes; porque los resultados o logros académicos son juzgados por muchos expertos como muy poco satisfactorios; porque cada vez son más grandes los contingentes de estudiantes que manifiestan rechazo o apatía ante las modalidades más o menos ortodoxas que despliegan hoy por hoy los profesores.

No obstante, si nos situamos en coordenadas más optimistas, parece conveniente favorecer el protagonismo de los estudiantes porque mejora notablemente el interés por aprender y correlativamente, la calidad de los aprendizajes; porque les posibilita el desarrollo de estructuras psíquicas más complejas, ventajosas para afrontar problemas de manera creativa y eficaz; y fundamentalmente, porque les permite incrementar su autoestima y bienestar personal, lo que tiende a potenciar su condición de ciudadano activo, sensible y comprometido socialmente.

Desde Comenius, los sistemas educativos se organizaron en base a un **máximo protagonismo de los docentes y un mínimo protagonismo de los estudiantes**. Efectos negativos de todo orden son producto de tal organización, básicamente en función de los excesos y distorsiones que se fueron originando con el correr de los años y se visualizan nítidamente a fines del siglo XX y a inicios del XXI.

En posición contraria a tales idearios, albergamos la convicción de que los aprendizajes más elaborados, valiosos y avanzados que alguien puede conquistar, son aquellos que se obtienen **experimentando y desplegando la mayor actividad epistémica posible**. De allí que, desde hace varios años, **proponemos** a los estudiantes que asisten a nuestros cursos (pregrado y posgrado), **un ejercicio elemental** destinado a **pensar la educación y los aprendizajes de otra manera**. Les solicitamos que **inviertan** esa tradicional ecuación conocida como: proceso de **enseñanza/aprendizaje**, a fin de que quede formulada como: proceso de **aprendizaje/enseñanza**.

En principio, esta inocua rotación tiene la potestad, si se la deconstruye, de evidenciar efectos inesperados, como asimismo sorprendentes corolarios para la educación en general y para la formación de los psicólogos en particular. Eventualmente permitiría conjeturar la emergencia de una suerte de revolución copernicana; de toda una rebelión conceptual, pero fundamentalmente, de una insubordinación ideológica que interpelaría ese orden dominante y hegemónico que en el mundo educativo reina desde hace varios siglos. Orden del cual las universidades y la formación de psicólogos no están exentas.

Un orden originado en la modernidad, particularmente en Europa central, el cual luego fue expandiéndose por diferentes geografías del planeta con mayores o menores variaciones. Si bien es cierto que este estado de cosas ha recibido múltiples objeciones y críticas severas, aún mantiene en el siglo XXI gran parte de su fortaleza y su poder colonizador.

La inversión puede traer aparejada numerosas posibilidades y la configuración de neo roles que habrá que ir elucidando, ejercitando y ajustando laboriosamente durante un tiempo difícil de mensurar. Por lo pronto, es posible sugerir consecuencias **políticas, institucionales, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas** por no abundar.

Tenemos sí la seguridad que, al invertir la ecuación, el **sujeto que aprende** pasaría a ocupar, efectivamente, una posición cuasi inédita en la historia de la educación; una

posición decididamente activa, negada y restringida por años, pero quizá factible en estas coordenadas socio históricas que se corresponden con la era de los ordenadores, de internet y de los tutoriales.

Si se conforma una nueva relación docente-alumno, este último podría situarse en una instancia idónea para lograr una relativa autonomía intelectual; para vislumbrar una cierta y fructífera soberanía epistémica. Se aproximaría al lugar de **productor** de conocimientos, por ende, tomaría distancia del rol de mero consumidor o reproductor de ese tipo de objetos.

En consecuencia, y procurando no caer en un optimismo extravagante, el estudiante se acercaría a una siempre relativa **emancipación intelectual**, al tiempo también se democratizaría el vínculo que establece con los docentes y correlativamente es dable de hipotetizar un progreso en la calidad de los productos que de esa relación surjan.

Por cierto, que cuando requerimos mayor protagonismo para los estudiantes en la apropiación/creación/construcción de conocimientos, no aludimos a nada nuevo, ni postulamos ideas originales. En el devenir de la civilización resulta viable reconocer las voces de pensadores disímiles como Sócrates, Lao Tse, Jacotot, Dewey, Montessori, Claparede, Freire, Sábato, Bauman, Freinet, Illich, Piaget, Papert, entre otros tantos, quienes, en todos los tiempos, han causado agitación en los claustros inertes y han imaginado que **otra educación es posible y cardinalmente necesaria**.

No se trata, reiteramos, de alguna proposición novedosa o inédita. Varias de estas ideas han surgido, especialmente, durante los siglos XIX y XX, con nominaciones diversas: escuela nueva, escuela activa, nueva educación, pedagogía crítica, etc. Posturas opuestas a la educación tradicional, a la que acusan de formal, autoritaria, competitiva, y también, de fomentar la memorización y pasividad de los estudiantes, estipulando contenidos no significativos y ajenos a sus intereses y a las necesidades sociales.

Estas alternativas renovadoras postulan paradigmas con rasgos inversos: plantean una educación fundamentalmente activa, práctica, vital, participativa, democrática, colaborativa, motivadora. Como indicamos, nada de insólito tiene lo que estamos proponiendo, lo que llama poderosamente nuestra atención, **lo sibilino aquí** radica en la pertinaz negación que ha sufrido y sufre el protagonismo que pretendemos para los estudiantes. Veremos si es factible desentrañar algunas de sus causas principales.

Por lo pronto, toca reiterar que la fórmula enseñanza/aprendizaje que venimos interpelando, ha conseguido mantener una supremacía contundente en las praxis educacionales desde hace varios siglos.

Con esa fórmula clave, es posible ingresar a ese mundo de este mundo que es el sistema educativo. El cual, como ya dijimos, comienza a irrumpir a partir de ese orden mundial que surge en la modernidad como concomitante a la revolución industrial. Ese sistema general

y heterogéneo viene, con mayores o menores modificaciones, metamorfoseándose hasta esta fría mañana de junio del 2016.

Ahora bien, cuando nos toca emplazar un comienzo, sin titubear podemos indicar que con Jan Amós Komensky (Comenius, en latín) comenzó todo. Si viajamos al pasado, logramos advertir que ese teólogo perseguido; sagaz filósofo y pedagogo visionario, nacido en 1592 en Moravia (actual República Checa), llamado con justicia el “*padre de la didáctica*”, fue quién, asombrosamente vislumbró, anticipó y compiló el perfil genérico que tendría la educación en occidente en los siguientes casi cuatrocientos años.

Sus ideas y convicciones, como ocurre a menudo con los innovadores y los adelantados, fueron motivos inválidos para condenarlo al acoso y al exilio. Tuvo que recalar en Polonia y por más de cuarenta años se vio impedido de regresar a su país natal. Durante algún tiempo ejerció la docencia en el Gimnasio de Leszno y experimentó el deplorable estado de la educación de ese momento. Conoció las formas rigurosas y crueles de tratar a los estudiantes, las clases exclusivamente habladas, la enseñanza elitista y basada en dogmas irrefutables. Todo lo cual, probablemente, motivó en él la necesidad de producir una reforma educativa y se lanzó esforzadamente a delinearla.

En la casi docena de años que trabajó en su *Didáctica Magna* (1632, primera edición en checo) estableció las **proto reglas de la enseñanza**. Radican allí, en esa obra colosal, algunas de las claves por entender lo que después sucedió, lo que sigue ocurriendo aún.

La Didáctica Magna constituye una precisa y minuciosa cartografía para quienes optan por la profesión de enseñar. Los enseñantes pueden allí encontrar las bases de una educación deseable; pueden detectar incluso propuestas útiles para neutralizar problemáticas actuales que los preocupan y ocupan en su cotidianidad laboral.

Uno de los asuntos más intrigantes para quien recorre las páginas de la Didáctica, es por qué tantas ideas brillantes se han mantenido latente a través de los siglos. Por qué algunas de esas ideas llegaron a germinar tan despaciosamente o se mantienen aún en estado recesivo. Como al pasar, diremos que esta es una cuestión nodal que nos motiva a investigar al respecto desde hace años, siempre sopesando, si se trata de una cuestión de tiempos indispensables y necesarios o de una condición intrínseca a la naturaleza de dichas ideas.

En tan antiquísima época se le ocurrió diseñar un programa para hacer **amena** la educación y lo llamó *pansofía*. Esto de promover la amenidad, el placer y el bienestar en el acto de conocer como una suerte de antídoto al rigor, a la violencia pedagógica, a la obediencia debida y absurda, es lo que por tantos años hemos recomendado con vehemencia y seguiremos haciendo. En términos psicoanalíticos, ya en esos periodos lejanos tuvo a bien reclamar **más eros** y **menos tanatos** en los espacios educacionales.

Postuló además un sistema de enseñanza progresivo del que todo el mundo pudiese **disfrutar** (este concepto de aprender con placer, desoído por generaciones de enseñantes, incluso hasta muy avanzado el siglo XX, será central en su proposición). Planteó también que la educación no debería focalizarse en la adolescencia sino abarcar toda la vida del individuo. Así mismo propuso instrucción ética, estética, corporal; una genuina educación integral.

Como indica Rabecq (1957), Comenius pensaba que el hombre es perfectible indefinidamente y, en consecuencia, la educación conforma una vía regia para su desarrollo. Aseguraba que quien desease acceder al alma (sic) de sus discípulos y ganar su confianza tenía una alternativa: el **amor** (esto resulta sumamente interesante, más allá que desconocemos la significación precisa que le daba a este vocablo).

Curiosamente, un hombre de las llamadas ciencias duras nos sorprende con una afirmación coincidente: *“el amor es un mejor maestro que el deber”*. Toda una declaración de Albert Einstein. Nosotros solemos aseverar que hay dos motivaciones básicas para aprender: el amor y el temor. El amor sin dudas es el mejor nutriente, pero lamentablemente, el temor es la forma más habitual y práctica, lo cual siempre es un verdadero problema.

La educación, sostenía Comenius, debe comenzar desde la más temprana infancia (infancia es destino, sostendría S. Freud varios siglos después) y **«la juventud es la edad en que el hombre es más apto para formarse a sí mismo»**. Evidencia aquí una gran confianza en la autonomía del aprendiente; sin embargo, esta posición que ahora procuramos vindicar, fue/es desacreditada en innumerables discursos y praxis.

Corresponde reconocerle asimismo una agudeza proverbial para detectar aquello que resulta superlativo para un aprendiente. Sugería, a fin de desarrollar a un tiempo la inteligencia y la sensibilidad, la toma de contacto con el **mundo real**. De esta manera interpellaba el **verbalismo vacío** o las **clases magistrales** que hasta entonces se veneraban en las escuelas. En los umbrales del siglo XXI ese tipo de clases mantienen aún una extraordinaria vigencia y ello es otro serio problema.

Sin dudas Comenius tuvo iniciativas encomiables en diferentes planos. Una de esas fue buscar y encontrar un método **«que permita a los maestros enseñar menos y a los alumnos aprender más»**. De esta manera esbozaba la aplicación de una **pedagogía activa**. Trescientos años después, Piaget y otros, serían increpados o desconsiderados en razón de que sus investigaciones proporcionaban sustentos para edificar una pedagogía de ese cuño.

Sostenía, y legiones de maestros y profesores no han tomado aún debida nota, que los alumnos deben indagar, descubrir, discutir. Al maestro le cabe observar y guiar sus investigaciones. Y remataba su propuesta con un interrogante crucial: *¿por qué no abrir,*

*en lugar de libros muertos, el libro vivo del mundo cuyo estudio nos ofrece más placer y provecho que persona alguna podrá brindarnos?*

Comenius proyectó toda una doctrina de la organización escolar. Edificó la unidad plena y efectiva de un sistema educativo en que toda la juventud queda confiada a una sola y misma **escuela obligatoria y gratuita**. Esto no solo para los alumnos varones y para las mujeres, sino también para los deficientes y los anormales (sic). Postuló un espacio para todos, universalidad de métodos activos e intuitivos. Y como si esto fuera poco, entendió que para poder educar hay que *“emplear medios pacíficos, jamás violentos”*. Sorprendente.

Por cierto, no todas las propuestas de Comenius estaban cargadas de talento. Si bien fue un total adelantado para su tiempo y tiempos por venir, también aportó cuestiones hoy discutibles. Por ejemplo, el docente fue ubicado (y decididamente se suele ubicar) en el **lugar del saber** (lugar rígido, estático, inamovible, pleno de luz encandilante). En ese sentido conviene recordar una de sus enseñanzas: *«el maestro se colocará al frente de la clase sobre un estrado elevado y mirará a los alumnos, exigiendo que ellos fijen su mirada sobre la suya. Permanecerá en su silla, desde donde será visto y oído por todos y como un sol esparcirá sus rayos, mientras los alumnos, con los oídos y el espíritu dirigidos hacia él, tomarán todo lo que él exponga por la palabra, por el gesto y por el dibujo»*.

El alumno, ese oscuro partenaire, debe ocupar el lugar de la ignorancia, a lo sumo, el lugar de un incierto depositario del saber ajeno. Se cristaliza entonces una asimetría prácticamente irreversible que encierra al estudiante en un dispositivo espacial, topológico, corpóreo y también epistemológico. Las desobediencias tienen múltiples epítetos: inadaptado, atípico, inmaduro, asocial, etc.

Nuestras objeciones están vinculadas asimismo al determinismo y monismo metodológico. ¿Por qué privilegiar al método deductivo? nos preguntamos, y ¿por qué no suscribir al pluralismo metodológico para abordar realidades complejas y multidimensionales? La opción del monismo, quizá progresista para la época, traerá como consecuencia la rigidez y uniformidad del sistema y obstaculizará tanto la creatividad del enseñante como la del aprendiente hasta casi finales del siglo XX (y más allá incluso).

Por cierto, bastante agua ha corrido bajo el puente desde entonces. Inmenso desinterés (deliberado o no) ha recogido la obra maravillosa del pensador checo y, el desconocimiento u omisión de su trabajo, ha provocado buena parte de los trastornos que se verifican en el sistema educativo en el presente.

Uno de tales es la **pasividad de los estudiantes** en el proceso de apropiación del conocimiento formal. Ello, como hemos indicado, erosiona la creatividad y la soberanía intelectual del aprendiente y por supuesto, malogra los productos resultantes.

Importantes pensadores han impugnado, con escasa suerte, tal estado de cosas. El sistema de la invariancia y de lo instituido resulta compacto y neutraliza/repele/congela las innovaciones, los instituyentes. Además, ignora o maltrata a los voceros del cambio y de las buenas nuevas.

Repasemos algunas de esas voces, anticipando que tomaremos de esos aportes formidables, solamente **algunos fragmentos**, especialmente aquellos que según nuestra perspectiva tienen un **alto potencial heurístico**.

Un precursor de las vanguardias educacionales no fue un educador sino un novelista ruso. León Tolstói (1828-1910) inauguró en su finca, en el año 1859, una escuela para los hijos de sus campesinos basada en el siguiente principio: *“mientras menor sea la constricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método”*. Este *anarquismo pedagógico*, como se le llamó despectivamente, más que en la confianza de la expansión libre de las potencialidades del alma infantil, se basaba en la desconfianza más absoluta hacia la *“pedantería autoritaria”* de los adultos: *“dejen que los niños decidan por sí solos lo que les conviene”*. Lo que este escritor formula como pedantería autoritaria constituye seguramente un material muy interesante para dilucidar, si nos empeñamos en perfilar roles docentes que favorezcan la autonomía epistémica de los estudiantes.

Otro hombre de las letras que incursionó en la ciencia, Ernesto Sábato (1911-2011) aporta lo suyo (y no es poco), en eso de **reivindicar el protagonismo de los estudiantes**. Su clarividencia en asuntos educativos es propia de esos escritores imprescindibles. Recordemos algunas de sus ideas concentradas en un apartado de *Apologías y rechazos* (1979): *“el ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención”*. Su pensamiento aquí es demasiado cercano al de Piaget, al de Papert y también al de Albert Einstein, cuando señala: *“el verdadero signo de la inteligencia no es el conocimiento, sino la imaginación”*, o cuando advertía: *“la lógica te llevará desde A hasta B. La imaginación te llevará a todas partes”*.

Nos parecen estupendas todas estas visiones, por lo que anhelamos no susciten ni malestar ni espanto. Tal vez solo resulten formas intrépidas o incluso mordaces, destinadas a lidiar con los dogmas que pululan en espacios como el de la ciencia o el de la educación, espacios que decididamente deberían renunciar a cualquier forma de dogmatismo o pensamiento único.

Sábato reconoce el valor de la **experimentación**. Por ello enfatiza que el aprendiente *“debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar”*. Aquí también coincide con esa advertencia de A. Einstein que reza: *“una persona que nunca cometió un error es porque nunca intentó algo nuevo”*. Veremos en breve la confluencia que estos pensamientos tienen con las ideas de ese sabio chino que fue Lao Tse.

Seguidamente, el premio Cervantes de literatura manifiesta: *“de otra manera, a lo más, haremos eruditos y en el peor de los casos ratas de biblioteca y loros repetidores de libros santificados”*, aquí se puede verificar la concomitancia con aquella crítica de Comenius a los *“libros muertos”*.

Y este autor de libros no duda en sostener la ambivalencia que estos pueden generar: *“el libro es una magnífica ayuda, cuando no se convierte en un estorbo. Si Galileo se hubiese limitado a repetir los textos aristotélicos (como uno de esos muchachos que ciertos profesores consideran “buenos alumnos”), no habría averiguado que el maestro se equivocaba sobre la caída de los cuerpos. Y esto que digo para los libros también vale para el maestro, que es bueno cuando no es un obstáculo; lo que parece una broma, pero es una de las calamidades más frecuentes”*. Tanto un maestro como un libro, los dos portadores de conocimiento por excelencia en la modernidad, suelen constituir una ruta maravillosa para aprender, pero también pueden convertirse en un rotundo obstáculo epistemológico.

La agudeza y profundidad de sus observaciones en relación al tema que estamos presentando, torna indispensable compartir otra de sus afirmaciones: *“en el sentido etimológico, educar significa desarrollar, llevar hacia fuera lo que aún está en germen, realizar lo que sólo existe en potencia. Esta labor de partero del maestro muy raramente se lleva a cabo, y tal vez es el centro de todos los males de cualquier sistema educativo”*. Cuando subraya la labor de **partero**, sin dudas lo hace para metaforizar toda una interesante metodología de trabajo docente; un espíritu inquieto puede inferir aquí una serie de indicios para perfilar un neo rol docente. La praxis socrática estaría en condiciones de conformar una buena enseñanza para los enseñantes del siglo XXI. Si no basta, podemos dejarnos aconsejar por ese físico genial que fue Einstein: *“el arte supremo del maestro es despertar la alegría en la expresión creativa y el conocimiento”*.

Y en el horizonte de los griegos, cita a otro de los grandes hombres de esa época de oro en occidente, quien subraya el valor heurístico del **asombro**: *“Platón pone al asombro como fuente de la filosofía, es decir del conocimiento. Y debería ser por lo tanto la base de toda educación. Parecería que el asombro no debe ser suscitado, pues surge ante lo desconocido. ¿Y qué más desconocido que el universo, que la realidad, para alguien que comienza?”*

Más adelante propone al enseñante: *“hay que ayudar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñarle a saber que no sabe, y que en general no sabemos, para prepararlo no sólo para la investigación y la ciencia, sino para sabiduría”*. Y otra vez escuchamos a Albert Einstein decir lo suyo: *“plantear nuevas preguntas, nuevas posibilidades, considerar los viejos problemas desde un nuevo ángulo, requiere imaginación creativa y marca un avance real en la ciencia”*.

En esta misma dirección asegura, y sería hartamente conveniente que maestros y profesores interesados en optimizar su rol tomaran debida nota: *“una vez el alumno en esta disposición espiritual, lo demás viene casi por su propio peso, pues de ahí nacen las preguntas y sólo se aprende aquello que vitalmente se necesita. Ahí es donde de nuevo se requiere la labor mayéutica del maestro”*.

En lo que sigue verificamos la similitud con la posición de Claude Levi-Strauss cuando interpreta la educación como un proceso de transmisión y recreación de la cultura. Sábato sostiene: *“porque el saber y la cultura son a la vez una tradición y una renovación, de tal modo que en algún momento el discípulo puede convertirse en renovador; momento en que el maestro genuinamente grande habrá de revelar su suprema calidad, aceptando ese germen creador que tan a menudo surge en las mentes juveniles, no sólo porque son más frescas sino porque son más audaces”*. La suprema calidad es asignada a quien no obtura la creatividad juvenil, a quien se atreve a reconocer y alentar las novedades que visualizan los jóvenes y que probablemente están fuera de su alcance por razones de época o por otras razones. He aquí argumentos nodales para que los docentes deseosos de modificar sus prácticas puedan bosquejar nuevos roles. Como siempre decimos, **el maximizar el protagonismo de los estudiantes provocará, antes que la extinción de los docentes, como algunos tremendistas suponen, la emergencia de funciones frescas e inéditas, mucho más satisfactorias, creativas y saludables que las actuales.**

El pensamiento de Sábato se asemeja a una cantera inagotable de suministros útiles para transformar la educación. Se interroga acerca de los profesores y pondera la rebelión (autonomía) de los estudiantes: *“no sé qué profesores tenía Galileo en el momento en que se le ocurrió subir a la torre para tirar abajo dos piedras, y a la vez, la teoría de Aristóteles; si eran malos, se habrían irritado por aquel crimen; si eran maestros de verdad, se habrán alegrado de aquella sagrada rebelión. Porque en el extremo opuesto del demagógico profesor muchachista, está el autoritario profesor que supone un saber petrificado para siempre, inmóvil, para siempre idéntico a sí mismo”*. Otro párrafo memorable en el que se vuelve a expeditar con nitidez sobre un perfil posible de maestros y profesores.

En este punto además introduce un tema crítico: la relación docente alumno (o viceversa). ¿Una relación de inexorable rivalidad, asimetrías y conflictos o una relación que admite también la cooperación y respeto mutuo? La o las respuestas a este interrogante determinan una serie de variantes metodológico-didácticas de máxima importancia. Nuestro escriba apunta severamente al tipo de docente que se identifica con la primera parte del interrogante: *“se trata el profesor que ve en el alumno a un enemigo potencial, no a un hijo que debe amar; el que practica una disciplina siniestramente coercitiva, muchas veces para ocultar su ignorancia y sus debilidades; el que únicamente sirve para fabricar repetidores y memoristas, que castiga en lugar de formar y liberar; el que califica de “buen alumno” al mediocre que acata sus recetas y se porta bien. Tipo de profesor que al fin ha encontrado su tierra de promisión en los países totalitarios, en los que el saber y*

*la cultura son reemplazados por una ideología*". En este apartado se condensan varias problemáticas dignas de debatir y desentrañar si la intensión es diseñar otros roles posibles para la función de profesor.

Para comenzar, vale preguntarse, en una primera aproximación, qué clase de afectos tendrían que matizar la relación entre el alumno y el profesor. Cuando este es percibido como un potencial enemigo para el alumno o viceversa, estamos en problemas. Un problema de difícil resolución y de innumerables y perturbadoras consecuencias, más allá de que estas resulten o no tangibles a simple vista. Tampoco parece prometedor colocar al alumno en posición de hijo y tratarlo con esa clase de afecto. En el inefable mundo del amor hay que hacer disquisiciones indispensables, más allá de que resulte imposible catalogar sus infinitas variedades.

El profesor que imaginamos tiene como objetivo primordial trabajar para que los estudiantes a su cargo, **inexorablemente lo superen**, aunque ello sea dable de constatar muchos años después de que el vínculo pedagógico se halla extinguido. Si ello finalmente ocurre, la tarea efectivamente habrá resultado fructífera y entonces existen motivos para celebrar. Celebra el alumno, celebra el docente y festeja la comunidad que los alberga. Los fracasos ocurren cuando el alumno no logra superar al maestro, cuando este impone sus criterios a como dé lugar, cuando lo somete a humillaciones, al temor o a la pasividad. Cuando estimula la repetición en tanto en este territorio se siente tranquilo y seguro. Cuando consigue que lo instituido prime sobre lo instituyente.

Jean Jaques Rousseau (1712-1778) fue quizá un filósofo político antes que un pedagogo. Sin embargo, a través de su formidable creación literaria, postula toda una filosofía en relación a la educación. A propósito del tema que venimos desarrollando, en el estudio preliminar de *Emilio*, hace una afirmación reveladora: *«asignad a los niños más libertad y menos imperio, dejadles hacer más por sí mismos y exigir menos de los demás»*. He aquí una sinóptica frase que constituye todo un alegato a favor de la autonomía del aprendiente.

En esa singular novela filosófica educativa, escrita en 1762, fundamentalmente describe y propone una perspectiva original de la educación, que es aplicada en *Emilio*. Rousseau, partiendo de su idea de que la naturaleza es buena y que el niño también, y contrariando las ideas dominantes en ese tiempo, entiende que debe aprender autónomamente, debe aprender por sí mismo en ese marco; al igual que Comenius, tiene fe en las reglas naturales. También propone que aprenda a hacer las cosas en la realidad y que encuentre motivos para hacerlas por sí mismo.

Rousseau objeta el sistema educativo mediante esta novela, principalmente por la corrupción social existente y la desconfianza concomitante que le provocan los enseñantes de la época. Por ello sostiene que los niños deben educarse en virtud de sus intereses. En verdad sugiere que los pequeños se auto eduquen; que **afrenten**

**experiencias** en contacto con la naturaleza y las cosas. Se trata de que el niño aprenda a través de sus vivencias y no solamente porque lo dicen los demás, que no aprenda ciencia, sino que la invente. La semejanza con algunas ideas nodales de Piaget, resulta asombrosa.

Evidentemente Rousseau y su *Emilio* han inspirado algunas de las teorías pedagógicas más avanzadas que surgieron en occidente. Sus concepciones han sido precursoras de la corriente conocida como escuela activa, más allá de que la comprensión o aceptación de sus aportes fue por demás tardía o precaria. Podríamos aventurar que corrió con la misma suerte que Comenius; al igual que éste, sus obras fueron objetadas y censuradas por la sociedad de su tiempo y tampoco pudo evitar por ellas la persecución política.

Paulo FREIRE (1921-1997), extraordinario educador y hostigado por su ideología, forjará, en el marco de una pedagogía que podemos llamar crítica, contribuciones sustanciales y aptas para revolucionar las prácticas educativas.

La pedagogía crítica consiste en una propuesta de enseñanza que estimula a los estudiantes a **cuestionar y desafiar las creencias y prácticas** que se les imparten en sus itinerarios educacionales. Este gran maestro brasileño reconoce y defiende la capacidad que tienen los estudiantes para pensar críticamente sobre sus circunstancias educativas, sus problemas individuales y colectivos y los contextos sociales en los que les toca desenvolverse.

Asimismo, plantea que la educación tiene que convertirse en un proceso político y lo que ocurre en el aula no puede ser indiferente a dicho proceso. Para este riguroso crítico de la educación tradicional, el conocimiento se debe construir en función de los saberes previos que los estudiantes llevan al aula y en función de las distintas realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción: el aprendiente y el enseñante.

Considera la relación entre ambos como dialéctica y dinámica. Impugnará la educación que llamará bancaria, esa que consiste en depositar en el alumno, sin mayores miramientos, los conocimientos estipulados en la curricula, independientemente de si tienen alguna significación para él o para su entorno. Es ese tipo de educación piramidal que ya consignamos, en la cual el profesor se coloca en el lugar del saber absoluto y el alumno es ubicado en el lugar de la ignorancia. Esta modalidad educativa que critica Freire es la que se corresponde con un modelo de actividad-pasividad, de educador-educado, de sujeto y predicado, de alguien que habla y de alguien que escucha, de alguien que muestra y alguien que mira, de alguien que disciplina y de alguien que es disciplinado. En fin, un modelo educativo que a principios del siglo XXI encuentra cada vez más obstáculos para mantenerse vigente con alguna eficacia y que resulta interpelado por alumnos y profesores por igual, aunque con distintos argumentos.

Freire objeta, pero nunca deja de proponer. Su visión lo lleva a reivindicar una educación que problematice las realidades, las cuales para él son siempre cambiantes; también propugna una educación que apoye a los estudiantes en la construcción de conceptos y

herramientas para su transformación. Postula una educación afín a la creatividad y a la reflexión; una educación liberadora antes que enajenante. Que propicie múltiples aprendizajes a través del **diálogo**, entendido este como un acto de comunicación, como una conversación entre dos o más interlocutores quienes manifiestan sus ideas, emociones, experiencias o historias. Parece este un buen momento para subrayar el hecho de que, autores originarios de diferentes coordenadas espacio-temporales, conciben el diálogo con una metodología óptima para viabilizar **otra educación**.

Muchas veces los enseñantes no nos sentimos proclives a intercambiar ideas o puntos de vista, a escuchar y dialogar. Por estructura psíquica o por deformación profesional, preferimos presentarlas, dictarlas, impartirlas o desarrollarlas sin interferencias. Así constatamos que una pregunta suele considerarse una interrupción inadmisibles, un hecho que connota escasa educación en quien la formula, una clara impertinencia.

Desde nuestra perspectiva **las interrupciones** no son otra cosa que sinónimos de un proceso fecundo donde el diálogo resulta una instancia de máxima educación, que estimula la escucha y la palabra de cada uno de los partícipes. El diálogo conforma, además, un poderoso antídoto contra el monólogo, contra ese infausto tipo de pensamiento que es el pensamiento exclusivo.

Freire, como otros pensadores convocados a echar luz sobre el protagonismo epistémico de los estudiantes y como nosotros mismos, insiste en que conocer implica una posición curiosa y activa del sujeto frente al mundo físico o el mundo social. Implica una acción transformadora sobre la realidad; una búsqueda constante, una invención y reinención permanente; una reflexión sobre el acto mismo del conocer y de las modalidades para lograrlo.

Igualmente enseña que **la palabra** no tiene que ser privilegio de unos pocos, sino un derecho de todos: por ejemplo, del alumno y del maestro; ni uno ni otro tiene derecho de arrebatarse o inhibir la palabra de quien la ejerce. La palabra, dirá y la acción, están íntimamente enlazadas; la palabra sin acción es verbalismo, y la acción sin la palabra (sin reflexión) es mero activismo.

El nombre de Jean Piaget (1896-1980) está asociado, por los menos entendidos, a árida teoría de los estadios por los que atraviesa el desarrollo de la inteligencia. Para quienes entienden un poco mejor a Piaget, su obra tiene múltiples virtudes y consecuencias para la epistemología, para la psicología y para la educación. Desde nuestra perspectiva su nombre está indisolublemente asociado al de un pensador que entrevió como pocos la necesidad de superar los reduccionismos y concebir lo real desde una perspectiva compleja. La energía que desplegó para alentar el trabajo interdisciplinario, es quizás una de las pruebas más contundentes de tal aseveración.

Si nos viésemos obligados a resaltar una de dichas virtudes, ella no sería otra que la de pensar en un **sujeto epistémico activo**; sostener y probar que el aprendiente, desde su

más temprana edad, puede funcionar como alguien intelectualmente creativo y con capacidad para producir conocimientos. De allí que sostiene que *“entender es inventar”* y estipula que el rol docente es el de *“crear las condiciones para que el sujeto pueda pensar”*. Papert, hablará de *“entorno de aprendizaje”* para referirse a estas condiciones de las que habla Piaget.

Curiosamente por mucho tiempo este psicólogo y epistemólogo suizo fue ignorado en los espacios educativos tradicionales. Ya bien avanzado el siglo XX alcanza una relativa consideración en ciertas experiencias escolares, específicamente orientando acciones innovadoras, aunque siempre muy acotadas. En algún sentido, este investigador corre la misma suerte que otros grandes contribuyentes a la comprensión de la educación más evolucionada.

Claro que, no tanto como Iván Illich (1926-2002). Este intelectual austriaco resulta insoportable para el establishment educativo y no es para menos si recordamos algunas de sus manifestaciones abogando por una sociedad desescolarizada: *“la principal lección que alguien recibe en la escuela es que necesita que le enseñen”*. O cuando se refería a la enseñanza escolar: *“la enseñanza de la escuela crea dependencia a los modos (rutinas) institucionales y una adicción supersticiosa a creer en sus métodos”* (que no son los métodos de los estudiantes).

Otra de sus afirmaciones, igualmente urticante es la que sigue: *“todo poder sobre la tierra es ejercido por intermedio de personas instruidas. La enseñanza sirve a la minoría que tiene el poder de justificación por los privilegios de que goza y de aquellos que reivindica”*. Sus escrúpulos respecto a la enseñanza son aún más lapidarios cuando afirma: *“hoy, la fe en la enseñanza ha venido a construir una nueva religión en el mundo. La naturaleza religiosa de la enseñanza no es perceptible porque la fe en la enseñanza es, con toda seguridad, ecuménica”*. Así se expresaba el 18 de julio de 1971 en Lima, Perú, en oportunidad de una reunión del Consejo Mundial de Iglesias. Llamativamente, su visión fuertemente hipercrítica acerca de la educación tradicional no difería demasiado de la formulada por A. Einstein cuando el físico jocosamente sostenía: *“lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación”*.

Edgar Morín es uno de nuestros referentes fundamentales. Su contribución al desarrollo del pensamiento complejo es inestimable al igual que sus ideas respecto a la transformación educativa. Su aguda crítica al estado actual del conocimiento: *“existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios, que inhibe visibilizar la complejidad de lo real”*. En tal sentido despeja un gran desafío para el presente siglo, proponiendo **otra enseñanza**. Al respecto consigna: *“la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”*

En la misma dirección agrega: *“una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable”*. Y abunda con algunas precisiones: *“los desarrollos disciplinarios de las ciencias, no sólo aportaron las ventajas de la división del trabajo, también aportaron los inconvenientes de la superespecialización, del enclaustramiento y de la fragmentación del saber. No produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera”*.

Este autor nos brinda múltiples ideas para repensar la educación y ensayar nuevas maneras de enseñar. Asevera, siguiendo a Montaigne, que vale más una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Una cabeza bien puesta significa una cabeza apta para pensar, dispuesta a entender, a plantear y resolver problemas; a vincular saberes y darles sentido. Enfatiza el desarrollo de una inteligencia general: ***“cuanto más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas especiales”*** La cabeza bien puesta es aquella idónea para organizar los conocimientos y evitar una acumulación estéril y bancaria.

Cuando imagina una educación superadora no duda en pronunciarse: *“el desarrollo para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación”*. También respecto a esta, añade: *“la educación debe contribuir a la **autoformación** de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en ciudadano”*. No deseamos continuar sin puntualizar un indicio, tomado de M. Heidegger, que Morín nos deja para concretar un rol docente compatible con la maximización de la autonomía estudiantil que postulamos: ***“es necesario que el cuerpo docente se dirija hacia los puestos más avanzados del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo”***.

Los aportes para sustentar nuestra idea provienen desde diferentes disciplinas. Zygmunt Bauman, desde la sociología, no duda en afirmar en que el aprendizaje más valioso es aquel que está en permanente transformación.

Su persuasión en lo que hace a la vitalidad del cambio es contundente: *“elegí llamar ‘modernidad líquida’ a la creciente convicción de que el cambio es lo único permanente y la incerteza la única certeza. La vida moderna puede adquirir diversas formas, pero lo que las une a todas es precisamente esa fragilidad, esa temporalidad, la vulnerabilidad y la inclinación al cambio constante”*. En incontables ocasiones nos preguntamos acerca de la pertinaz adhesión que los sistemas educativos muestran hacia la estaticidad, la inmovilidad y lo instituido. Y como consecuencia de ello, las alternativas y propuestas innovadoras sufren desde siempre interminables desdenes y son neutralizadas con los argumentos más inverosímiles.

Este autor nos proporciona mucho más que un corpus conceptual válido por interpretar la realidad de nuestro tiempo; también nos brinda herramientas cruciales para fecundar nuestra idea de maximizar la autonomía del estudiante en sus procesos de aprendizaje.

En la siguiente aseveración detectamos una plataforma óptima para desarrollar **otra cultura de aprendizaje y enseñanza**: *“el futuro de nuestra cohabitación en la vida moderna se basa en el desarrollo del **arte del diálogo**. El diálogo implica una intención real de comprendernos mutuamente para vivir juntos en paz, aun gracias a nuestras diferencias y no a pesar de ellas. Hay que transformar esa coexistencia llena de problemas en **cooperación**, lo que se revelará en un enriquecimiento mutuo. Yo puedo aprovechar su experiencia inaccesible para mí y usted puede tomar algún aspecto de mi conocimiento que le sea útil. En un mundo de diáspora, globalizado, el arte del diálogo es crucial”*. En esta propuesta Bauman no está solo; numerosos pensadores han insistido, a lo largo de los siglos, en las bondades de este recurso; tanto para la vida en general como para las praxis educativas en particular.

Avanzamos en nuestras reflexiones acerca del protagonismo epistémico de los estudiantes, con alguien que le otorga un valor superlativo, quizás asumiendo una posición muy radical. Al punto de erigirse en uno de los máximos detractores de la enseñanza de su tiempo. A ese singular pensador hay que ir a buscarlo al siglo XIX. No se trata claro de un psicólogo sino de un irreverente pedagogo francés llamado Joseph Jacotot (1770-1840).

En el año 1820 publicó: *Enseñanza Universal. Lengua Materna* (libro que en la edición de Cactus 2008 fue prologado en forma excelsa por Jacques Ranciere); allí se explayaba de manera categórica acerca de la indispensable **emancipación intelectual de los estudiantes**. Emanciparse de qué, se preguntaba y respondía: *“de la más radical tiranía que se ejerce sobre los seres humanos: la de declararlos incapaces de servirse de su propia capacidad de pensar y conocer”*. Explicita en ese texto una condena virulenta a la función de la explicación, sobre la cual indica, se construye todo el sistema de enseñanza. La revelación que captó Jacotot, dice Ranciere (2007) *“conduce a esto: hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador el que necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal”*.

Jacotot desarrolló, durante su exilio político en Lovaina, una experiencia extraordinaria. Le tocó trabajar con estudiantes que no sabían francés y que no obstante deseaban aprender; él por su parte, ignoraba totalmente el holandés (idioma oficial en ese tiempo en Bruselas). Hizo llegar por medio de un intérprete una edición bilingüe de *Telémaco* y les requirió que aprendieran el texto francés con la ayuda de la traducción. Un tiempo después pudo constatar, con enorme sorpresa, que los alumnos, librados a sí mismos, habían aprendido el idioma. Habían aprendido sin un maestro explicador, pero de ninguna manera sin un maestro. Jacotot les había enseñado algo, aunque no les había transmitido nada de su disciplina. Había prescindido de las explicaciones permitiendo que la inteligencia de sus estudiantes se enfrentara con el libro proporcionado. No había

utilizado ningún método, el método lo generaron los estudiantes y por eso expresaba: *“es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles”*. Esa manera de aprender recibirá el nombre de “enseñanza universal”; un real hito en la historia del proceso de aprendizaje-enseñanza o viceversa.

Jacques Ranciere, profesor emérito en la Universidad de París VIII, publica en 1987 una provocativa obra titulada *“El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”*. Esta producción genera una fuerte conmoción en los circuitos pedagógicos franceses más conservadores. Su principal objetivo fue poner en escena esa voz única pronunciada por J. Jacotot más de un siglo y medio antes. Voz que interpeló el orden explicador. Como señala Ranciere: *“las palabras que el niño aprende mejor, capta mejor, aquellas de la que mejor se apropia para su uso personal, son las que aprende sin un maestro explicador, antes de cualquier maestro explicador... lo mejor que aprenden todos los niños es aquello que ningún maestro explicador puede explicarle: la lengua materna”*.

Ahora bien, ese niño que aprendió haciendo uso de su inteligencia y sin maestros que le explicaran la lengua, cuando ingresa a los circuitos formales de enseñanza, es recibido por maestros explicadores que desconfían del aprendizaje autónomo y comienzan el proceso de embrutecimiento (sic), es decir, el proceso de explicación sistemática que persistirá hasta la educación superior.

El embrutecedor, dice Ranciere no es el viejo maestro que acosa a los alumnos con contenidos insípidos u obsoletos, ni el ser maléfico y cruel que aplica una doble moral para asegurar su poder y mantener cierto orden social. Contrariamente, es mucho más eficaz en la medida que está bien formado, que es lúcido y que actúa de buena fe. Mientras más brillante es, mientras más sabe, más evidente resulta distancia con la ignorancia de los aprendientes. El embrutecimiento se manifiesta cuando una inteligencia funciona subordinada a otra inteligencia. Recordemos que Jacotot pregonaba que todas las inteligencias son iguales en su potencialidad. En el acto de aprender se despliegan dos voluntades y dos inteligencias. Sin dudas, se trata este de un planteamiento polémico pero colmado de aspectos ricos para el análisis.

En este itinerario destinado a consultar voces trascendentes que se expidieron acerca del aprendizaje autónomo, cabe trasladarse hasta la antigua Grecia y revisar lo que expresaba uno de sus filósofos indispensables. Ese no era otro que Sócrates (470 a.C.-399 a.C.). Según Plutarco, cuando este nació, su padre recibió del oráculo el consejo de dejar crecer a su hijo libremente, sin oponerse a su voluntad ni reprimirle sus impulsos. Este dato, de ser fehaciente, quizá resulte significativo.

En tanto creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura, pasó la mayor parte de su vida en espacios públicos de Atenas, provocando largos **diálogos** y debates sobre diferentes tópicos, especialmente sobre aquellos de carácter ético y moral.

La **ironía** fue la primera de las fórmulas utilizadas por Sócrates en su método dialéctico. Partiendo de una declaración de ignorancia: *“solo sé que no sé nada”* que ya referimos, insistía en que podía aspirarse a alcanzar alguna verdad. Desarrolló concomitantemente un método inductivo al que denominó **mayéutica**. Mediante el cual procuraba que sus interlocutores, alumnos o no, pudiesen, en función de sucesivos interrogantes, aproximarse a las verdades que en ellos habitaban, aunque creían desconocer.

Asombrosamente, en estas propuestas metodológicas milenarias existen sustentos que, en pleno siglo XXI, decididamente resultan pertinentes a fin de pensar en otros roles o funciones docentes en cualquiera de los niveles o modalidades del sistema educativo.

De occidente marchamos a oriente. China tiene sus maestros y tal vez uno de sus más notables, junto a Confucio, fue Lao Tse (¿?-531 a.C.) El viejo maestro, como le llamaban, prestigioso participe de la edad de oro de la filosofía china, aportante a las 100 escuelas de pensamiento (770 a.C-221 a.C.), erudito itinerante, quizás autor del texto: *“Tao (Camino) Te Ching”*. Sostiene, en esta obra inmensa, que la única verdad universal es el **cambio permanente**. Tal vez radica aquí la causa principal por la cual este autor nos es muy popular en el mundo educativo. O, tal vez, por lo que subyace en una frase magistral que condensa su visión acerca del aprendizaje: ***“Si me muestras miraré, si me hablas escucharé, si me dejas experimentar, aprenderé”***. He aquí un fuerte respaldo a la experimentación como travesía segura para el mejor aprendizaje.

Luego de un raudo periplo por oriente y occidente a fin de escuchar a dos maestros y filósofos de la antigüedad, cabe regresar al presente y revisar los posibles aportes del psicoanálisis a la temática que nos ocupa. Desde hace más de dos décadas venimos debatiendo en distintos foros acerca de las relaciones posibles entre educación y psicoanálisis.

Como consecuencia de ello, y sin amilanarnos por los disgustos que verificamos en ambos sectores, solemos apuntar sin vacilar que los desarrollos psicoanalíticos resultan ineludibles a la hora de acceder a las vicisitudes inherentes al acto de aprender y, también, al de no aprender.

Por demasiado tiempo los psicoanalistas se desinteresaron de los asuntos del conocimiento y los cognitivistas hicieron otro tanto con las cuestiones afectivas y emocionales inherentes al aprendizaje. Estos hechos reflejan claramente las ideas de E. Morín cuando enfatiza que la ciencia ha avanzado unidimensionalmente sin las debidas interacciones, excluyendo todo aquello que no configuraba su área, tema u objeto particular o coyuntural de indagación.

Los descubrimientos psicoanalíticos han conseguido, en los ámbitos educativos, un paupérrimo impacto hasta avanzado el siglo XX. Los asuntos académicos fueron/son interpretados allí a luz de las teorías del aprendizaje fuertemente vinculadas al ideario positivista. Quienes estudian los procesos de aprender y enseñar han utilizado por largos

períodos esquemas simplificantes para dar cuenta de dichos procesos y, en consecuencia, sindicando a los recursos intelectuales de los estudiantes como decisivos y excluyentes para explicar el aprender y el no aprender.

La significación que en el sistema se otorgaba/otorga al enseñante en el proceso de enseñanza/aprendizaje fue, por ejemplo, reducida a dos componentes principales: el saber disciplinario y sus habilidades didácticas. Se minimizó, casi sin intermitencias, el valor de la persona del maestro en aquél proceso, excepto cuando fue/es presentado como modelo identificatorio para el alumno.

En lo que hace al sujeto que aprende, la psicología recibió prioritariamente demandas en torno a los algoritmos cognitivos (priorizando etapas antes que procesos o vínculos) que el sujeto despliega en la apropiación del conocimiento; lo relativo a su sentir fue prácticamente descartado en cuanto a la necesidad de una explicación científica.

Cuando emergen problemas para aprender los afectos del alumno no son habitualmente considerados en su real dimensión, a lo sumo, son mentados como causas exógenas u obstaculizadoras al aprender (casi nunca como causas facilitadoras). A su vez, las dificultades para aprender rara vez son atribuidas u asociadas a los trastornos afectivos que afrontan los docentes en la tarea de enseñar.

Pocas veces la relación docente/alumno es concebida como determinante en un procedimiento académico exitoso. Sin embargo, el psicoanálisis nos aportará ideas cruciales a fin de entender las vicisitudes de tal vínculo; una de ellas tiene que ver con dos deseos que inexorablemente se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Estos deseos, muchas veces encontrados, propician dos tipos de problemas: problemas para aprender y problemas para enseñar.

Resulta casi inverosímil que investigaciones arduas y profundas como las producidas por el psicoanálisis apenas interesen a los estudiosos del aprendizaje. Indagaciones que evidencian cómo los vínculos humanos que están decisivamente matizados por factores inconscientes mediatizados por la transferencia, son a menudo desconocidos, o en el peor de los casos, descartados por quienes se dedican profesionalmente a enseñar. La pertinaz influencia de la caja negra fue/es mutilante en extremo.

Escuchamos con frecuencia que el deseo de aprender es inherente a la naturaleza humana, pero casi nunca que el deseo de no aprender también lo es. Es factible afirmar que el deseo es el motor del aprendizaje y también vale insistir en que el deseo es el motor de la enseñanza. Aprendizaje y enseñanza son copartícipes de una sucesión de actos más o menos sistemáticos a través de los cuales la cultura se transmite y se recrea incesantemente.

Si el paradigma positivista dominante no fuese tan hermético y los docentes tuvieran mejor conciencia de aquel estado de cosas, muchas cuestiones no serían igual en las

instituciones educativas. Si el enseñante tuviese claro que sus deseos no necesariamente son compatibles con los del aprendiente y que ambos deseos (el del aprendiente y el del enseñante) son a veces incompatibles con las exigencias de la cultura, se despejarían alternativas diversas para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Todas estas circunstancias y otras que son relativas a las relaciones humanas establecidas con el propósito de aprender y enseñar, no son factibles de ser explicadas exhaustivamente desde ninguna teoría de la inteligencia. Hacerlo es maltratar o reducir estrepitosamente un proceso inexorablemente complejo como es el aprendizaje.

Sabemos que la singularidad tiene escaso predicamento en los ámbitos escolares. Tal vez ello explique la poca consideración que la teoría psicoanalítica ha conquistado allí donde la supremacía del pensamiento único suele ser indisimulable. La ignorancia de la singularidad y la omisión del aporte psicoanalítico en la comprensión del aprendizaje, resultan argumentos válidos para dar crédito a la necesidad de avanzar en pos de un pensamiento complejo que inexorablemente lo incluya.

Aún nos queda una consideración más respecto a este asunto. Octave Mannoni, en un artículo titulado: *"Psicoanálisis y enseñanza"* (1982), realiza, a nuestro entender, contribuciones sustanciales para comprender la posición del docente. Se pregunta si es factible aprender psicoanálisis en la universidad y al respecto indica que sí, que es factible obtener información teórica y técnica sobre psicoanálisis en un curso más o menos de tinte académico. Sin embargo, inmediatamente aclara que es en la situación analítica donde efectivamente el analizante, descubre "cosas" de las cuales no sabía nada. Cosas que no se pueden aprender en un seminario universitario en base a metodologías más o menos ordinarias y cosas que el analista ha tenido la precaución de no enseñarle. El instrumento utilizado para descubrir cosas es la transferencia, vía regia de acceso al saber, lo cual vale aclarar, no es equivalente a conocer, más allá de que ordinario se consignent como sinónimos.

Mannoni no se preguntará entonces como enseñar psicoanálisis, sino que desliza una pregunta esencial: **qué es enseñar**. Dirá que esta actividad debe ser reconsiderada a partir de los descubrimientos psicoanalíticos. Insiste en que esta disciplina puede aportar preguntas antes que respuestas, lo cual provoca cierta desolación en las mentes más pragmáticas. Verificamos en las observaciones de Octave Mannoni, un aspecto muy interesante para quienes investigan la relación entre enseñantes y aprendientes.

A los efectos de ilustrar, recuerda que en el *Menón* Sócrates conduce a un esclavo iletrado a encontrar "solo" la solución a un problema geométrico. Indica que Sócrates únicamente le proporciona cierta ayuda técnica (sic), pero no ejerce ninguna autoridad como enseñante, no enseña nada, ayuda a parir/descubrir algo que aquél ya conoce, aunque ignora. Desarrolla para ello, como ya reseñamos, dos métodos muy atractivos: la mayéutica y la ironía. En este contexto formula la conocida y ya mencionada declaración:

*“solo sé que no sé nada”*, la cual será transformada por muchos psicoanalistas en: *“solo sé que no se nada”*; los tildes han desaparecido, lo cual no es poco en tanto permite identificar otras dimensiones en la relación alumno y docente.

En el itinerario que estamos transitando, en esta selección de fragmentos diversos con valor heurístico como ya anunciamos, vale la pena rescatar algunas ideas de Francesco Tonucci. Varias de ellas guardan una total contundencia y nos invitan a las deliberaciones: *“la misión de la escuela ya no es enseñar cosas. Eso lo hace mejor la TV o Internet.”* La polémica definición de este reconocido pedagogo italiano, no es muy distante de las de otros pensadores que hemos traído a colación en páginas anteriores, o incluso de la que formula el psicoanalista Jacques-Alain Miller. Este indica que por mucho tiempo los adultos eran portadores de conocimientos y éstos estaban mediados por los educadores y los padres, pero en la actualidad están disponibles a una simple demanda de Google, Wikipedia o equivalentes, sin ninguna mediación. Los conocimientos eran objetos que había que ir a buscar al campo del Otro, había que extraerlo del otro por vía de la seducción, la obediencia o la exigencia, lo que implicaba pasar por una estrategia con el deseo del Otro. Hoy los conocimientos están en un pequeño y potente adminículo llamado celular, no son más objetos del Otro. Quizá resulta extrema en demasía esta posición, pero no deja de incitar a debates imprescindibles.

Pero si la escuela ya no tiene que enseñar, ¿cuál es su misión? Tonucci no duda en afirmar: *“debe ser el lugar donde los chicos aprendan a manejar y usar bien las nuevas tecnologías, donde se transmitan métodos de trabajo e investigación científica, donde se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo”*. En diversas oportunidades nos ganamos alguna antipatía de auditorios de docentes cuando sostenemos que, en el presente siglo, estos, son cada vez menos portadores/proveedores de conocimientos/información significativa. Los contenidos más avanzados no circulan en este tramo histórico por las instituciones educativas, de aquí que las funciones docentes deben reciclarse definitivamente.

Su profunda crítica a la escuela como institución *“transmisiva”*, según la nómina, se hace especialmente patente en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto indica: *“la enseñanza no produce o al menos no garantiza el aprendizaje; de hecho, solo aprenden y obtienen buenos resultados, los inteligentes, los que tienen apoyo en casa, los que probablemente habrían aprendido aún sin una enseñanza escolar”*.

Ante la disyuntiva *“enseñanza o aprendizaje”*, la escuela transmisiva ha tomado parte por la enseñanza, en tanto suscribe el supuesto que los alumnos no saben nada y vienen a la escuela a aprender. Es el profesor quien sabe (sin duda casi siempre es así) y llega a la escuela a enseñar, enseña a todos del mismo modo; cuando algún alumno no aprende la responsabilidad suele ser enteramente suya.

Más allá de las crudas críticas a la escuela tradicional imagina otra escuela (nosotros preferimos hablar de otra educación). Una escuela alternativa que llega a llamar “*constructiva*” en tanto se preocupa, no solo por transmitir, sino por situar a los alumnos en condiciones de poder construir, desarrollar, profundizar en sus propios conocimientos, elegir acerca de las cuestiones que desea aprender. La experiencia escolar surgirá casi siempre, según su óptica, de una instancia de **escucha**.

Entonces dirá: *“los conocimientos explicitados a través de lo narrado, de lo escrito, de los dibujos, etc., se convertirán en objeto de debate. Comenzará así el trabajo de confrontación, de descubrimiento de contradicciones, de la necesidad de desenredarlo”*. Y seguidamente perfila un rol posible para el profesor. *“es él quien debe garantizar que los niños hablen, se expresen, sepan escuchar, no se cierren a la primera dificultad o a los primeros resultados”*. A nosotros nos gusta alegar que un profesor puede funcionar como administrador del conocimiento (para ser precisos, de una porción del mismo llamada asignatura), entendido este siempre como un bien público o social, nunca como propiedad privada del enseñante.

Seymour Papert, matemático y epistemólogo nacido en Sud África, quien trabajó cuatro años con Piaget en Suiza, fundamenta en *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores* (1995), que el siglo XXI, el siglo de la información, bien puede considerarse como **el siglo del aprendizaje**. Al respecto señala: *“la actitud más importante para determinar qué camino va a seguir una persona en su vida ha pasado a ser ya la de aprender nuevas destrezas, nuevos conceptos, enjuiciar situaciones, hacer frente a lo inesperado”*. Luego, como al pasar no deja de deslizarse: *“lo que es válido para los individuos también es válido para las naciones”*.

El optimismo de Papert procede del reconocer la posible acción combinada de dos grandes tendencias actuales: a) La tecnológica: *“la misma revolución tecnológica responsable de esa imperiosa necesidad de un aprendizaje nos ofrece los medios para actuar de forma efectiva”*.

b) La epistemológica: *“mi principal tesis es que la mayor contribución de las nuevas tecnologías a la mejora de los aprendizajes se centra en la creación de medios personalizados capaces de dar cabida a una amplia gama de estilos intelectuales”*

*“Seymour Papert es un niño emancipado”* afirma Nicolás Negroponte, en el prólogo del libro *La familia conectada* (1997).

Y allí escribe; *“Nunca antes tuvimos tanto que aprender de los chicos. Ellos hoy introducen la nueva cultura, una cultura que en su esencia contiene los extremos de ser personal y global a la vez. Los chicos entienden las computadoras porque pueden controlarlas. Las adoran porque pueden crear sus propias ventanas de interés. ¿Se acuerdan cuando íbamos a la escuela? Si lo que la maestra decía era demasiado simple, perdíamos interés. Si era demasiado difícil, perdíamos interés. ¡que chiquita era esa ventana!”*

En un sentido próximo, Papert afirma: *“la mayor **libertad de elección** traerá aparejados **cambios extraordinarios en la forma de aprender** y desarrollarse de los niños”* y abunda: *“los chicos que buscan **independencia al actuar** y se sienten frustrados al depender de sus padres en el aprendizaje, se están aferrando apasionadamente a **la llave de la libertad para aprender**”*.

En el ámbito de la educación superior, algunas tendencias actuales hacen cada vez más hincapié en la idea de que los estudiantes tienen que jugar un papel activo en sus propios aprendizajes, ajustándolos de acuerdo a sus necesidades y objetivos personales y sociocomunitarios. En ese sentido, desde distintas vertientes se recomienda a los docentes que se interesen por la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje y al tiempo, estimulen a los jóvenes para que se familiaricen con ellas desde el inicio de su formación profesional. Una de esas estrategias, la cual cada día suma más adeptos por las posibilidades y beneficios que provoca a mediano plazo, es la de **aprender a aprender**.

Algunos desarrollos pedagógicos más o menos recientes hacen referencia a tres tipos de contenidos curriculares: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los sistemas tradicionales, se ha otorgado un predicamento casi excluyente a los contenidos conceptuales. Nosotros proponemos aquí una inversión de dicha secuencia; en tanto psicólogos, interpretamos que los actitudinales tienen que considerarse un “contenido” principal y seguidamente, le concedemos alta gravitación a los contenidos procedimentales. En esa dirección, el aprender a aprender configura, a inicios del presente siglo, una vía regia para los asuntos inherentes al **aprendizaje autónomo**.

Sin embargo, el progreso de esta alternativa promisoría conlleva inexorablemente a la gestación y desarrollo de otros roles o funciones para los profesores. No se trata meramente de que estos adquieran habilidades para implementar nuevas metodologías, se trata de **poder concebir o pensar la educación y la enseñanza de otra manera, situarse en otro paradigma**. Desde nuestra visión, es justamente en este punto donde radica la mayor dificultad o resistencia para la expansión del aprender a aprender.

En las páginas previas hemos adelantado algunas recomendaciones bien específicas en cuanto a perfilar otros roles docentes, esto es, roles significativamente más compatibles con un mayor protagonismo epistémico de los estudiantes. Otras sugerencias se pueden inferir de las imprescindibles contribuciones realizadas por varias de las voces invitadas a expresarse en este trabajo. En lo que sigue, nos interesa referirnos a una manera de imaginar la posición del docente en un escenario como el que estamos postulando.

Tomando en consideración la propuesta de Bauman y la de otros lúcidos pensadores en eso de reivindicar el **diálogo** para consumir distintas praxis sociales superadoras, parece viable postularlo como alternativa para mejorar los aprendizajes en los primeros tramos del actual siglo.

De allí que proponemos que el docente funcione como un **interlocutor válido** en su relación con los estudiantes. ¿Qué significa considerarlo/se un interlocutor válido? La expresión sugiere que la función medular del maestro/profesor tendría que ser la de **promover el diálogo** como herramienta principal en eso de facilitar los aprendizajes de alumnos a su “carga”.

¿En qué consistiría esa función de dialogar? Implicaría asumir el rol de alguien con quien es factible de hablar, coloquialmente, conversar en los espacios educativos. Alguien que no es cualquiera, en tanto es un profesional de la enseñanza, alguien capacitado y entrenado para ejercer dicha acción, alguien que, por supuesto dispone de una fuerte experticia sobre determinadas temáticas, materias o asignaturas. Alguien versado en determinadas problemáticas generales y o particulares de una disciplina o dimensiones de ella. Esto es condición sine qua non. El saber disciplinario de ninguna manera se negocia, más allá de que quien decide elegir la profesión de enseñar debería acreditar otras alfabetizaciones indispensables, como, por ejemplo, la alfabetización política, social, psicológica, etc.

El interlocutor válido es alguien que se entrena para mejorar su **escucha** y poder así afrontar en mejores condiciones los diálogos que fomenta y mantiene con los alumnos. Está siempre allí y muy especialmente cuando el estudiante lo requiere, cuando lo necesite, cuando desee dialogar. Allí, bien cerca, donde pueda ser ventajoso para quienes lo soliciten. Insistimos, se trata de alguien que procura desarrollar al máximo la capacidad de **escuchar**, que sabe que **los procesos de aprendizaje requieren tiempos diversos en sujetos diversos** y que procura siempre desterrar afirmaciones patéticas al tipo de: *“yo soy el maestro aquí y por lo tanto merezco todas las consideraciones”*; *“ustedes deben saber que un maestro nunca se equivoca”* u otras equivalentes que pululan en los ámbitos escolares. Alguien que de ordinario declina colocarse en el lugar del (supuesto) saber, lugar anhelado por tantos en el ramo, pero nítidamente improductivo.

Los estudiantes y los interlocutores válidos se relacionan en función de tópicos convertidos de hecho en objetos de conocimiento más o menos estipulados o significativos (currícula flexible); vale puntualizar que dichas relaciones son tanto de carácter simétrico como asimétrico. Postular o asumir la pura y permanente asimetría es un claro indicador de autoritarismo pedagógico.

La designación/nominación de interlocutor válido indica también la decisión/posibilidad de validar/valorar al experto y esta es una atribución del estudiante. Es este quien valida al profesor (por mucho tiempo los profesores validaron/valoran a los estudiantes, así pulularon/pululan esas afirmaciones comunes: “es un buen alumno”, “es un alumno pésimo”, etc. Un profesor puede ser validado por muchos estudiantes e incluso por muchas cohortes de estudiantes, no obstante, si llega a ser bien valorado, cada día que ingresa a los claustros le toca validar sus pergaminos, no puede dormirse en sus laureles... Esta validación es similar a la que tiene lugar en el proceso terapéutico. Alguien elige a un

psicoterapeuta y luego, en el devenir del proceso, o una vez que ha finalizado, la valida convenientemente.

Este tipo de relación que estamos proponiendo tiene como finalidad **distribuir de otras maneras el poder** que genera el vínculo entre quien posee ciertos conocimientos y quien pretende una porción de ellos o mucho más. O entre quien valora o examina si los conocimientos estipulados han sido apropiados y quien debe demostrar que ello ha ocurrido. El profesor ocupa el lugar de una suerte de fiscalizador social, alguien que no solo enseña, sino que es responsable de constatar la cantidad y calidad de los aprendizajes eventualmente obtenidos.

Como siempre sostenemos, en los espacios educativos los asuntos de **poder** están a la orden del día, por más que no se admita oficialmente su existencia. Sin ir más lejos, la diferencia de poder entre los dos principales protagonistas de un acto educativo determina con suma frecuencia la emergencia de múltiples abusos. El docente no solo evalúa (con los inevitables riesgos de la arbitrariedad) los conocimientos apropiados/construidos por los estudiantes, sino que tiene potestad, con frecuencia tacita, para apreciar y sancionar a éstos por múltiples razones ajenas a los aprendizajes específicos. Puede objetar y descalificar, a veces sin el menor cuidado o con escasa conciencia, comportamientos estéticos, éticos, lingüísticos, políticos, procedimentales, etc. etc. de los estudiantes con los que interactúa.

Luego de una prolongada incursión profesional en diferentes espacios educacionales, hemos construido la siguiente convicción. Más allá de reconocer la pertinencia de innumerables procesos educativos, de verificar la excelencia de sus propósitos, sus procesos y sus productos, también hemos advertido la existencia de un objetivo poco tangible en tales procesos. Ese objetivo omiso no es otro que el control social (hoy gestionado exitosamente con otras reglas por los medios informáticos y comunicacionales) y ello es, justamente, lo que determina en buena medida esa promoción de la pasividad que constatamos en los procesos de enseñanza/aprendizaje, especialmente en aquellas modalidades académicas con ribetes más tradicionales. De allí que nos veamos impelidos a declarar que **nos parece un verdadero crimen dilapidar tanto potencial epistémico, desperdiciar tanto capital simbólico infanto-juvenil, tirar por la borda inmensos recursos intelectuales y creativos que los aprendientes aportarían si se los convocara a experimentar y maximizar su protagonismo cognoscente.**

Ojalá que nuestra propuesta tenga corolarios. Poseemos la certidumbre de que no se trata de una cuestión apta para impacientes o ansiosos; habrá que ir desarrollándolos colectiva y laboriosamente en los mismos espacios educativos tradicionales y también habrá que generar otros espacios, más allá de los claustros, para difundirlos y recrearlos.

En un par de años más, también en junio, estaremos cumpliendo 100 años de un acontecimiento que surgió en esta universidad e impactó en toda América Latina. La

**reforma universitaria** de junio de **1918**, impulsada por la juventud universitaria de Córdoba, Argentina, desencadenó un movimiento destinado a promover la democratización de la enseñanza y transformar otros importantes aspectos de la educación superior. Afortunadamente este movimiento logró rápidas adhesiones en todo el continente y consecuentemente, muchas praxis comenzaron a variar.

Los principales reclamos reformistas exigían la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario.

La celebración de aquella gesta académica que se avecina, de ninguna manera tendría que ser momento para la nostalgia o la añoranza, sino que tiene que convertirse en una instancia óptima para impulsar la idea de que **otra educación es posible** en la universidad, que resulta indispensable conquistar nuevas reivindicaciones y en ellas, **el protagonismo de los aprendientes tiene que ser decisivo**.

## REFERENCIAS

- Barrero Cuellar, E.** (Coordinador) (2015). *Formación en psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina*. Alfepsi Editorial. Bogotá. Colombia.
- Bauman, Z.** (2013). *La educación en la modernidad líquida*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Comenius, J.A.** (1998). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa, octava edición, México.
- Einstein, A.** *Frases de Albert Einstein*. Proverbias  
<https://www.proverbias.net/citasautor.asp?autor=327>
- Follari, R.** (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Lugar Editorial. Buenos Aires. Argentina
- Freire, P.** (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Jacotot, J.** (2008). *Lengua materna. Enseñanza universal*. Ed. Cactus. Buenos Aires. Argentina.
- Illich, I.** (1978). *La sociedad descolarizada*. Ed. Paidós. Barcelona. España.
- Illich, I.** (1974) *El capitalismo del saber*, en: Juicio a la escuela. Ed. Hvmantitas, segunda edición. Buenos Aires. Argentina.
- Maldonado, H.** (Comp.) (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Ed. UNC. Córdoba, Argentina.
- Mannoni, O.** (1982). *Psicoanálisis y enseñanza*, en: Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación y teoría. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Meirieu, P.** (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Ed. Grao. España.
- Miller, J-A.** (2004). *El niño y el saber*. Revista Carretel N° 11, Bilbao, España.

- Morin, E.** (1999). *La cabeza bien puesta. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París, Francia.
- Murueta, M.** (2014). *Psicología. Teoría de la praxis*. Tomos I y II. Amapsi Editorial. México.
- Papert, S.** (1997). *La familia conectada. Padres, hijos, computadoras*. Ed. Emecé, Buenos Aires. Argentina.
- Papert, S.** (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Piaget, J.** (1973). *¿A dónde va la educación?* Ed. Teide. Barcelona. España.
- Rabecq, M. M.** (1957). *Jan Amós Comenius, apóstol de la educación*. Correo de la Unesco. No 11, Año 10. París, Francia.
- Ranciere, J.** (1997). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ed. Leartes. Barcelona. España.
- Sábato, E.** (1979) *Sobre algunos males de la educación*, en: Apologías y Rechazos. Ed. Seix Barral. España.
- Tonucci, F.** (1988). *Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar*, en: Temas actuales de psicopedagogía y didáctica. Ed. Narcea. España.
- Trahtemberg, L.** (2013). *Una nueva mirada al vínculo maestro-alumno*. <https://psicoeducando1.wordpress.com/2013/07/28>

FOR AUTHOR USE ONLY

# LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO ÉTICO DEL CUIDADO. DEL ANONIMATO AL RECONOCIMIENTO DEL ESTUDIANTE

*Mónica Laura Fornasari*

## **Introducción**

En este ensayo nos proponemos analizar el vínculo educativo desde un enfoque ético, el cual incorpora una política institucional del cuidado. Esta perspectiva nos ayuda a interpelar las condiciones de aprendizaje que se generan en los escenarios de formación universitaria para habilitar nuevos procesos simbólicos, a partir de fundar un lazo de confianza con otros y el modo institucional de acompañar y contener las trayectorias académicas de los estudiantes.

Para que el acto educativo se produzca, resulta necesario consolidar un vínculo de filiación entre generaciones que provoque una transformación subjetiva de aquellos sujetos en situación de formación, a partir de una operación de transmisión lograda. El acto de cuidar se transforma en acontecimiento educativo cuando el proceso de transmisión posibilita el aprendizaje de nuevos contenidos culturales, sociales y emocionales.

Zelmanovich (2005) nos problematiza sobre la cuestión del cuidado en los escenarios educativos desde dos niveles de intervención: (i) dimensión subjetiva, que refiere al vínculo cotidiano con el estudiante, y (ii) dimensión política, en cuanto incorpora el enfoque de derechos para la constitución subjetiva.

Este análisis nos permite reflexionar sobre la responsabilidad que los adultos y formadores tienen en el acto educativo al visibilizar la negación de los derechos para jóvenes, que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y desamparo en el campo sociocultural. El estado de incertidumbre frente a los procesos de inclusión/integración social y la falta de expectativas generadas hacia el porvenir, ponen en tensión el lugar de cada sujeto en su relación con otros en su vínculo con la alteridad.

En el escenario universitario se requiere la construcción de ciertas condiciones como factores protectores, que consoliden el acto de cuidar. Así, por ejemplo, el desarrollo de la confianza desde un acompañamiento permanente, comprender el estado de necesidad de atención y protección de las culturas juveniles, escuchar el deseo del otro a partir de sus propias demandas, poder transmitir los lazos de filiación generacional que nos transforman en sujetos culturales y nos incorporan a la vida social. En nuestro caso, la formación de psicólogos comprometidos con un ejercicio ético de la profesión.

## **El descubrimiento del otro como alteridad**

En Levinas (2001) la dimensión ética se inscribió en su escritura como un acto fundacional de su pensamiento. En América Latina entre los años sesenta y setenta su aporte se recuperó en el movimiento de la teología de la liberación tomado como una filosofía que abría la posibilidad de comprender la alteridad desde la experiencia del otro desplazado y olvidado desde las diferentes formas de violencias históricas.

Para este autor, por un lado, el tiempo del mundo - el tiempo dado en el que transcurre la vida - es el tiempo de la economía que define trabajo, esfuerzo y salario. En cambio, el tiempo que se constituye en la alteridad absoluta es aquel que se gesta en la “relación con otro”, fundado en la responsabilidad ética por el otro y como exterior al instante de la hipóstasis del sujeto (Palacio, 2008). De este modo, imaginar el horizonte de una vida colectiva mejor sostiene la ilusión de un devenir menos traumático y más humanizado a partir de una dimensión disruptiva de la sincronía temporal.

El descubrimiento del otro basado en una filosofía de la otredad recuperó desde la ética la presencia de los olvidados y excluidos, aquello que el relato homogeneizador de la modernidad había negado. De este modo el pensamiento levinasiano le dio visibilidad al “Rostro del Otro”, rostro del pobre, del campesino, del indígena, del marginado y en aquel entonces fue interpretado como un llamado de acción y de intervención ético-político.

En la actualidad, cuarenta años después, el aporte de Levinas vuelve a surgir en otro contexto histórico-político, pero con la misma intencionalidad de devolver un rostro y una presencia a ese otro que se encuentra como lugar ausente y sin condiciones sociales en un espacio de visibilidad.

En esta misma línea, Bleichmar (2002) definió como “malestar sobrante” a esa cuota de insatisfacción extra que los sujetos están obligados a pagar más allá de las renunciadas necesarias e imprescindibles para la vida en sociedad. A partir de las profundas transformaciones socio-culturales acontecidas en nuestro país, el malestar sobrante expresa el despojo que muchos niños y jóvenes sufren en la posibilidad de construirse un proyecto vital habilitante que logre trascender el sufrimiento singular que atraviesa el mundo de la vida y los desaloja de los procesos de inclusión e integración social.

Es aquí donde se recupera el valor de constituir un porvenir como construcción de sentidos, propuestas y deseos desde un espacio propicio para alojar a las jóvenes generaciones en un proceso de identificación colectivo que supere su condición de humanidad en riesgo y los arranques de un estado de inmediatez autoconservativa como condena social a la soledad, desprotección e indefensión.

La crisis cultural en cada sociedad se expresa en la ausencia de un lugar para los niños y jóvenes porque los expone a dos peligros a partir del desmantelamiento psíquico, por un lado, a la desinversión del lazo social como desarraigo subjetivo y por otro, a la

dificultad de construir los propios ideales futuros como sostén generacional en un devenir temporal que permita tolerar la angustia frente a la propia muerte e incompletud existencial.

A partir de este escenario, en la actualidad resulta necesario promover un espacio de análisis, reflexión e intercambio sobre los nuevos paradigmas educativos que transforman las culturas institucionales, a partir de las políticas de inclusión y cuidado de las nuevas generaciones.

Para esto tenemos que realizar una lectura del escenario universitario donde tenga cabida una política educativa basada en la cultura del cuidado. Aquí se vuelve fundamental la función que desarrolle cada docente - desde el lugar de educador - y las formas de transmisión que se desplieguen en el contexto institucional para la constitución de la subjetividad estudiantil: el sujeto del aprendizaje.

### **Sentidos educativos del cuidado del otro en el contexto universitario**

Al pensar en los sentidos que adquiere la experiencia educativa para los niños o jóvenes en la actualidad, resulta necesario diferenciar dos posicionamientos en la cultura institucional referida a sus integrantes en tanto “sujetos anónimos” o “sujetos reconocidos”.

En el primer caso, cuando hay una prevalencia del **anonimato en la dinámica institucional**, la lógica que rige el clima y estilo de convivencia se encuentra impregnada por la masificación, y el vínculo con el otro se sustenta en la indiferencia, la desimplicancia y el desconocimiento mutuo. En estos contextos educativos predominan relaciones de repudio/rechazo y muchos sujetos ocupan el lugar del extraño, diferente o extranjero, dejándolos subsumidos en un espacio sociocultural de vulnerabilidad, desamparo, soledad o exclusión.

Por el contrario, en el caso de una **cultura universitaria sostenida en el reconocimiento del otro**, la lógica vincular se desarrolla en la implicación intersubjetiva, el sentido de la responsabilidad y construcción identitaria compartida. El proceso de grupalidad adquiere relevancia para la acogida, en un encuentro cooperativo y solidario con el otro. En estos espacios cada uno es conocido (re-conocido) y ocupa el espacio del semejante y próximo en la matriz vincular.

Para Barbagelatta (2005) la idea de habitar un espacio y un tiempo desde el cuidado se articula con la noción de protección que se construye en un vínculo de asimetría. En las relaciones simétricas el problema se observa en la dificultad de diferenciación, en cambio en las disimétricas aparece el conflicto de poder. El que cuida se apoya en el poder de dar, donar, exigir, proponer, por su parte el sujeto cuidado tiene el poder de negarse a recibirlo.

La función principal del cuidado es la “anticipación” hacia el otro para esperarlo y alojarlo. Esta capacidad anticipatoria le otorga un sentido a su proyecto vital. La tarea más importante en la educación es ayudar a las nuevas generaciones a encontrar un sentido existencial a su proyecto de vida.

El cuidado ayuda a construir sentidos sobre los acontecimientos vividos, permite historizar las experiencias de dolor, frustración y sufrimiento. Las acciones de protección ayudan a simbolizar aquellas situaciones traumáticas que incrementan la angustia y no permiten comprender ni tramitar los procesos psíquicos. La palabra y la calma del otro sirven para tramitar/disminuir esos estados emocionales disruptivos y desbordados. La simbolización permite contar con recursos psíquicos para enfrentar situaciones de vulnerabilidad y padecimiento. En cambio, en aquellos casos cuando el docente se aterroriza o desborda junto con el estudiante, la dimensión traumática se vuelve devastadora e insoportable para ambos.

En el acto de cuidar el docente, como adulto significativo, se convierte en punto de apoyo y sostén para las identificaciones del otro, y a su vez, lo identifica cuando lo nombra y adjetiva. Función de apertura, habilitación, o por el contrario, rotulación y destino cristalizado.

Desde este nivel de argumentación, el problema del cuidado se convierte en una cuestión política, educativa y subjetiva. El cuidar al otro significa alojarlo en los espacios públicos y privados. Este alojamiento está sostenido desde el marco jurídico – legal que define las leyes sociales fundamentales, desde un enfoque universal de derechos.

Cuando entendemos al acto de cuidar como una función de “alojar al otro” en educación, necesitamos recuperar dos enfoques que resultan complementarios y enriquecedores para comprender esta cuestión. Por un lado, las **políticas de la subjetividad** (Tedesco, 2008), enmarcadas desde una perspectiva de derechos que promueven la formación de sujetos autónomos y reflexivos. Por otro, la constitución de **sujetos éticos** (Levinas, 2001 y Bleichmar, 2008) que recupera la responsabilidad en su relación con la alteridad, enmarcados en la justicia educativa y la afectación del sí mismo.

### **Una política institucional del cuidado**

A partir del psicoanálisis sabemos que el ser humano accede a su identidad a partir de una experiencia social significativa, en el encuentro con otros, ya que la identidad se juega y se despliega en términos de una relación, en el vínculo del sujeto con sus semejantes (presentes, reales o imaginados).

Para Caruso y Dusell (2001) "La realidad no es el conjunto de hechos, sino las formas en que los distintos aspectos de la experiencia humana se articulan y el sentido que se les

otorga". Así, el espacio universitario puede constituirse en un lugar privilegiado para fundar y habilitar experiencias con sentidos formativos para sus estudiantes.

En este enfoque recuperamos el concepto de sujeto, el cual implica otra manera de concebir las identidades y subjetividades en la vida institucional. Tomamos una definición dinámica donde el sujeto se constituye a partir de las redes de experiencias vivenciadas con otros y en los grupos donde interactúa. El sujeto se va desarrollando cuando organiza su experiencia en las redes sociales que integra, las cuales no son ni permanentes ni definitivas.

En la universidad, la tarea de formar requiere tiempo y dedicación, de este modo, los profesores son aquellos que asumen la responsabilidad de ayudar a que las nuevas generaciones, logren transformarse y desarrollarse como profesionales éticos y comprometidos con las problemáticas socio-culturales. La relación que se establece entre un profesor y un sujeto en formación siempre es un vínculo de asimetría simbólica y de capacidad de dominio diferente del mundo. En este sentido, el docente asume mayores responsabilidades. La circulación de la palabra y el acto de escucharse entre profesores y estudiantes posibilita que el diálogo y el encuentro entre generaciones diferentes se transformen en experiencias significativas en el ámbito universitario.

De este modo, cuando se incorpora una política institucional en la cual prevalece la cultura del cuidado hacia el otro, se conforman vínculos educativos en los que el semejante se vuelve un límite ético. Para el cuidado de los estudiantes se requieren espacios en la vida institucional académica donde se los valore y se los escuche, donde logren expresar aquellos intereses y necesidades que otros lugares sociales inhabilitan o desestiman. En esta orientación, precisan docentes como adultos significativos que escuchen sus demandas, las problematicen y las enriquezcan desde una perspectiva formativa.

(...) a la hora de pensar la educación de las nuevas generaciones, dos cuestiones aparecen como necesarias y convergentes: la presencia de adultos "bien parados" como condición de posibilidad de procesos formativos relevantes y la refundación de la mirada adulta sobre los jóvenes, es decir, desde el cual entramos en diálogo con ellos y construimos discursos y prácticas que habilitan experiencias educativas fundantes (Kantor, 2008: 66).

El encuentro con el docente se transforma en la primera mirada humanizante que se crea con el sujeto infantil o juvenil que no es puramente familiar. Bleichmar (2010) establece que el primer objeto exogámico de un niño es la maestra, y de este modo rechaza la idea que circula en el imaginario social que es una "segunda madre". La autora considera que es la primera experiencia socializadora, a partir de la cual el niño ama alguien que no pertenece al contexto familiar. Ahí se funda un proceso de humanización que permite la

transmisión cultural fundada en un vínculo amoroso. Para que se incorpore la ley social, se tiene que constituir un vínculo pedagógico basado en el respeto y afecto.

Tenemos que transmitirles a los niños nuestra expectativa de que en ellos estamos nosotros, nuestros sueños de un mundo mejor y que son nuestra propia contigüidad. Que no son un mero instrumento de trabajo, sino alguien muy representativo respecto de la función que cumple en nuestra tarea (Bleichmar, 2010: 68).

Podemos pensar en una vida institucional que habilite nuevas oportunidades de formación, desarrollo y expansión subjetiva para sus estudiantes, con profesores posicionados como adultos significativos que puedan acompañar estos procesos, que marquen diferencias con el afuera. Se trata de ofrecerle a las jóvenes generaciones nuevos acontecimientos de aprendizajes que construyan distintos sentidos de la experiencia educativa.

Las instituciones universitarias pueden posicionarse como espacio alternativo, esto es, como un lugar que promueva – desde la promoción y la salud - la formación en la identidad profesional de los sujetos del aprendizaje, como un espacio que puede operar como apuntalamiento de la subjetividad en transformación, desde el acompañamiento, apoyo y cuidado en la vida institucional.

La pregunta acerca del enseñar y aprender a convivir retoma el interrogante sobre la hospitalidad o la hostilidad de la educación. Para Skliar (2009) poder pensar en una responsabilidad educativa que habilite construir algo en común entre la experiencia del estudiante y la experiencia del profesor sin que se simplifiquen o se desconozcan mutuamente, implica la transmisión educativa como un modo de conversación, de saber que ocurre en uno y otro, y no sólo como pasaje de saber de uno para otro.

El autor recupera el concepto de amorosidad propuesto por Derrida, quien destaca la posibilidad de “agarrárselas” con ese otro que despierta la pasión desde la memoria de su rostro, la ética y la justicia:

La amorosidad aquí, se revela contra la indiferencia, todo el descuido, toda la pasividad y todo el olvido en relación con el otro (...) Así, la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro (Skliar, 2009: 145).

En nuestra propuesta la educación está pensada desde la perspectiva de construir espacios de participación que logren alojar a los estudiantes desde un lugar simbólico de hospitalidad, que los forme y transforme en Sujetos Éticos en su relación de alteridad con lo otro y con los otros.

(...) Educar en esta época requiere no desentendernos ni ubicar por fuera de la relación de enseñanza el arte de cuidar, tanto en los gestos como en la instalación

de los contenidos de la cultura como “terceridad” que medie entre cada docente y cada alumno y alumna (Zelmanovich, 2005: 3).

El acto de cuidar al otro significa inscribirlo/incorporarlo en nosotros como preocupación, existencia y presencia. Este enfoque nos interpela éticamente en el sentido de ¿cuándo, cómo y por qué cuidamos del otro?

### **Reflexiones finales**

La problemática del cuidado del otro y la responsabilidad ética que conlleva el acto de educar, nos hacen reflexionar sobre las representaciones que tenemos de ese sujeto estudiantil, destinatario del quehacer educativo. En esta orientación, resulta imprescindible realizar un análisis crítico de las prácticas discursivas que se desarrollan en los contextos institucionales, que ubican a los estudiantes en diferentes lugares y posiciones dentro de las dinámicas educativas.

Cada modelo discursivo, sustentado desde una política institucional, caracteriza un paradigma educativo que anula, desvaloriza o reconoce a ese estudiante que puede transitarlo o habitarlo como sujeto del aprendizaje.

Desde un discurso colonial, se trabaja a partir de un pensamiento único, cerrado y dogmático, que es igual a sí mismo. El otro como sujeto no existe, por lo tanto, es ignorado, anulado, desestimado o colonizado. No hay inscripción de la relación de alteridad, en tanto el otro no representa un misterio a descubrir, ni tampoco afecta la propia mismidad, encerrada en su propia coraza. Este discurso se basa en una posición de poder hegemónico y totalitario, que no tolera las marcas de la diferencia y separación. Sólo existe una sola voz (la del Amo) y el otro solo existe para ser sometido. En esta perspectiva educativa, recuperamos los aportes de Freire (2008) con su enfoque sobre la “educación bancaria”, donde el docente es el único que sabe y su función consiste en “depositar” los contenidos en los alumnos, que los reciben pasivamente. Asimismo, Skliar (2009) también nos propone una “pedagogía colonial”, característica de la escuela de la modernidad, basada en esta lógica discursiva.

Por el contrario, en nuestro enfoque, nos fundamos en un diálogo participativo. Este discurso se desarrolla en una práctica ética, democrática y plural. El encuentro dialógico se despliega en la capacidad de escucha, cooperación y participación compartida. El otro es reconocido y cuidado desde una ética de la responsabilidad. Todas las voces tienen lugar y pueden habitar el mismo espacio en común.

Esta práctica discursiva se ejerce desde un poder facilitador/habilitador del encuentro y el trabajo colectivo, a partir de la relación con la alteridad. El otro desde su existencia/presencia me afecta, me conmueve y me descentra del sí mismo. El pensamiento singular se expande y se enriquecen los procesos simbólicos-creativos. El

otro se posiciona desde un lugar de autonomía, con voz propia. Todos se rigen por la Ley-Palabra (Greco, 2007), que los regula en los intercambios e interacciones dialógicas.

En este paradigma educativo, ubicamos a la “Pedagogía de la Alteridad” (Fornasari, 2013) y podemos mencionar como autores representativos en este modelo escolar democrático a Freire (2008) con su “educación emancipadora”, Skliar (2009) desde la “pedagogía de la perplejidad” y Meirieu (2007) que postula la “educación para la democracia”.

Para Skliar (2009) la posibilidad de establecer un vínculo pedagógico amoroso se funda en la capacidad de nunca ser *impunes* al referirnos al otro y nunca ser *inmunes* cuando el otro nos habla. Asimismo, propone que debemos deconstruir nuestra formación que está fuertemente marcada por la capacidad de conversar sobre los otros, pero altamente limitada en la posibilidad de conversar con el otro.

Finalmente, queremos destacar este enfoque desde una responsabilidad ética en el cuidado del otro porque promueve los procesos simbólicos, enriquece la subjetividad estudiantil a partir de aquellas condiciones institucionales que habilitan la transmisión cultural en contextos universitarios, basados en políticas públicas de integración y reconocimiento social.

## REFERENCIAS

**Barbagelatta, Norma** (2005). El cuidado del otro. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Cine y Formación Docente.

**Bleichmar, Silvia** (2010). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

**Caruso, Marcelo y Dusell, Inés** (2001). Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto? En: De Sarmiento a los Simpsons.

**Fornasari, Mónica** (2013). El sujeto ético en el campo educativo. Sentidos de una pedagogía de la alteridad. Córdoba: Ferreyra Editor.

**Freire, Paulo** (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Greco, María Beatriz** (2007). Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos claves para pensar la práctica docente. En: Averbuj, Gerardo et. al. (Compiladores). *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.

**Kantor, Daniel** (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires, Editorial Estante.

**Levinas, Emmanuel** (2001). Totalidad e infinito. Madrid: Sígueme.

**Meirieu, Philippe** (2007). Frankeinstein Educador. Barcelona, Editorial Laertes.

**Palacios, Marta** (2008). "Emmanuel Levinas: el sujeto destituido. La subjetividad constituida" En: Koleff, Miguel (compilador). *Acerca del sujeto en las ciencias humanas*. Córdoba, Universidad Católica de Córdoba.

**Skliar, Carlos** (2009). "Fragmentos de experiencias y alteridad". En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

**Tedesco, Juan Carlos** (2008). ¿Son posibles las políticas de la subjetividad? En: *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO- Siglo XXI.

**Zelmanovich, Perla**. Arte y parte del cuidado en la enseñanza. Revista *EL MONITOR* N° 4. septiembre 2005. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/index.htm>

FOR AUTHOR USE ONLY

## EL SUJETO UNIVERSITARIO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA

Horacio R. Maldonado, Mónica L. Fornasari,  
Marisabel Oviedo, Gisela Lopresti,  
Rocío Sánchez Amono y Ezequiel Olivero

### Introducción

*“A lo que más se asemeja es a una artesanía que se va moldeando en el transcurrir de tu trayectoria y vos vas armando y rearmando partes que a veces te pueden convencer o no del todo, pero que podés hacerlo a tu manera” (Practicante PPP).*

Actualmente el ingreso a los estudios de nivel superior se encuentra atravesado por múltiples dimensiones y problemáticas. En este contexto, las condiciones en que se desarrollan los procesos de aprendizaje aparecen como un aspecto central y prioritario en sus políticas universitarias. De esta manera, la universidad tiene el compromiso político y social de bregar por alternativas que otorguen a los estudiantes posibilidades de crecimiento y fortalecimiento de sus trayectorias educativas.

Particularmente en el contexto de la Facultad de Psicología (UNC), con más de 14 mil estudiantes, nos resulta un desafío abordar las necesidades y demandas de los estudiantes, garantizando igualdad y equidad en las posibilidades de acceso. A partir de esta posición, trabajamos desde PROFPE por la generación de aprendizajes situados, críticos y reflexivos que posibiliten a los estudiantes constituirse en sujetos universitarios activos y protagonistas en sus prácticas académicas.

### Estudiar en la Universidad

Frente a un escenario caracterizado por la masividad y la complejidad de condiciones y factores que atraviesan a los sujetos que ingresan a la universidad (Morin, 2001), planteamos la necesidad de construir diferentes modos de propiciar y acceder a los aprendizajes en los estudios superiores.

Cabría preguntarse entonces ¿Cómo algunos estudiantes logran alcanzar y avanzar en sus objetivos académicos? En este marco, la tarea del estudiante se constituye como un oficio, que parte de un quehacer o labor habitual, que requiere de la puesta en práctica de un conjunto de saberes y recursos (Perrenoud, 2008).

Esta tarea necesita ser elaborada y fortalecida por el mismo alumno, implicando un proceso que tendrá en cuenta aspectos personales, contextuales e institucionales. De esta manera, aprender a ser estudiante universitario va experimentando transformaciones, se va complejizando y consolidando a medida que el sujeto avanza en la carrera.

El ingreso a la universidad, supone mucho más que la mera incorporación de conocimientos, ya que demanda el desarrollo de competencias y estrategias necesarias para llevar a cabo tareas específicas. Requiere seleccionar información acerca de cómo comportarse, qué hacer, qué decir, cómo decirlo, junto a la posibilidad de interactuar con otros diferentes, que aportan y expresan significados, posicionamientos e intereses plurales. En base a estos procesos los estudiantes van construyendo y reconstruyendo los aprendizajes necesarios para incluirse en la institución y vincularse con los diversos miembros que la habitan.

### **Ser estudiante en la Carrera de Psicología. Experiencias en la trayectoria académica.**

En su paso por la carrera, los estudiantes van experimentando situaciones que los ponen en contacto progresivo con ciertos saberes, esperados para la construcción de su formación académica. Saberes que requieren de la articulación con otros aprendizajes que van más allá de aquellos establecidos en los diseños y propuestas de cada campo de conocimiento o espacio curricular.

Siguiendo las ideas de Walker (2010) “en este ‘aprender a ser estudiante’ cada alumno va transitando una serie de momentos que le permiten paulatinamente ir apropiándose de las reglas de juego de la propia universidad”. En palabras de Coulon (1995), le permiten afiliarse a dicha institución. La elección de la carrera como proyecto, plantea en las diferentes instancias (ingreso, permanencia y egreso) del cursado, exigencias organizativas, académicas y vinculares para lograr la integración a la vida universitaria.

A continuación, en el próximo apartado, recuperamos las voces de estudiantes de diferentes tramos de la carrera, donde expresan sus concepciones de lo que implica ser estudiante universitario.

### **El ingreso a la Universidad y a la Carrera de Psicología**

El ingreso a la carrera de Psicología, se encuentra atravesado por una diversidad de significaciones y sentidos dada la masividad registrada en la matriculación. Se construyen conocimientos acerca de las características generales de su estructura y dimensiones, función social, sus miembros, recursos, el lugar del estudiante en relación a otros sujetos institucionales, relaciones con la comunidad, el proyecto formativo, modos de evaluación, acreditación, entre otros.

Acordamos con Gómez Mendoza y Alzate Piedrahita (2014) que “si el tiempo de la secundaria es el del cuidado, el de la educación superior, es a menudo el del anonimato”, donde aparece lo nuevo y desconocido. Implica un tiempo de cambio, de transformación en relación al desarrollo personal, la vida académica y los procesos de socialización. “Una nueva identidad esta por construirse, una nueva relación con el saber esta por elaborarse”.

*“Cuando ingresé a la Facultad, no tenía la menor idea cómo hacer para enfrentar este mundo nuevo. No es nada fácil. Aprendí a esperar en esa cantidad de compañeros que hacían cola para inscribirse, para rendir, para firmar libretas, para ver su nota en los transparentes de cátedra, para comprar apuntes. Los grandes grupos causaban en mí la sensación de ser invisible” (Practicante PPP).*

Aquí el estudiante refleja algunos aspectos generales que tienen que ver con la masividad, con la necesidad de afrontar el cambio que conlleva la experiencia del ingreso. Situación que es vivenciada como el inicio de una experiencia biográfica importante, que interpela y moviliza recursos simbólicos necesarios para poder afrontar lo nuevo y desconocido, referido a la vida académica.

*“Puedo recordar primer año, caminando por los pasillos desorientada, buscando un lugar donde me digan cómo tengo que hacer esto”, “¿dónde averiguo esto?” “¿esto se puede hacer? (...) con las famosas inscripciones en el Guarani, “¿con qué profe me anoto?”, “¿quién recomiendan?” (Practicante PSI).*

*“Ser estudiante de Psicología es armarse de paciencia en los primeros años, donde llegas muy temprano a las clases y aun así no conseguís lugar, es enfrentarse con libros que te parecen eternos y que crees que nunca vas a llegar, pero sin embargo llegas y te va bien” (Estudiante, 5to año).*

Reconocemos el ingreso a los estudios superiores como una situación compleja donde confluyen factores sociales, económicos, culturales, pedagógicos y psicológicos. El trabajo autónomo por parte de los estudiantes, supone desarrollar estrategias y recursos para gestionar las actividades de aprendizaje y mirar el propio proceso, identificando dificultades para seguir aprendiendo.

Los ingresantes llegan a los escenarios universitarios con un bagaje de dudas, incertidumbres y un cúmulo de saberes previos construidos en torno a la formación en la carrera y su futuro profesional, lo cual los pone en tensión, movilizando diferentes niveles de sentimientos y estados emocionales.

## Participar en la Universidad

Ser estudiante implica aprender con otros y de otros, compartir proyectos y llevarlos a cabo; aprender a realizar de manera colaborativa tareas académicas de alcance institucional y de alto impacto en la comunidad. Como bien refiere Walker, (2010) la socialización en la vida académica exige el desarrollo de un sentimiento de identidad y compromiso personal que comienza en la formación de grado.

En este sentido, los procesos de socialización forman parte de los aprendizajes que los estudiantes deben incorporar durante la formación profesional en escenarios universitarios. Su nivel de inclusión define el grado de pertenencia e integración a la vida institucional, constituyéndose en un factor protector para sostener las trayectorias académicas.

Estos aprendizajes resultan fundamentales para la formación del sujeto, en la construcción de la subjetividad ética y política en el marco de sociedades democráticas (Fornasari, 2016), como así también en la toma de conciencia respecto de la identidad histórica, en la capacidad de tomar decisiones a futuro y asumir la responsabilidad de dichas acciones (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012).

*“Ser estudiante implica estar, participar, cuestionar y cuestionarse. Implica estudiar y aprender. Implica esfuerzo, tiempo y ganas. A ser estudiante se aprende, se aprende con otros y se disfruta con otros. ¡Ser estudiante de Psicología es, desde mi perspectiva, muy apasionante!” (Estudiante 5to año).*

*“Me ayudó ser muy participativa, sobre todo en grupos reducidos. (...) Cuando voy a alguna clase que recién comienza, ahí nomás me pongo a conversar con algún compañero para preguntar y charlar” (Practicante PPP).*

*“Mi posición cada vez más activa me ayudó a ir construyendo un modo de hacer, un modo de vincularme con lo institucional, con los docentes, con mis compañeros, con los contenidos” (Practicante PPP).*

El interés y la necesidad de generar nuevas matrices vinculares, se pone en evidencia en estos relatos, donde se destaca la participación y el protagonismo activo en la construcción del ser estudiante en una institución de educación superior, pública y masiva.

Llevar adelante la decisión de integrarse a la vida universitaria a través de la elección de la carrera, implica la posibilidad de formar parte de manera comprometida con la institución. El estudiante cuando se incluye en las diferentes actividades y proyectos académicos, logra desarrollar los procesos de construcción de saberes y prácticas específicas de la profesión.

## Los aprendizajes en las trayectorias académicas de la carrera

Al ingresar a una carrera aparecen planteos relacionados con los motivos por los cuales se eligió y las posibilidades de encontrar en el tramo de la formación aquello que representa a sus propios intereses, motivaciones y expectativas de desarrollo personal y profesional.

En la educación formal aprender a estudiar implica, entre otras condiciones, aprender a planificar y organizar el tiempo destinado al estudio, teniendo en cuenta la extensión y complejidad de contenidos, el acceso a los materiales necesarios, a participar en diversas situaciones tanto individuales como colectivas y colaborativas.

Acordamos con Torcomian y Garayo (2012), en que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno, que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar, por lo tanto, construir conocimientos desde los recursos de la propia experiencia y la información que recibe.

*“Cuando ya te habías acostumbrado en Primero al múltiple choisse, Llegabas a Segundo y una nueva dificultad surgía, un nuevo aprendizaje debía realizar: los parciales a desarrollar, ¡cuánto cuesta pasar tan abruptamente a otra modalidad de examen! (...) Y cuando llegas a Tercero, el estudio es más llevadero, ya había consolidado mi grupo, con los que nos anotábamos juntos en todas las comisiones de prácticos”* (Practicante PSI).

Desde el inicio de la carrera, el intercambio y socialización con otros compañeros, fortalece las acciones que pueden implementarse, ya que el establecimiento de vínculos no solo apoya y apuntala en las actividades diarias, sino que funcionan como sostén para la permanencia en la carrera.

*“Ser estudiante de Psicología me permitió saber que los primeros años no vas a tener materias que tengan que ver de forma directa con la carrera, salvo algunas, son materias más introductorias. Tuve que aprender a organizarme con el tiempo, ya que la carrera implica muchas horas de estudio”* (Estudiante 5to año).

*“Es fundamental comprender lo que es una correlatividad, ya que una sola materia puede atrasar casi todo un año, y es a ésta la que debes dedicarle tu mayor tiempo. Estudiar no siempre significa aprobar y el que aprueba a veces no es el que más sabe. Saber que en muchas ocasiones las teorías se pueden contradecir, muchos autores hablarán de un tema de forma diferente”* (Estudiante 5to año).

De este modo, la organización del tiempo para estudiar se constituye en un recurso fundamental a la hora de optimizar resultados. Esto conlleva anticipar el tiempo destinado al estudio de cada materia, prever estrategias de trabajo, implementar una agenda semanal de uso público y personal, revisar apuntes, ordenar y conseguir el material de

estudio necesario, completar tareas pendientes (Ministerio de Educación, 2016, Fasc. II, p.11).

En la revisión de los aspectos implicados en la posición de ser estudiante, acordamos con Maldonado (2017), quien sostiene que, en el ámbito de la educación superior, las perspectivas actuales hacen hincapié en la idea que los estudiantes sean impulsados a jugar un papel más activo en sus propios aprendizajes, ajustándolos de acuerdo a sus necesidades y objetivos personales y socio-comunitarios.

*“El material de estudio siempre es mucho y hasta parece interminable, sin embargo, con constancia y dedicación es posible. Además, los profesores ofrecen horarios de consulta para evacuar algunas dudas. Hay profes muy buenos, con excelente predisposición y entusiasmo para enseñar (...). Hay materias largas, cortas, fáciles y difíciles, además muchas materias vinculadas al psicoanálisis y a las neurociencias (Estudiante 5to año).*

*También hay que estar dispuestos a replantearse cuestiones personales que se van movilizándolo a lo largo del cursado. Hay que ser fuerte con respecto a las críticas y prejuicios que familiares, amigos y conocidos. Es una carrera etiquetada muchas veces como “fácil, cualquiera puede ser psicólogo”; pero nunca hay que olvidar cuál es el motivo y objetivo por el que estamos ahí” (Estudiante 5to año).*

En sus narraciones, los estudiantes señalan las dificultades y fortalezas que los atraviesan durante el cursado, relacionados al contenido, al vínculo con los docentes, como así también a los aspectos personales y socio-familiares que se movilizan durante la formación en esta profesión.

Destacamos entonces desde PROFIPE, la importancia de recuperar la mirada sobre aquellos obstáculos y limitaciones que aparecen en las trayectorias universitarias, para contribuir desde diferentes dispositivos de intervención a la construcción y fortalecimiento de los recursos personales y sociales de los estudiantes, para que logren el desarrollo de aprendizajes significativos en sus experiencias de formación académica, sostenidos desde el deseo y la motivación por obtener la titulación de la carrera.

## **Reflexiones Finales**

Como conclusiones finales, podemos advertir que estudiar en la universidad requiere del aprendizaje de ciertas ‘reglas de juego’ que suponen no solo ser capaces de asimilar saberes y prácticas específicas, sino estar dispuestos a “jugar el juego” que los estudiantes deberán develar a lo largo del desarrollo de la carrera, a partir de su ingreso a la universidad.

Requiere la disposición de apertura y flexibilidad frente a un proceso complejo de intercambio y socialización en un nuevo ámbito, a partir del desarrollo de competencias que posibilitaran una relación diferente con el conocimiento y su formación como futuro profesional.

Esto supone también, tomar distancia de viejos modelos de enseñanza que promueven el perfil de “alumno ideal”, ya que desconocen los cambios que sustentan la inversión del modelo educativo por el de “aprendizaje/enseñanza”, característico de los nuevos tiempos y la posición de los estudiantes como protagonistas activos en su educación (Maldonado, 2017).

Nos interesa destacar como idea central que, en la construcción del posicionamiento como estudiante en el contexto de la universidad pública, se demandan actos educativos de acompañamiento que les permitan constituirse, reconocerse y ser reconocidos como sujetos activos y protagónicos. Un reconocimiento que se construye en el interjuego de expectativas, de representaciones acerca de lo que implica ser estudiante universitario y lo que resulta necesario saber para asumirse y actuar como tal.

Así mismo, el desarrollo de este oficio/labor necesita ser abordado institucionalmente en el marco de dispositivos y acciones que les permitan a los estudiantes construir herramientas y recursos para alcanzar aprendizajes valiosos y significativos durante su trayectoria académica. Si bien, en este escrito se enumeran algunos aspectos que permiten reflexionar acerca de la construcción de ese lugar, podríamos decir que existen tantas posiciones estudiantiles como alumnos en la carrera de Psicología.

## REFERENCIAS

- Coulon, A.** (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.
- Fornasari, M.** (2016). Consejos de Convivencia Escolar. Ética y democracia educativa. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gómez Mendoza, M. A. y Alzate Piedrahita, M. V.** (2014). El “Oficio” de estudiante: relación con el saber y deserción. Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia.
- Maldonado, H.** (2017). La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas. Córdoba: Editorial Brujas.
- Morin, E.** (2001). Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Perrenoud, P.** (2008). *“Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?”*. Red U. Revista de Docencia Universitaria.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M.** (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.

**Torcomián, C. y Garayo, A. L.** (2012). Los estudiantes y la Universidad: relación entre la representación de Universidad y el aprendizaje a nivel superior. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX. Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.

**Walker, V. S.** (2010). Condiciones Institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la Universidad: La percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP.

#### **Fuentes Documentales**

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. 2016. La construcción del oficio de estudiante: abordajes de la escuela. Fascículo II.

FOR AUTHOR USE ONLY

# PROFIPE: UN PROGRAMA DESTINADO A APOYAR EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA U.N.C

*Horacio R. Maldonado, Mónica L. Fornasari,  
Gisela Lopresti y Ezequiel Olivero*

## **Antecedentes y fundamentos del Programa**

El **Programa para el Fortalecimiento del Ingreso y Permanencia** de los estudiantes de la Carrera de Psicología (PROFIP) se crea, en condiciones experimentales, en la Facultad de Psicología en mayo del 2005. La finalidad principal consistió en fortalecer políticas inclusivas tendientes a: mejorar las condiciones de contexto institucional en que se producen los procesos de aprendizaje/enseñanza; neutralizar o minimizar algunas causas que determinan dificultades para acceder a los aprendizajes específicos y aportar a la equidad y calidad educativa (Autoevaluación Carrera de Psicología 2011, Dimensión IV, P. 28). Para ello el programa desplegó tres proyectos complementarios:

- 1) Servicio de Orientación y Reorientación Vocacional para estudiantes de la carrera.
- 2) Servicio de Orientación y Acompañamiento al Ingresante, destinado a alumnos del primer año de la Carrera, a través del proyecto de Alumnos Tutores.
- 3) Servicio de Asistencia Psico-educativa a estudiantes que manifiestan problemas para aprender y/o avanzar en la carrera.

El Servicio de Orientación y el de Asistencia Psicoeducativa estaban articulados y coordinados por dos cátedras de materias electivas permanentes: Orientación Vocacional Ocupacional y Problemas de Aprendizaje, respectivamente. En 2008, bajo la resolución RHCD N° 41/08, cuando se aprueba la nueva estructura de funcionamiento se transforma de Servicio Psicopedagógico a Programa Psicoeducativo: PROFIP, dependiendo de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Secretaria Académica y Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología. En la actualidad, nuestro programa se encuentra funcionando de manera independiente de las secretarías, pero articulando acciones conjuntas.

En virtud de responder a las necesidades y crecientes demandas que los alumnos de la carrera presentan al momento del egreso, se amplía su cobertura y otorga una nueva denominación. Actualmente se lo denomina: PROFIPE, Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso en la Carrera de Psicología.

En este sentido el programa extiende sus objetivos procurando que, en el marco de una universidad pública y en una facultad con alta matrícula, los estudiantes puedan afrontar sus trayectorias educativas desde el ingreso, permanencia y egreso de la carrera, en posiciones académicas más favorables, y alcanzando aprendizajes significativos que permitan mejorar la calidad de su formación profesional.

### Aspectos del panorama actual de los estudiantes de la Carrera de Psicología

Son diversos los análisis que podríamos realizar respecto de los datos referentes a la población de los estudiantes de Psicología en la UNC. En relación al número de estudiantes de la carrera, en la actualidad, se registran más de 14.000 matriculados. Entre 1998 y 2010 se observa un crecimiento del 40% de los alumnos inscriptos en la Carrera. En este sentido, se registra un aumento en la relación docente-alumno lo cual resulta crítico, especialmente en las cátedras de los primeros años.

Otro dato relevante que se constituye como indicador, es el desgranamiento y deserción que se verifica en el transcurso de la carrera, observado en la variación de la cantidad de alumnos ingresantes y el número de egresados. A continuación, se muestra una tabla de valores arrojados entre los años 2005 y 2011.

Tabla N° 1. Cantidad de Estudiantes Facultad de Psicología

<b>Cantidad de ingresantes y total de alumnos de la carrera por año 2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011<sup>1</sup></b>
Postulantes	3.209	2.713	2.410	2.313	2.286	2.375	2.634
Ingresantes	1.547	1.260	1.445	1.451	1.363	1.579	1.674
Cantidad Total de alumnos	8.714	8.587	8.692	8.865	8.958	9.239	9.745
Egresados	452	400	442	404	552	410	572

De este modo, cuando tenemos en cuenta los índices de desgranamiento, debemos considerar la condición de los alumnos en situación de recursantes. Esto genera un incremento del número de estudiantes en los primeros años de la carrera, lo que determina el aumento de la matrícula por efecto de la sumatoria de nuevos inscriptos más

<sup>1</sup> A partir del 2011 la UNC realizó una modificación en la reglamentación de los cursillos de nivelación, considerando a los inscriptos de la carrera como estudiantes, matriculándose a todos aquellos que estuvieran en tales condiciones.

los recursantes de cohortes anteriores. Estos indicadores junto a otros que en esta oportunidad no se analizarán, podrían ser aspectos que tienen cierta incidencia sobre los aprendizajes académicos requeridos para alcanzar la acreditación de la titulación en la carrera.

En la tabla 2, se muestran datos referidos al promedio de notas en exámenes finales, en el año 2010.

<b>Medias de los promedios de notas en exámenes finales. Año 2010.</b>	
Primer año	4.98
Segundo año	5.81
Tercer año	6.48
Cuarto año. Materias obligatorias	6.77
Quinto año. Materias obligatorias	7.38
Trabajo Final de Licenciatura	8.61
Promedio general (sin materias electivas)	6.67
Promedio general (sin Trabajo Final ni materias electivas)	5.75

La Tabla N° 2 nos expresa un dato relevante en relación al promedio obtenido por los estudiantes en exámenes finales. Podemos observar que los resultados aumentan y mejoran progresivamente a medida que se avanza en la carrera. Los mejores promedios se alcanzan en los Trabajos de Integración Final. Podemos deducir de estos indicadores, que los primeros años resultan ser los más críticos en los resultados académicos alcanzados por el nivel de masividad estudiantil y la falta de experiencia en el oficio de alumno en un ámbito universitario.

De esta manera, ante las múltiples necesidades que manifiestan los estudiantes de la carrera de Psicología y las condiciones presentes en el contexto institucional, consideramos realizar acciones prioritarias en respuesta a tales demandas:

- Dificultades relacionadas al ingreso, cursado, estudio de materias específicas, instancias de exámenes a lo largo de la carrera.
- Atención de aspectos vocacionales y ocupacionales de la elección de la carrera.

-Acompañamiento en problemáticas personales de índole socio- emocional que interfieran en el desarrollo de la carrera.

-Orientación ante dificultades y posibilidades para el egreso en la carrera.

Estas acciones se fundamentan en estrategias e intervenciones que definen los alcances y modos de abordaje de las problemáticas que se plantean y en función de las necesidades establecidas en los tres momentos del desarrollo de la carrera: INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO. A su vez, las intervenciones las focalizamos en tres modalidades: Nivel individual, nivel grupal y nivel institucional.

### **Algunos aportes y contribuciones desde el PROFIFE**

El ingreso a la vida universitaria supone para el estudiante el desafío de comenzar una etapa de formación académica-profesional, en la cual deberá desarrollar y/o enriquecer habilidades y estrategias cognitivas, de estudio, vinculares y emocionales en forma progresiva. De esta manera debe ir construyendo una relación dialéctica entre sentir, pensar y hacer en torno a los nuevos objetos de conocimiento, vínculo docente-alumno y trabajo en equipo, en un ámbito de aprendizaje sistemático y formalizado.

Subrayamos la importancia de propiciar, sostener y dotar de recursos a este tipo de propuestas que acompañan, asisten, apoyan y asesoran a los estudiantes en los tres momentos del desarrollo de los estudios superiores. En muchas oportunidades, nuestra propuesta colabora en la visibilización de condiciones que obturan el avance en la carrera y establecemos alternativas de resolución o abordaje de los mismos. Para significar estas particularidades en relación a la escucha y validación de discursos y necesidades, los operadores nos desempeñamos en un rol que por lo pronto denominamos “interlocutores válidos”. De este modo, este tipo de programas a nivel superior habilitan un espacio donde los alumnos se sienten particularmente escuchados, contenidos y reciben ayuda profesional para tramitar las dificultades que se suscitan en el desarrollo y progreso de sus estudios.

No obstante, se nos torna como un desafío acompañar las necesidades y demandas que se presentan, ya sea por la diversidad de las mismas, la complejidad de algunas o la particularidad de una población masiva que concurre al espacio. En este sentido, siendo múltiples los factores que se encuentran entrelazados, consideramos significativo consolidar el desarrollo de trabajo en red entre los miembros y sectores de la Facultad de Psicología; como así también propiciar espacios de articulación con otros organismos e instituciones externas donde sea posible ampliar las posibilidades de abordaje del programa.

En este sentido, desde el PROFIFE la facultad se plantea orientar el foco de intervención en aquellos factores que ayuden a los estudiantes universitarios a superar obstáculos durante

la carrera. La propuesta también se dirige a profundizar y comprender los sentidos que la experiencia universitaria adquiere para los estudiantes, y de este modo, identificar aquellas condiciones que promueven y sostienen trayectorias educativas completas.

Nuestro acompañamiento institucional se transforma en un dispositivo de intervención eficaz y oportuna para favorecer los trayectos de formación y aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología, a partir de fortalecer los factores protectores y disminuir/neutralizar los factores de riesgo. En esta línea, Parrino (2014) sostiene que implementar estrategias de seguimiento y fortalecimiento académico facilitan la permanencia y reducen la deserción a partir de políticas remediales de las dificultades detectadas a nivel institucional.

Desde nuestra propuesta, el PROFIPE configura un espacio de trabajo institucional que diseña y coordina diferentes proyectos de intervención (asistencia, acompañamiento, orientación e integración) como modo de irrumpir/interrumpir lo instituido que está naturalizado (abandono, desgranamiento, problemas de aprendizaje, dificultades para el egreso) y genera malestar en la vida universitaria.

De este modo, las políticas universitarias para el siglo XXI deben fundarse en la transformación cultural y sustentarse en la reflexión para la acción, la diversidad y flexibilidad. Esto requiere una comunidad académica que trabaje de manera cooperativa y solidaria, que socialice ideas creativas e incorpore el cambio constante para el progreso y desarrollo de sus estudiantes. En este punto nos resulta necesario desarrollar acciones de coordinación que permitan sostener y fortalecer un trabajo complementario y articulado entre el PROFIPE con las distintas áreas de la Facultad para dar seguimiento a los procesos de aprendizaje/enseñanza, como por ejemplo Secretaría Académica, Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Trabajo Final.

## REFERENCIAS

**Maldonado, H.** (Comp.) (2013). Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad. Ed. UNC, Córdoba, Argentina.

**Autoevaluación Carrera de Licenciatura en Psicología.** (2011). Dimensión IV: estudiantes y graduados. CONEAU en el marco de la acreditación de la carrera de grado. Facultad de Psicología, UNC.

**Parrini, M.C.** (2014). ¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria. Buenos Aires: Biblos.

## ALTERNATIVAS PARA FORTALECER LOS APRENDIZAJES EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

*Horacio R. Maldonado, Mónica L. Fornasari,  
Ezequiel Olivero, Rocío Sánchez Amono, Gisela Lopresti  
y Marisabel Oviedo.*

### Resumen

El artículo tiene por finalidad debatir sobre un asunto nodal como es la formación de psicólogos en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Interesa analizar las alternativas viables para mejorar la calidad académica de los sujetos que la institución tiene la responsabilidad de formar, en tanto se trata de egresados que deberán actuar en relación a problemáticas psicológicas álgidas emergentes en el contexto social. Una de las alternativas que la facultad ha diseñado e impulsado desde hace poco más de una década, tiene nombre propio: "Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE)". Desde este espacio, que ha evolucionado en forma permanente y se ha complejizado, se formulan actualmente una amplia gama de actividades destinadas a apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en cada uno de sus tramos. Desde este servicio indispensable en una estructura académica que alberga más de 14.000 alumnos, se procura que logren la mejor educación posible, alcancen el más alto protagonismo en el acceso a los conocimientos disciplinarios, logren el mayor bienestar personal y colectivo, desarrollando una fuerte sensibilidad social.

**Palabras claves:** Profipe – fortalecimiento – ingreso – permanencia - egreso.

### Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso

El Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) se crea para que los estudiantes puedan afrontar sus trayectorias educativas desde el ingreso, permanencia y egreso de la carrera, en posiciones académicas más favorables, y alcanzando aprendizajes significativos que permitan mejorar la calidad de su formación profesional.

De esta manera, ante las múltiples necesidades que manifiestan los estudiantes de la carrera de Psicología y las condiciones presentes en el contexto institucional, desde el PROFIPE consideramos realizar acciones prioritarias en respuesta a tales demandas: 1. Dificultades relacionadas al ingreso, cursado, estudio de materias específicas, instancias de exámenes a lo largo de la carrera. 2. Atención de aspectos vocacionales y ocupacionales de la elección de la carrera. 3. Acompañamiento en problemáticas personales de índole socio- emocional que interfieran en el desarrollo de la carrera. 4. Orientación ante dificultades y posibilidades para el egreso en la carrera.

Frente a estas necesidades, procuramos generar diferentes estrategias e intervenciones que definan los alcances y modos de abordaje de las problemáticas que se plantean en los tres momentos del desarrollo de la carrera: ingreso, permanencia y egreso. A su vez, focalizamos las intervenciones en tres niveles de orientación y acompañamiento diferenciados: individual, grupal e institucional.

Si bien, son diversos los espacios de intervención que el PROFIPE sostiene procurando el cumplimiento de sus objetivos, en este artículo sistematizamos algunas alternativas ofrecidas, con la finalidad de socializar y dar a conocer sobre los aspectos y características de este tipo de propuestas.

Para el análisis recuperamos las voces de los estudiantes, en el proceso de ingreso, permanencia y egreso en la carrera de Psicología. Partimos desde lo expresado por ellos en los talleres de promoción y prevención para las trayectorias educativas, y complementamos el análisis con la información obtenida en las instancias de entrevistas de acompañamiento individual. Luego, abordamos los resultados a través de la descripción y análisis de cuatro espacios de intervención del programa. Finalmente, exponemos en el apartado de las discusiones las reflexiones, interrogantes y señalamientos que procuran generar crecimiento del programa frente a los desafíos de los aprendizajes del siglo XXI en una universidad pública, gratuita y masiva como es la Facultad de Psicología.

### **Estrategias de acompañamiento para fortalecer los aprendizajes**

En este apartado sistematizamos la información recuperada de los diferentes espacios y dispositivos de intervención que abordan los tres momentos de la carrera: ingreso, permanencia y egreso. Los dividimos en tres apartados: en el primero, se detallan las intervenciones desde un enfoque de **promoción y prevención** en los tres momentos de la carrera. Luego se enuncian brevemente algunas reflexiones en torno a la **asistencia** de los estudiantes al espacio del PROFIPE. Finalmente se desarrollan nociones en torno al **espacio psicoeducativo grupal**.

### **Acciones de Promoción y Prevención**

Las necesidades y dificultades que se presentan en los distintos tramos de la carrera, las abordamos desde el PROFIPE con un enfoque de prevención y promoción de la salud. Desde esta perspectiva, exploramos las demandas actuales de la población de estudiantes, como así también fortalecemos las intervenciones de acompañamiento y orientación que promuevan el acceso a los aprendizajes y el desarrollo de la identidad profesional en las mejores condiciones institucionales posibles.

## Ingreso. Experiencias y vivencias

En el cursado de los ciclos de nivelación, correspondientes a 2016 y 2017 realizamos talleres de bienvenida para los ingresantes, para fortalecer el proceso de ambientación al ámbito universitario y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje.

En estos encuentros el objetivo se centraba en promover la socialización de vivencias, experiencias y reflexionar sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan el nivel de ingreso universitario.

En los talleres observamos heterogeneidad de trayectorias académicas previas de los estudiantes. Lo que en un primer momento era vivido como individual y singular fue abriendo paso a nuevas significaciones y sentidos, a partir de las asociaciones grupales. Durante el plenario los estudiantes expresaron: *“el taller me sirvió para conocer a mis pares, y saber que no soy la única que está en esta situación”* (estudiante ingresante, 2016), *“me aportó confianza, seguridad y apoyo a no sentirme sola en esta nueva etapa, saber que hay otros”* (estudiante ingresante, 2017). Es decir, este dispositivo de acompañamiento permitió a los alumnos tomar contacto con su propia vida emocional y experiencias previas para construir con otros, estrategias que promuevan la integración a la nueva vida universitaria.

Otras de las actividades realizadas para el acompañamiento de los estudiantes ingresantes fueron los talleres sobre “Estrategias para el aprendizaje”, con el objetivo de reflexionar sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan el nivel de ingreso universitario y promover algunos recursos para los aprendizajes.

Para el análisis de las condiciones que obstaculizan el aprendizaje retomamos las dimensiones (psicológicas, pedagógicas, institucionales y socio-familiares) propuestas por Maldonado, H. y Torcomian, C. (2009). Del material sistematizado en los talleres, en primer lugar, observamos un predominio de las causas **psicológicas**, dentro de las cuales se encuentran “dificultades de organización para estudiar” y “dificultades para comprender los textos”.

En segundo lugar, se encuentran razones de tipo **pedagógicas**: “dificultades por las modalidades de enseñanza”, “dificultades por el número de alumnos y la escasez de profesores”.

En tercer lugar, en relación a las causas **institucionales**: “dificultades para conocer la información” y “dificultades para conocer la organización institucional” detectamos que aparecen en menor proporción. Podemos pensar que se vincula con el avance de los canales de comunicación tecnológicos (página Web, AVP, Facebook) donde circula fácilmente esta información.

Finalmente, en cuanto a las dificultades de índole **socio-familiares**, algunos estudiantes expresaron no contar con el apoyo familiar para comenzar la carrera universitaria. Frente

a este obstáculo, Ezcurra (2005) explica que “la desaprobación familiar opera como otra fuente de tensión que, además, posee alto impacto emocional y que por ello genera un estrés exacerbado” (p.23).

A este análisis añadimos las **dificultades para adaptarse a la vida universitaria** teniendo en cuenta a los estudiantes migrantes que además del estudio se les agrega el desafío de adaptarse a una nueva ciudad. En relación a esta tensión, los estudiantes expresaron: “*me cuesta acostumbrarme a vivir solo, lejos de mi familia*” (estudiante ingresante, 2016), “*me cuesta administrar los tiempos entre estudiar, cocinar, hacer las compras diarias*” (estudiante ingresante, 2017). Cuestiones que merecen ser tenidas en cuenta ya que demandan a los estudiantes un tiempo de adaptación/acomodación a un nuevo contexto sociocultural.

A su vez, en estos encuentros trabajamos para que los alumnos puedan visualizar las estrategias que facilitan el aprendizaje. Los estudiantes mencionaron como recursos importantes para aprender: “*asistir a las clases, organizar los tiempos, aprender a construir una agenda y armar un grupo para estudiar*” (estudiante ingresante, 2015).

Acompañar a los ingresantes a reflexionar sobre sus prácticas y concepciones de aprendizaje, promueve un reconocimiento de ese estudiante como sujeto epistémico: sujeto activo y productor de conocimiento. Asimismo, ellos valoraron este espacio alternativo para compartir sus vivencias, como oportunidades de interacción entre pares y promover mejores aprendizajes.

### **Aprender a ser, aprender a hacer. El oficio de estudiante**

El dispositivo taller nos ha posibilitado también recuperar las experiencias en torno a las actividades desarrolladas con alumnos en situación académica de libres, el cual se fundamenta como una de las alternativas del programa, como espacios de acompañamiento y asesoramiento a aquellos alumnos que aspiran a ingresar a la carrera y que por diversos motivos no logran alcanzar su objetivo.

Recuperar e interpelar al ingresante a través de sus *miedos, inseguridades, desorientaciones, desmotivaciones, imposibilidades y limitaciones*, nos invita a repensar acciones pertinentes a la demanda planteada por los estudiantes que asisten al taller.

Si bien la demanda estaba planteada en términos de *dificultades* relacionadas con el objeto de conocimiento, como por ejemplo “*inadecuados hábitos de estudio, técnicas y/o estrategias de aprendizaje, dificultades de organización y planificación, baja motivación, falta de atención, concentración, comprensión del material de estudio propuesto para el cursillo*”, entre otras; pudimos inferir al sistematizar los datos, que las principales problemáticas están apuntaladas en la construcción del “oficio de ser estudiante”; en la integración a la vida universitaria; en la información ausente, distorsionada e idealizada

que traen los estudiantes sobre la carrera, en cuanto al proyecto profesional elegido.

La vivencia de intercambiar y socializar información y experiencias entre pares, operó como elemento esclarecedor de los conflictos concomitantes. Así también, permitió a los asistentes al taller, confrontar fantasías, corregir distorsiones e idealizaciones relacionadas con los estudios superiores, la vida universitaria y las posibilidades de desarrollo ocupacional en relación a la elección de la carrera de Psicología.

Sostener estos espacios en la facultad, le brindan al estudiante la posibilidad de participar desde un rol activo, crítico y autónomo, contribuyendo en la toma de decisiones y el sostenimiento de los intereses vinculados al estudio y la profesión.

Consideramos que estos espacios de reflexión sobre los obstáculos, revisión de la propia trayectoria académica, búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento nos permiten entender junto al estudiante, que el aprendizaje se trata de un proceso y una construcción.

### **Permanencia y egreso. Construcción de la identidad profesional**

En este apartado analizamos las experiencias de acompañamiento llevadas a cabo con estudiantes avanzados de la carrera, en el marco de las actividades realizadas desde el Subprograma de Orientación Vocacional Ocupacional del PROFIPE de la carrera de Psicología.

Las experiencias estudiantiles en los talleres de acompañamiento para elección de materias electivas y jornadas para el egreso surgen como alternativas y espacios de trabajo que pretenden fomentar la participación activa y la reflexión crítica acerca de las propias trayectorias en los aprendizajes y en la construcción del rol como futuros profesionales.

Entre las principales necesidades y dificultades relevadas, aparece un importante nivel de desinformación respecto de las características específicas de la carrera, como así también acerca del rol y perfil del profesional psicólogo.

Los estudiantes manifestaron que la información específica se fue esclareciendo y reconstruyendo a lo largo del cursado de la carrera, especialmente a partir de la etapa de elección de materias optativas, generando repercusiones en el desempeño de la trayectoria académica y con concomitantes sintomatológicas vocacionales (Messing, 2002) relacionadas con desorientación, apatía, desmotivación, dificultades para desarrollar una posición activa frente al proyecto ocupacional, temores e inseguridad, entre otras.

Entre los obstáculos reconocidos por los estudiantes, aparecen principalmente las dificultades para la elección de áreas, enfoques y contextos de especialización, de

materias optativas y entre las modalidades de egreso.

En los motivos esclarecidos ante las elecciones y toma de decisiones frente al cursado que posibiliten el avance en la carrera, aparecen aspectos tales como: interés por profundizar la formación en materias afines a un área específica o perspectiva teórica y diversificar la formación. Como así también, teniendo en cuenta opiniones y experiencias de compañeros, el régimen de correlatividades y la articulación con la disponibilidad laboral actual. En menor proporción mencionaron motivos que apuntaron a priorizar la formación elemental requerida para las instancias de prácticas pre-profesionales para el egreso o como aspectos que constituyan la formación para el posterior ejercicio del rol profesional.

En cuanto a los recursos necesarios para afrontar las situaciones de elección y decisión en determinados momentos de la carrera, los estudiantes reconocen: organización y adecuado manejo del tiempo, participación en espacios de discusión, supervisión y acompañamiento; manejo activo y adecuado de la información, autogestión y desarrollo de capacidades (tales como: interés, constancia, esfuerzo, proactividad, compromiso, flexibilidad, pensamiento crítico, lógico y de análisis) que favorezcan el desempeño académico y el entrenamiento para el ejercicio profesional.

La construcción de la identidad profesional y el desempeño del rol, exige información, formación, capacitación y esclarecimiento personal, sobre esta base manifestarse una actitud psicológica y característica del perfil profesional (Pássera, 2014).

Esta tarea puede requerir de un proceso en el cual se revisen la elección de la carrera como elemento comprometido en la iniciación del proyecto vocacional ocupacional y su integración con la construcción identitaria, las posibles transformaciones de la representación del rol elegido en base a las vivencias y aprendizajes operados en el transcurso de la carrera, la planificación de proyectos educacionales-laborales considerando las expectativas personales y las opciones ocupacionales actuales y la elección del área de especialización y ámbito de trabajo (Pássera, 2014).

En cuanto a la valoración por parte de los estudiantes frente a las propuestas de acompañamiento ofrecidas, lograron esclarecer dudas e incorporar información precisa y confiable (áreas de la carrera y ejercicio del rol profesional, asignaturas optativas, modalidades de egreso y orientaciones metodológicas para el trabajo de sistematización final), regulando los temores y ansiedades características de esa etapa académica. Así también, destacaron la alternativa para reflexionar sobre los propios procesos de elección y decisión en la trayectoria académica, junto a la posibilidad de compartir y recuperar experiencias con otros.

De esta manera, los espacios de orientación vocacional e información psicoeducativa posibilitan la expresión, reflexión, socialización e intercambio de experiencias entre los estudiantes. Éstos enriquecen la construcción de estrategias fundamentales para

enfrentar situaciones de elección y toma de decisiones claves que orientarán la continuidad en los estudios y la preparación para la etapa de egreso en la carrera. Ello posibilita el reconocimiento de las implicancias que estos procesos tienen en la construcción de su identidad como futuros profesionales.

### **Espacio de Asistencia. Principales demandas/motivos de consultas acerca del aprendizaje en estudiantes de la carrera de Psicología**

En este apartado ponemos en consideración algunas reflexiones sobre los principales motivos de consultas y demandas que los estudiantes de Psicología realizan en el espacio de asistencia del PROFIPE. En este estudio, se analizan 154 fichas de admisión.

Los motivos manifiestos de consultas se pudieron dividir según las siguientes categorías: El 19% refirieron a la búsqueda de orientación en la toma de decisiones y re orientación vocacional, el 77% remitieron a aspectos epistémicos, el 4% requirieron orientación terapéutica. De los 119 casos abordados que refieren aspectos epistémicos, pueden diferenciarse aspectos abordados en las consultas: el 4% requirió asesoramiento ante dificultades personales y familiares: *“Empecé el curso de nivelación y después me estanque por problemas personales y de trabajo, me desconcentre, empecé a faltar y me estanque. Y no quiero dejar el estudio. Me hace muy mal pensar en eso”* (estudiante ingresante, 2016).

El 28% expresó dificultades para comenzar o avanzar en la carrera: *“Me interesa la permanencia, hice el ingreso de febrero y el extendido, me preocupa poder ingresar”* (estudiante ingresante, 2016). El 18% Organización del tiempo: *“Vengo a buscar ayuda para organizar el año en relación a la carga horaria y cantidad de materias”* (estudiante primer año, 2016). El 25% metodología y herramientas para estudiar: *“Leo, entiendo pero no puedo imprimir la información. Quiero aprender a procesar la información”* (estudiante segundo año, 2017). El 25%, elementos de índole emocional afectiva: *“Siento temor en no poder rendir el examen, inseguridad posterior al haber estudiado tantas horas. Leo bastante y no puedo entender”* (estudiante ingresante, 2017).

De esta manera, podemos pensar en algunas articulaciones entre las variables. Por ejemplo, si varía el motivo de consulta según el lugar de procedencia. Se observó que: De los 57 estudiantes de Córdoba Capital, 8 (14 %) motivos remitieron a orientación en la toma de decisiones y orientación vocacional, 47 (82,5%) a elementos epistémicos y 2 (3,5%) a orientación terapéutica. De los 85 del interior de Córdoba, interior del país y exterior, 19 (22,4 %) orientación, 64 (75,3%) epistémicos y 2 (2,3 %) orientación terapéutica.

Del análisis de estos datos, podemos inferir que los estudiantes que provienen del interior manifiestan un mayor porcentaje de motivos de consultas referidos a la búsqueda de

orientación en la toma de decisiones y orientación vocacional (22,4%). Tal vez, esta situación se ve reflejada por el contexto que tienen que afrontar los estudiantes que provienen de otros lugares. En este sentido, Alonso e Insúa (1997) explicitan que estos alumnos enfrentan una situación de múltiple pasaje evolutivo, académico y migratorio, que los lleva a la separación física de sus familiares, sus amistades y su terruño.

Por otro lado, no se observan diferencias significativas en relación al motivo de consulta según el sexo: el masculino consultó un 16 % para orientación en la toma de decisiones, 82% en aspectos epistémicos y 2% en orientación terapéutica, mientras que el femenino 20 %, 76% y 4% respectivamente.

Si bien priorizamos considerar un solo motivo de consulta para hacer posible la sistematización de los datos, pudimos observar que los estudiantes remiten a más de un motivo manifiesto en su discurso inicial: *“Estoy asustada y bloqueada. Necesito organizarme en el estudio”* (estudiante tercer año, 2015).

A su vez, profundizando el análisis, sostenemos que en pocas oportunidades el motivo manifiesto se corresponde con el motivo latente trabajado en entrevistas posteriores. En este sentido, observamos que la mayoría de los motivos latentes refieren a elementos de índole emocional-afectiva. No obstante, en el análisis de estos motivos de consultas y del proceso de entrevistas posteriores, el motivo manifiesto fue un elemento que abordamos focalizadamente.

Aquí cabría mencionar que un porcentaje significativo de estudiantes consultantes (52%) se encuentran cursando el ingreso y primer año. En este sentido, Torcomian (2015) expresa que el pasaje a la universidad se convierte en una crisis que deriva en algunos casos en transformaciones de la subjetividad del estudiante. Esto interviene en el modo de operar y en la utilización de estrategias en los procesos de estudio. Detectamos que un 60% de los estudiantes consultantes no son de Córdoba Capital. En este marco argumentamos, sobre la importancia de generar alternativas para aquellos alumnos que por su condición de migrante (Alonso e Insúa, 1997) pueden presentar mayores necesidades de acompañamiento que los oriundos de la ciudad.

Para finalizar, ponemos en consideración aspectos que abren la posibilidad de repensar la promoción de estrategias que generen espacios de encuentro con estudiantes que por diversos motivos no asisten al servicio. Ya que el estudiante que asiste, se abre camino ante una alternativa: la de pedir ayuda.

### **Aprendizaje y Alteridad. El Espacio Psicoeducativo Grupal**

En el proceso de aprendizaje que desarrolla el sujeto en su trayectoria académica, se encuentra implicado como una totalidad que lo involucra desde su estructura biológica, psíquica (cognitiva, afectiva, corporal) y social, en interacción con un contexto socio-

cultural (Facultad de Psicología) que puede favorecerlo u obstaculizarlo. En este marco de situación, la problemática de la alteridad resulta central para comprender los procesos de construcción del aprendizaje.

En los escenarios universitarios fortalecer el conocimiento del mundo cultural y simbólico marca la dimensión temporal y la terceridad como lugar de legalidad y referencia que configura los vínculos creados a nivel social. “Por ello aprender es aprender a indagar. Un complejo fenómeno que lo incluye como descubrimiento de sí mismo en el reconocerse “yo” como diferente del otro su semejante, y del mundo” (García Márquez, 1986: 24).

Desde esta perspectiva, aprender implica transformación, crecimiento subjetivo y el logro paulatino de la autonomía. El estudiante debe poder tolerar la ansiedad, la frustración, el desconcierto y la confusión que genera el conflicto cognitivo y social, para integrarse al principio de realidad desde otras perspectivas. La “experiencia de encuentro” es lo específicamente humano y le exige al sujeto una respuesta anticipatoria que lo moviliza a realizar un trabajo de aprendizaje desde un esfuerzo de producción, simbolización y transformación subjetiva.

Los dispositivos que implementamos desde PROFIFE, implican acciones institucionales que habilitan lugares, tiempos y tópicos necesarios para el desarrollo del aprendizaje desde el encuentro con la alteridad. Esto posibilita la expansión y complejización psíquica de un Yo constituido y diferenciado en su relación al otro (Wettengel y Prol, 2009).

En nuestro caso, el otro - operador psicólogo – es quien acompaña, orienta y promueve el intercambio de nuevos significados que dinamizan la actividad psíquica de los sujetos que consultan. A partir de los señalamientos e interrogantes se promueve el proceso asociativo y la formación sustitutiva. La consigna de trabajo los implica subjetivamente en la tarea, se trata de desarrollar el pensamiento, la simbolización, para complejizar la actividad representativa.

En el grupo se promueven interacciones dialógicas donde se abre la pluralidad de voces, perspectivas, miradas y pensamientos. Se da lugar a la diversidad desde el registro de la alteridad a partir de la conversación, la discusión, la interrogación que interpela y conmueve a cada uno de sus integrantes. La posibilidad de aprender en grupo significa: (i) tolerar la frustración, (ii) desarrollar la capacidad de espera, (iii) posibilidad de anticipación, (iv) postergar la descarga impulsiva, (v) reconocer las diferencias, (vi) expansión representacional, (vii) pasar de la heteronomía a la autonomía.

A través de estas modalidades de intervención, pudimos observar que el espacio de la grupalidad promueve el aprendizaje de nuevos vínculos y contenidos culturales, a partir de abandonar certezas cristalizadas/rigidizadas al “romper la coraza del Yo” (Levinas, 2001) porque incorpora la transformación de sí mismo y permite descubrir la novedad.

## Algunas Reflexiones Finales

Así, desde la perspectiva del PROFIPE, las experiencias de acompañamiento individuales y grupales llevadas a cabo a través de los diferentes espacios que brindamos desde el programa, han fomentado en los estudiantes una participación más activa en la reflexión crítica de las propias trayectorias de aprendizajes.

El dispositivo de intervención como espacio psicoeducativo grupal, nos permite construir una nueva oportunidad, un cambio, un instituyente, para que se torne en un acontecer, un porvenir que cambie lo instituido, lo cristalizado y lo repetitivo que deja a muchos estudiantes en la carrera de Psicología excluidos y capturados en una pobreza de recursos simbólicos, con un alto sufrimiento subjetivo.

De esta manera, la posibilidad de contar con orientación y acompañamiento desde el inicio hasta los últimos tramos de la carrera, incrementa alternativas para la planificación y anticipación de aspectos a considerar frente a la trayectoria académica, posibilitando el reconocimiento de su implicancia en la operacionalización de acciones, para su afrontamiento.

Nuestra propuesta consiste en fortalecer intervenciones orientadoras y de acompañamiento, que promuevan el acceso a los aprendizajes y el desarrollo de la identidad profesional en las mejores condiciones posibles para los estudiantes de la carrera.

A partir de los diferentes dispositivos de intervención, a nivel individual y grupal en el escenario universitario (talleres, jornadas, orientación y acompañamiento en los procesos de ingreso, permanencia y egreso), focalizamos nuestra mirada y escucha entorno a los acontecimientos psicoeducativos, devenidos en “síntomas emergentes” (aislamiento, desinterés, abandono, desgranamiento, fracasos en el rendimiento, entre otros), que desmantelan la posibilidad de subjetivación y simbolización en los estudiantes.

Como resultado, el despliegue de lo singular y lo colectivo, lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, lo propio y lo diverso, promueve la tramitación y elaboración de diferentes procesos psicodinámicos que entran en tensión/conflicto, y permiten a su vez, desarrollar otros modos de simbolización a nivel cognitivo, afectivo y social para cada uno de los sujetos que integran este espacio.

Para que todo lo planteado hasta aquí sea posible, necesitamos la consolidación de una política universitaria e institucional que convoque a la construcción de un saber en sus estudiantes, a partir del encuentro y vínculo con el conocimiento, provocándolos en el aprendizaje - constituyéndolos en su oficio de estudiantes desde una subjetividad universitaria -, en tanto él mismo se posicione como *sujeto que desea conocer* - en relación con sus enigmas, interrogantes, procesos de simbolización y con la alteridad.

No obstante, quedan muchos interrogantes y desafíos que nos convocan al continuo

análisis y revisión de este tipo de programas. Si bien, el número de estudiantes que asisten al PROFIPE es significativo, resultan un desafío aquellos estudiantes que por motivos que aún no se han profundizado no concurren a este espacio. Consideramos que este sector de alumnos presenta una mayor vulnerabilidad, ya que el estudiante que asiste ya marca una posibilidad: la de pedir ayuda. Es por ello, que se continúan pensando y construyendo propuestas de intervención que puedan convocar y congrega a sectores estudiantiles que quedan invisibilizados en el sistema.

Desde el PROFIPE centramos la expectativa y los esfuerzos de acompañamiento en que el estudiante no abandone su interés por aprender y sostenga la ilusión de un proyecto identitario profesional con sentido subjetivo.

## REFERENCIAS

**Alonso Modesto, M. e Insúa, I.** (1997). El estudiante universitario migrante. Problemáticas y abordajes. Asociación Argentina de Psicoterapia - Depto. Investigación 1997.

**García Márquez, N.** (1986). *Quiero aprender, dame una oportunidad*. Barcelona: Gedisa.

**Gavilán, M.** (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

**Levinas, E.** (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.

**Maldonado, H. y Torcomian C.** (2013) Algunas causas que intervienen en las dificultades de aprendizaje en el nivel superior. En Maldonado, H. (Comp.) *Aportes para mejorar los aprendizajes en la Universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

**Messing, C.** (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.

**Pássera, J.** (2015). El rol del psicólogo orientador y la identidad profesional. Características, problemáticas y formación. En J. Pássera (Comp.). *Orientación Vocacional. Una propuesta teórico-práctica* (pp. 88-137). Córdoba: Bruja.

**Wettengel, L. y Prol, G.** (comps) (2009). *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.

## **ACOMPañAMIENTO Y ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD. Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIP-E). Facultad de Psicología, U.N.C.**

*Horacio R. Maldonado, Mónica L. Fornasari,  
Gisela Lopresti, Ezequiel Olivero, Rocio Sánchez Amono  
y Marisabel Oviedo*

### **Introducción**

El Programa para el Fortalecimiento del Ingreso y Permanencia de los estudiantes de la Carrera de Psicología (PROFIP) se creó en la Facultad de Psicología en mayo del 2005. Desde sus inicios, el propósito fundamental consistió en impulsar políticas institucionales inclusivas, utilizando para ello alternativas técnico-metodológicas diversas y espacios de acompañamiento. Estrategias tendientes a mejorar las condiciones del contexto en que se producen los procesos de aprendizaje - enseñanza. También diseñó acciones para neutralizar o minimizar algunas causas que determinan dificultades para acceder a los aprendizajes específicos inherentes a la formación del psicólogo, aportando a la equidad y calidad educativa (Informe CONEAU. Autoevaluación Carrera de Psicología 2011, Dimensión IV, pp. 28).

Las crecientes demandas de los alumnos de la carrera al momento del egreso, plantearon en los últimos años, nuevas líneas de trabajo en esta etapa final de formación profesional. De tal manera el programa pasó a denominarse: Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso en la Carrera de Psicología (PROFIPE).

Transcurridos doce años desde su creación, el programa se ha enriquecido con importantes transformaciones a nivel estructural y constitutivo, ya que cuenta con un equipo de trabajo conformado por un coordinador general, una coordinadora operativa y cuatro operadores psicólogos.

Actualmente, se encuentra operando de manera autónoma, pero en articulación con otras dependencias académicas, particularmente con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría Académica.

En este sentido, cabe resaltar que los múltiples atravesamientos de la política educativa e institucional inciden en su desarrollo y crecimiento para acompañar y fortalecer los estudios superiores.

El objetivo específico clave del programa es procurar que los estudiantes desarrollen diferentes recursos a fin de que logren mejorar los aprendizajes en el transcurso de la

carrera de Psicología. En este sentido trabaja para maximizar el protagonismo epistémico (construcción de conocimientos) de los alumnos y los acompaña en el proceso de apropiación del “oficio de estudiante”. Son características de este oficio la asunción de un posicionamiento activo, crítico, productivo, autónomo y la conformación paulatina de una clara identidad profesional.

Actualmente el programa interviene desde una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla un abordaje individual, grupal e institucional. Las acciones que realiza se focalizan en las tres etapas académicas que afrontan los estudiantes en sus procesos formativos: *ingreso, permanencia y egreso*. Estas acciones se concretan, principalmente, desde dos modalidades de intervención: por un lado, se ofrece *asistencia y asesoramiento individual* en relación a problemas de estudio, aprendizaje y/o vocacionales. Por otro, se desarrollan *acciones de promoción de carácter grupal, viabilizadas a través de espacios psicoeducativos, talleres y jornadas*, cuya finalidad es el fortalecimiento de las trayectorias académicas.

### **Estrategias: De acompañamiento para el ingreso a la vida universitaria**

Las necesidades y dificultades que se presentan en los distintos tramos de la carrera, son abordadas desde el PROFIPE con un enfoque de prevención y promoción de la salud. Durante el desarrollo de los cursos de nivelación, realizamos “**Talleres de Ambientación**” como instancia de bienvenida para los ingresantes, para fortalecer el proceso de integración al escenario universitario y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje. En estos encuentros nuestro objetivo se centra en promover la socialización de sus vivencias y experiencias para reflexionar sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan el nivel de ingreso universitario.

En los talleres observamos heterogeneidad de trayectorias académicas previas de los estudiantes. Lo que en un primer momento es vivido como individual y singular se abre paso a nuevas significaciones y sentidos, a partir de las asociaciones grupales. Recuperamos del plenario las voces de los estudiantes: *“el taller me sirvió para conocer a mis pares, y saber que no soy la única que está en esta situación”* (estudiante ingresante, 2016); *“me aportó confianza, seguridad y apoyo a no sentirme sola en esta nueva etapa, saber que hay otros”* (estudiante ingresante, 2016). Es decir, este dispositivo de acompañamiento permite a los alumnos tomar contacto con su propia vida emocional y experiencias previas para construir con otros, estrategias alternativas que promuevan la inclusión a la nueva vida universitaria.

Otra de las actividades propuestas para el acompañamiento de los estudiantes ingresantes son los talleres sobre “**Estrategias para el Aprendizaje**”, con el objetivo de reflexionar sobre las condiciones psicoeducativas necesarias para afrontar las trayectorias académicas y promover algunos recursos para facilitar los aprendizajes en la universidad. Los

estudiantes mencionan como indicadores importantes para aprender: *“asistir a las clases, organizar los tiempos, aprender a construir una agenda y armar un grupo para estudiar”* (estudiante ingresante, 2015).

Además, ofrecemos un **“Taller con Alumnos en Situación Académica de Libres”** con el propósito de generar espacios de acompañamiento y asesoramiento a aquellos estudiantes de la carrera y que por diversos motivos no logran aprobar la materia de ingreso.

La vivencia de intercambiar y socializar, tanto información como experiencias entre pares, opera como elemento esclarecedor de los conflictos, al confrontar fantasías, corregir distorsiones e idealizaciones relacionadas con los estudios superiores, la vida universitaria y las posibilidades de desarrollo ocupacional en relación a la elección de la carrera de Psicología.

En estos espacios de reflexión sobre obstáculos, revisión de la propia trayectoria académica, búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento permiten entender al conjunto de estudiantes, que el aprendizaje se trata de un proceso complejo y una construcción permanente.

### **De acompañamiento a la permanencia y egreso universitario**

En el tramo de permanencia, el programa también ofrece, de manera regular y continua, el taller de **“Estrategias para el Aprendizaje”** y los **“Espacios Psicoeducativos Grupales”** para trabajar los temores y ansiedades frente a los exámenes.

Los talleres de **“Acompañamiento para Elección de Materias Electivas”** y **“Jornadas para el Egreso”**, constituyen otra de las modalidades de intervención, tendientes a fomentar la participación activa y la reflexión crítica acerca de las propias trayectorias en los aprendizajes y en la construcción del rol como futuros profesionales.

En los motivos esclarecidos ante las elecciones y toma de decisiones frente al cursado de la carrera, aparecen aspectos tales como: *“interés por profundizar la formación en materias afines a un área específica o perspectiva teórica”*; *“diversificar la formación”*; *“el régimen de correlatividades”* y *“la articulación con la disponibilidad laboral actual”* (estudiantes, 2016).

Los estudiantes reconocen como recursos para afrontar las situaciones de elección presentadas a lo largo del cursado: organización y adecuado manejo del tiempo, participación en espacios de discusión, supervisión y acompañamiento, manejo activo y pertinente de la información, autogestión y desarrollo de capacidades, tales como: *“interés, constancia, esfuerzo, proactividad, compromiso, flexibilidad, capacidad de pensamiento crítico, lógico y de análisis”* (estudiantes, 2015) que favorezcan el desempeño

académico y el entrenamiento en el rol profesional.

Frente a las propuestas de acompañamiento ofrecidas, los estudiantes lograron esclarecer dudas e incorporar información precisa y confiable, regulando los temores y ansiedades características de esa etapa académica.

De esta manera, los espacios que ofrecemos desde PROFIPE a lo largo del año para la orientación vocacional e información psicoeducativa posibilitan la expresión, reflexión, socialización e intercambio de experiencias entre los estudiantes. Éstos enriquecen la construcción de estrategias fundamentales para enfrentar situaciones de ansiedades frente a los exámenes, de elección y toma de decisiones claves que orientarán la continuidad en los estudios y la preparación para la etapa de egreso en la carrera. Ello posibilita el reconocimiento de las implicancias que estos procesos tienen en la construcción del rol como futuros profesionales.

### **De acompañamiento y asistencia psicoeducativa**

En este dispositivo de intervención, desde el programa brindamos diferentes espacios de consulta individual, abiertos a la población estudiantil de la Facultad de Psicología y con una cobertura horaria en los tres turnos de cursada.

Este espacio de asistencia y orientación psicoeducativo ayuda a los estudiantes a esclarecer los motivos que interfieren en sus trayectos académicos y se expresan como dificultades para aprender o para la toma de decisiones en relación a lo vocacional y profesional.

### **Algunas Reflexiones Finales**

PROFIPE es un programa decididamente integral que aspira acompañar el aprendizaje que desarrolla el estudiante universitario en su trayectoria académica. En este proceso, el alumno se encuentra implicado como una totalidad que lo involucra desde su estructura biológica, psíquica y social, en interacción con un contexto socio-cultural singular, como es la Facultad de Psicología, U.N.C.

En los escenarios universitarios fortalecer el conocimiento del mundo cultural y profesional marca la importancia del aprendizaje en los nuevos contextos del siglo XXI. Desde esta perspectiva, aprender implica transformación subjetiva y el logro paulatino de la autonomía.

Las estrategias de acciones que implementamos desde el PROFIPE, permiten construir dispositivos institucionales que habilitan lugares, tiempos y tópicos necesarios para el desarrollo del aprendizaje desde el encuentro con otros. En nuestro caso, el otro -

operador psicólogo – es quien acompaña, orienta y promueve el intercambio de nuevos contenidos que dinamizan la actividad psíquica de los estudiantes que consultan. A partir de la información, los señalamientos e interrogantes que circulan se habilitan los espacios de intercambios entre los estudiantes. La consigna de trabajo en cada taller y jornada, los implica en la tarea y busca desarrollar el pensamiento, la simbolización y la pregunta.

En los espacios grupales se promueven interacciones dialógicas entre pares, donde se abre la pluralidad de voces, perspectivas, miradas y pensamientos. Se da lugar a la diversidad a partir de la conversación, la discusión, la interrogación que interpela y conmueve a cada uno de sus integrantes en su posición/oficio de estudiante universitario.

Podemos sostener que las experiencias de acompañamiento a nivel individual y grupal llevadas a cabo a través de los diferentes espacios que ofrece el programa, han fomentado en los estudiantes una participación activa en la reflexión crítica de sus propias trayectorias de aprendizajes.

Estos dispositivos de intervención, nos permiten desde el PROFIFE, construir una nueva oportunidad para aquellos estudiantes en la carrera de Psicología que se encuentran con dificultades en sus procesos formativos y con un alto nivel de sufrimiento subjetivo...

## REFERENCIAS

**Maldonado, H., Fornasari, M., Lopresti, G., Olivero, E., Oviedo, M. y Sánchez Amono, R.** (2016). Simposio: *“Una alternativa para fortalecer los aprendizajes en la carrera de Psicología”*. II Congreso Internacional de Psicología y IV Congreso Nacional de Psicología – Ciencia y Profesión –“Desafíos para la construcción de una Psicología Regional”. Organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, del 6 al 8 de octubre de 2016.

**Maldonado, H., Fornasari M., Lopresti, G. y Olivero, E.** (2016). *“PROFIP-E: un programa destinado a apoyar el desarrollo académico de los estudiantes de la carrera de Psicología en la U.N.C”*. En: Cátedra Curso de Nivelación. Manual 2016. Facultad de Psicología (pp.2 - 5). Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.C.

**Maldonado, H.** (Comp.). (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la Universidad*. Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

**Messing, C.** (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.

**Pássera, J.** (2014). El rol del psicólogo orientador y la identidad profesional. Características, problemáticas y formación. En J. Pássera (Comp.). *Orientación Vocacional. Una propuesta teórico-práctica* (pp. 88-137).Ed. Brujas. Córdoba, Argentina.

**Schlemenson, S.** (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.

**Torcomián, C.** (2015). "Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad". *Revista de Ciencias de la Educación. Academicus*. Volumen I, Número 6. Julio a Diciembre 2015. ISSN 2007-5170. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (iceuabjo). México.

FOR AUTHOR USE ONLY

# EL PROCESO DE AMBIENTACIÓN UNIVERSITARIO: VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES EN EL INGRESO A LA CARRERA DE PSICOLOGIA

*Mónica L. Fornasari, Gisela Lopresti y Marisabel Oviedo*

## Resumen

Esta investigación se enmarca en el observatorio radicado en el CIPSI de la Facultad de Psicología, U.N.C, desde el proyecto de investigación “Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje” (Secyt, 2016-2018). El estudio aborda las producciones de 2147 ingresantes a la Carrera de Psicología, desarrolladas durante el Curso de Nivelación 2017, a cargo del PROFIP-E (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de la Carrera de Psicología). Como objetivos se describen concepciones, emociones, expectativas y experiencias de los ingresantes para conocer el proceso de ambientación a la carrera y fortalecer las trayectorias académicas en el escenario universitario actual. Se implementa un enfoque metodológico que integra aspectos cualitativos y cuantitativos, desde un estudio de tipo descriptivo-exploratorio. La muestra analizada estuvo conformada por 278 producciones gráficas recolectadas en las jornadas de bienvenida y la sistematización de los registros de dicha actividad. Concluimos que los espacios de acompañamiento ofrecidos posibilitan a los estudiantes un mayor protagonismo epistémico, el desarrollo de un rol activo, crítico y autónomo en los propios procesos de aprendizaje, la toma de decisiones que tendrán implicancias en la permanencia en la carrera y en la construcción de su futura identidad profesional.

**Palabras Claves:** estrategias de ambientación, ingresantes, trayectorias universitarias.

## Introducción

Las Jornadas de Ambientación y Bienvenida estuvieron destinadas a los 2.147 estudiantes ingresantes a la Carrera de Psicología en el presente año lectivo, organizadas por PROFIFE (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de la Carrera de Psicología) y en articulación con la Cátedra del Cursillo de Nivelación del ciclo 2017. Nuestro principal objetivo, consistió en focalizar la mirada en estrategias institucionales y psicoeducativas que posibiliten al estudiante desarrollar recursos propios del pensamiento formal, crítico, analítico y reflexivo, para fortalecer su trayecto inicial en la elección de la carrera y superar dificultades propias del proceso de ambientación.

Para los ingresantes, su inclusión a la vida universitaria los posiciona en tomar una elección que va a condicionar, probablemente, su vida futura. Para ello, precisamos desarrollar condiciones que acompañen al estudiante en su definición profesional, desde su ingreso universitario. La opción por los estudios universitarios remite a un proceso de

socialización inmerso en las estrategias de reproducción social y que son construidas siguiendo algunos de los caminos que ofrece la experiencia, de cada individuo y grupo en las diferentes redes y escenarios en los que participa y en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias (García Salord, 2000).

Acordamos con la perspectiva de Litwin (2006) respecto a la reconstrucción de universidades fundadas en la democratización de la enseñanza, lo cual implica una educación superior con calidad en estudios, en producción del conocimiento y servicios que garanticen el libre acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes. En este contexto, el aumento de la matrícula universitaria produce altas tasas de deserción, específicamente durante el primer año, representando esta problemática un indicador que interpela a ser analizado críticamente (Ezcurra, 2005).

Reconocemos el ingreso a los estudios superiores como una situación compleja donde confluyen factores sociales, económicos, culturales, pedagógicos y psicológicos. El presente estudio nos permite comprender las experiencias y concepciones que los estudiantes evidencian frente al ingreso a la carrera, como así también las vivencias emocionales que se generan ante los estudios superiores, en articulación a los proyectos identitarios que implica una formación profesional. Desde nuestra propuesta esperamos contribuir al mejoramiento de la calidad y eficiencia de los aprendizajes en los escenarios universitarios, disminución de la deserción, desgranamiento y desfase de las trayectorias educativas en los estudiantes de la carrera de Psicología.

A continuación, se sistematizan y analizan las producciones grupales, junto a las observaciones registradas en las Jornadas de Bienvenida y Ambientación a la Facultad de Psicología. Las 278 producciones grupales se analizaron de acuerdo a cuatro categorías relevadas en las producciones efectuadas por los estudiantes: (i) concepciones e imaginarios en la vida universitaria, (ii) la vivencia emocional: sentimientos y afectos en movimiento en el proceso de ambientación universitaria, (iii) sujetos epistémicos en acción: protagonistas del ingreso y (iv) el anhelo del porvenir: proyectos y expectativas como psicólogo.

### **Acerca de las concepciones e imaginarios de la vida universitaria**

En esta primera categoría, referida a las concepciones e imaginarios que traen los ingresantes en el momento del Curso de Nivelación, recuperamos aquellos pensamientos, ideas e interrogantes que los estudiantes expresan en torno a la carrera.

Encontramos que en el 48% de las producciones gráficas, los estudiantes se referían a este eje a partir de las concepciones que ellos construyen en torno a la ambientación a la vida universitaria y a los cambios que genera esta etapa en el ciclo vital del sujeto, como así

también ante las exigencias de la carrera y las preocupaciones que se despiertan frente a la experiencia de ingreso a los estudios universitarios.

El ingreso, es vivenciado como el inicio de una experiencia biográfica importante, que interpela y moviliza recursos simbólicos necesarios para poder afrontar lo nuevo y desconocido, referido a la vida académica, los procesos de socialización y desarrollo personal. Las ideas recurrentes que manifiestan los ingresantes en el proceso de ambientación a la vida universitaria en la dimensión académica, se expresan de la siguiente manera: *“que el ingreso no sea tan complicado y llevemos el ritmo. ¡Promocionar!”. “No desmotivarme, ser perseverante y no rendirnos”.*

El restante 52% expresa pensamientos e ideas acerca de la carrera que aparecen relacionados con aspectos relativos al desarrollo subjetivo, los sentidos de la carrera y los procesos de socialización como parte constitutiva del aprendizaje en los ámbitos de educación superior. En relación a los conocimientos e imaginarios previos sobre los sentidos de la carrera en la etapa de formación y desarrollo personal, los estudiantes expresan: *“Nos ayuda a relacionarnos mejor con las personas”. “Autoconocimiento” “Progreso intelectual”. “Pensamiento crítico. Nuevas responsabilidades. Progreso. Esfuerzo. Entusiasmo. Incertidumbre”.*

Los procesos de socialización también forman parte de los aprendizajes que los estudiantes deben incorporar en los escenarios universitarios, ya que definen el nivel de pertenencia e integración a la vida institucional, constituyéndose en un factor protector para sostener las trayectorias académicas. El interés y preocupación por generar nuevas matrices vinculares, se evidencia en los siguientes relatos: *“Experiencia nueva. Adaptación. Conocer gente nueva”, “Aprobar el cursillo, hacer amigos”. “Hacer amistades. Trabajo en equipo, preparación y ayuda”.*

Así también aparecen las exigencias de la carrera y las vivencias que se despiertan frente a la experiencia de ingreso a los estudios universitarios. Los ingresantes expresaron aquellas dudas e interrogantes que los acompañan en este proceso de ambientación universitario: *“¿Cómo voy a lograrlo?” “¿Cuánto tiempo me va a llevar?”. “Ingresar. Aprobar. ¿Fácil? Estudio. Esfuerzo. ¿Difícil?”. “¿Aprobar o promocionar?”. “Hacernos preguntas sobre lo que es la Psicología”.*

Algunos pensamientos e ideas se asociaban a replanteos vocacionales, los cuales fueron expresados por algunos estudiantes en sus producciones individuales: *“¿Será esta mi carrera?” “¿Será una elección correcta?” “¿Esta carrera será lo que yo realmente quiero?”, “tengo miedo a que me vaya mal y equivocarme de carrera”.*

A partir de estos relatos, observamos que los ingresantes llegan a los escenarios universitarios con un bagaje de dudas y un cúmulo de saberes previos construidos en torno a la formación en la carrera y su futuro profesional, lo cual los pone en tensión, movilizandolos diferentes niveles de sentimientos y estados emocionales.

## La vivencia emocional: sentimientos y afectos en movimiento en el proceso de ambientación universitaria

El pasaje de la escuela secundaria a la universidad y las implicancias que la etapa de ambientación e integración despiertan, es vivenciado por los ingresantes a través de intensos sentimientos y afectos expresados en diferentes niveles de ansiedad, miedos, alegrías, dudas, entusiasmo, confusión, pasión, preocupación, esperanza y en algunos casos aparecen estados de soledad. Este período del ingreso, conlleva un alto nivel de exigencias organizativas, académicas y vinculares para lograr adaptación a la vida universitaria y comprender sus lógicas de funcionamiento. La elección de la carrera como proyecto, plantea diferentes vivencias y estados emocionales, socializados por los estudiantes en la Jornada de Ambientación y Bienvenida.

Frente al ingreso a la carrera, el 97% de los estudiantes experimentan sensaciones de ansiedad, que definen como nervios, inquietud e impaciencia: *“Diversión. Amor. Alegría. Libertad. Miedos. Nervios. Angustia”*. *“Felicidad. Emoción. Estrés”*. El 75% expresó miedos y temores expresados en estados de confusión e incertidumbre referidos al ingreso, al aprendizaje en la carrera, la elección, los nuevos vínculos y una nueva etapa de vida: *“Extraño a mis amigos y familia por momentos quiero volver a mi ciudad”. ¿Podré lograrlo? ¿Podré acostumbrarme?”* *“Una mezcla de sentimientos encontrados por esta nueva vida y todos los cambios que debemos vivir”*.

Observamos en algunos estudiantes una actitud dubitativa acerca de la elección: *“¿Será esta mi carrera?”, “¿Será una elección correcta?”* *“¿Será lo que yo realmente quiero?”, “Tengo miedo a que me vaya mal y equivocarme de carrera”*. Sin embargo, los estudiantes, reconocen la necesidad de modificar y adecuar los hábitos de estudio con los que cuentan, para garantizar el ingreso.

En un 47%, estos sentimientos aparecen como emociones negativas frente al inicio de un nuevo período, ligado a un máximo de exigencia personal: *“Miedo a no aprobar”, “Miedo a no ingresar y fracasar”, “Miedo a no poder acostumbrarse a esta nueva etapa, en un lugar distinto y desconocido a lo familiar”, “Miedo. Ansiedad. Incertidumbre”*.

El 67.7% de los estudiantes también caracterizaron este momento como generador de entusiasmo y motivación, en algunos casos definido como *“pasión por lo que se hace”*, lo cual estuvo referido tanto a las temáticas específicas de la carrera, como al hecho de incluirse como estudiantes en la vida universitaria: *“Entusiasmo. Emoción”*. *“Alegría. Pasión”*. Incluso aparecen la curiosidad y el misterio en un 14.7%: *“Intriga y Expectante”*. Los estudiantes también manifestaron emociones positivas como alegría y felicidad, lo cual se observó en un 78%: *“Poner lo mejor de nosotros para ingresar y acostumbrarnos al cambio”*.

En menores porcentajes, 29.4% se mencionan actitudes frente al estudio, que refieren a la dedicación, compromiso, esfuerzo y satisfacción frente al ingreso a la carrera. Se valora la

contención por parte de apoyos sociales en un 7.3% (aquí no se visualiza claramente de donde provienen estos apoyos sociales) y sentimientos de tristeza, añoranza y nostalgia en un 5.8%.

Para estos jóvenes haber elegido la carrera y transcurrir el ingreso, representa un gran desafío. La acción de elegir, se constituye en motor que impulsa al sujeto a apropiarse de cada experiencia y circunstancia a la que se enfrenta y como tal supone un “aprender a crecer” (Casullo, 1994).

La Universidad, como ámbito incierto, desconocido, pero a la vez expectante y apasionante, convoca a enfrentar nuevas situaciones, vínculos, aprendizajes y transformaciones subjetivas, con una intensa carga emocional, por lo cual consideramos preciso habilitar dispositivos para escuchar, acompañar y contener a los ingresantes para simbolizar estas vivencias durante el proceso de ambientación.

### **Sujetos epistémicos en acción: protagonistas del ingreso**

En cuanto a las acciones que los estudiantes instrumentan para afrontar la carrera, se encontró que el 98% priorizan las estrategias que refuerzan el tiempo de dedicación al aprendizaje y la reorganización de hábitos, estrategias y métodos de estudio: *“Leer, resumir. Adaptarse a lo nuevo. Investigar”, “Compromiso en el estudio. Relajarse más. Aprovechar el tiempo. Cambio de hábitos”, “Responsabilidad. Técnicas de estudio. Debatir. Prestar atención”, “Paciencia. Voluntad. Implementación de nuevos métodos”.*

De esta manera reconocen y recuperan acciones concretas junto a recursos psicoeducativos que fortalecen el ingreso. Así, mencionaron mayor dedicación a la lectura, organización de tiempos y agendas de tareas, asistencia regular a clases, toma de notas y la posibilidad de recurrir a grupos de estudio: *“Estudio/trabajo. Organización. Dedicación. Esfuerzo”.* El esfuerzo, la dedicación al estudio, el compromiso con la carrera, la participación y aprovechamiento de las actividades que ofrece la facultad, representan un 44% de los aspectos valorados por los estudiantes: *“Organización de horarios, dedicándole tiempo al estudio, comprometidos”.*

Por otra parte, desde el inicio de esta etapa, el intercambio y socialización con otros compañeros, fortalece las acciones que pueden implementarse, ya que el establecimiento de vínculos no solo apoya y apuntala en las actividades diarias, sino que funcionan como sostén para la permanencia en la carrera: *“Sociabilización” “Aprender de los compañeros”. “Tratar de tomar todos los recursos y herramientas que nos ofrece la facultad y apoyarnos en nuestros compañeros”, “Creatividad. Aceptar ayuda y consejos”.*

Entre las experiencias y acciones implementadas por los estudiantes, también se mencionan aspectos que dan cuenta de factores institucionales, cerrar etapas anteriores como el secundario, la adaptación a las exigencias y características de la vida universitaria,

incluso a la ciudad por parte de aquellos estudiantes que vienen desde otras localidades del país o de la provincia: *“Estudiar, viajar, administrar los tiempos y despejarse”, “Involucrarse. Clases/profes. Contención. Trabajo en grupo”. “Lecto-comprensión. Asistir a clases. Tomar apuntes. Consultar a los profes las dudas”.*

Ello pone de manifiesto algunos recursos personales y sociales que se desarrollan a los fines de garantizar el acceso a los estudios superiores y su permanencia en la carrera: *“Terapia. Reorganización familiar”, “Trabajar. Conocer. Deportes”.*

Acordamos con Maldonado (2017), quien sostiene que, en el ámbito de la educación superior, las perspectivas actuales refuerzan la idea que los estudiantes sean impulsados a jugar un papel más activo y protagónico en sus propios aprendizajes, de acuerdo a sus necesidades y objetivos personales y socio-comunitarios.

En este sentido, desde distintas vertientes se recomienda a los docentes la implementación de dispositivos de aprendizaje alternativos, ofrecidos desde el inicio de la trayectoria académica y que impliquen el fortalecimiento de un proceso tendiente a *“aprender a aprender”*. En tanto profesionales psicólogos, consideramos que las estrategias elaboradas en esta dirección, representan una vía regia para los asuntos inherentes al aprendizaje autónomo y reflexivo. Esto implica promover acciones de formación profesional significativamente más compatibles con un mayor protagonismo epistémico de los estudiantes.

### **El anhelo del porvenir: proyectos y expectativas como psicólogo**

En cuanto a los proyectos profesionales futuros, los estudiantes se visualizan en un 57.3 % en torno a una finalidad social, cuyo sentido reside en ayudar a las personas y comunidades: *“Ayudar a la gente”, “Contribuir al bienestar de la sociedad”.*

Obtener la titulación de la carrera aparece en un 60.3%: *“Egresar y poder ejercer”, “Recibirme y ser un buen profesional”, “Ser psicólogo”, “Recibirme y especializarme en algún área de interés”.* El 75% hace referencia a las expectativas de desarrollarse como profesional y trabajar de lo que le gusta siguiendo su vocación. Resulta significativo que un 16% de los estudiantes definen sus expectativas de trabajo en un área de especialización de la carrera, desde sus intereses específicos: *“Trabajar de psicóloga criminóloga, en psicoterapia”, “Ejercer como psicóloga clínica y ayudar a otras personas”.*

El 26.5% incluye en sus anhelos, el desarrollo personal y de competencias como el autoconocimiento, autogestión y tolerancia como resultado de la formación transitada en la carrera. El desarrollo exitoso y efectivo de la carrera, la cual incluye la posibilidad de disfrutar de la misma, lograr independencia y autonomía a partir de un rol adulto y consolidado, se expresó en un 32.3% de las producciones gráficas. Asimismo, construir y

conservar experiencias de vínculos y lazos con compañeros se observó en un 7.3% “encontrar nuevos amigos”.

En las producciones gráficas, se encontraron otros aspectos relacionados a los proyectos a futuro, tales como trabajar en el exterior (4.4%), desarrollar actividades de docencia e investigación (20.6%), complementar la formación de grado con otra carrera (7.3%), y en un menor porcentaje retornar a su provincia o ciudad de origen (10%).

Los estudiantes, también manifestaron expectativas a corto plazo, focalizadas en su estado de situación como estudiante, como por ejemplo la capacidad para ingresar y permanecer en la carrera, sostener el interés y deseo, encontrar la vocación. En este punto, ellos se visualizan en un proyecto vital que implica una elección consolidada, comprometida, sostenida en el tiempo, con la necesidad de fortalecer su autonomía, desarrollo personal, progreso y sustento económico. Dimensiones que constituyen la posibilidad imaginaria de construir un proyecto profesional identitario sustentable en el largo plazo.

La etapa de ambientación e ingreso, como instancia de cambio y crisis, representa la posibilidad de establecer las bases de un proyecto ante un futuro que se desea alcanzar (Rascovan, 2010), sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero se desea lograr y que se apoya sobre las significaciones del presente que se espera sobrepasar.

### **A modo de reflexiones finales**

El ingreso al sistema de Educación Superior, en muchos casos, plantea una brecha con el nivel secundario, ya que no les garantiza a los estudiantes contar con los suficientes recursos psicoeducativos para afrontar con éxito el inicio a la vida universitaria. Esta experiencia inaugura un entorno de aprendizajes nuevos y complejos, que necesariamente resignifican y replantean las trayectorias educativas anteriores.

Consideramos que el tramo de ingreso a la carrera se presenta como una problemática educativa relevante a investigar, ya que constituye un momento de pasaje crucial para los estudiantes, quienes tienen que desarrollar recursos personales, sociales y educativos para acceder a los procesos de integración y permanencia en el nuevo contexto universitario.

En esta investigación, el análisis de las concepciones, acciones, emociones, proyectos y expectativas que los estudiantes plantearon frente al ingreso a la carrera, permitieron conocer la experiencia vivenciada en esta etapa, y delimitar también aquellas situaciones que ellos deben enfrentar en su etapa de ingreso a la carrera de Psicología, como obstáculos y dificultades. De esta manera, este estudio permitió abordar los niveles de

información/desinformación con los que los estudiantes llegan a los estudios de nivel superior, y sus opciones de proyectos vocacionales ocupacionales.

El alto porcentaje de asistencia a los talleres propuestos por el programa, favoreció la toma de conciencia acerca del posicionamiento activo que asumen los estudiantes para transitar el proceso de ambientación e ingreso universitario. Se esclarecieron situaciones personales y sociales implicadas en la formación profesional, con el reconocimiento de recursos psicoeducativos para iniciar la carrera. Las reflexiones y el intercambio de experiencias promovieron la circulación y revalorización de la palabra entre todos los miembros del grupo, enriqueciendo la producción grupal y la socialización. Por otra parte, la instancia grupal generó en algunos estudiantes la motivación de acercarse a consultar personalmente por sus dificultades a los profesionales del PROFIPE, quienes coordinaban la actividad.

El nivel de profundización, análisis y reflexión frente a las consignas de trabajo, resultó positivo y enriquecedor en los tres turnos, aunque se observaron diferencias cualitativas en el nivel de participación, durante la instancia de plenario. En las comisiones del turno mañana, los grupos evidenciaron características poblacionales similares en relación a la edad, intereses, actividades y expectativas. En algunas comisiones del turno tarde, si bien demostraron interés en participar, presentaron dificultades para escuchar y participar en el momento del plenario. En cambio, en el turno noche la participación resultó activa, reflexiva y colaborativa. Confirmamos que esta diferencia tendría relación con el perfil poblacional de cada turno.

A lo largo de estas jornadas, detectamos algunos alumnos en situación de aislamiento y soledad, y a partir de la propuesta de trabajo pudimos facilitar su acercamiento, intercambio y socialización con sus pares. Desde esta perspectiva, el proceso de ambientación funcionó como matriz vincular que fortaleció el sentido de pertenencia frente a la masividad característica de la Facultad de Psicología.

En las instancias de devolución, los estudiantes manifestaron el interés e importancia que tuvo la actividad para esclarecer emociones (miedo y ansiedad fundamentalmente), motivaciones y sentidos (elección de carrera y búsquedas personales), expectativas y anhelos en relación al futuro, para comprender mejor su estado de situación frente a los propios recursos y acciones concretas para afrontar la etapa de ingreso a la carrera. Por otra parte, destacaron los espacios que brinda la facultad y la relación “*más humana*” en comparación con otras casas de estudio.

A partir de este estudio, podemos concluir que el acompañamiento institucional en las experiencias universitarias desde el inicio de las trayectorias académicas, les permiten a los estudiantes comenzar a constituirse en sujetos epistémicos activos y protagónicos cuando fortalecen sus procesos de aprendizajes, definen su decisión vocacional, sostienen el deseo y la motivación para ingresar y permanecer en la carrera.

Desde esta perspectiva, afirmamos la importancia que adquieren estos dispositivos de intervención para garantizar el ingreso, permanencia y egreso en la carrera de Psicología, en las mejores condiciones de inclusión y equidad educativa.

## REFERENCIAS

**Casullo, M. M., Cayssials, A.N. (2006).** Proyecto de vida y decisión vocacional. Buenos Aires: Paidós.

**Ezcurra, A. M. (2005).** Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133. Revista Perfiles educativos. [en línea, <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-index.html>] PUBLICACIÓN: México, D.F.

**García Salord, S. (2000).** La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades. En: Cazés Menache, Ibarra Colado y Porter (coord.). Los actores de la universidad ¿unidad en la diversidad? Tomo III, (pp.43 – 60). México: CEIICyH/UNAM.

**Litwin, E. (2006).** Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. 3° edición. Volumen 126. Buenos Aires: Paidós.

**Maldonado, H. (2017).** “Aprender (Psicología en el siglo XXI). Sobre la necesidad de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes”. En: La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas. Córdoba: Editorial Brujas.

**Rascovan, S. (2010).** Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Buenos Aires: Noveduc.

# INGRESO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA: CARACTERIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DE ALGUNAS DEMANDAS Y PROBLEMÁTICAS

*Horacio R. Maldonado, Ezequiel Olivero y Rocío Sánchez Amono*

## Resumen

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación “Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje”, SeCyT UNC Período: 2016 – 2017. Surge a partir de las actividades de promoción y asistencia realizadas por el PROFIFE (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de los Estudiantes de la Carrera de Psicología, UNC) con los estudiantes ingresantes. El **objetivo** remite a indagar las características de la población que asiste al curso de ingreso de la Facultad de Psicología y reflexionar sobre las demandas, problemáticas y necesidades que presentan en este tramo. Se trabajó con una metodología de corte mixto. En una primera parte se presentan aspectos **cuantitativos** sobre la población a través del análisis de 2147 encuestas administradas en los talleres del ingreso. A su vez, se recuperan los registros de las fichas de admisión y se realiza un análisis de cohorte **cuantitativo** sobre las demandas y necesidades que se observan en dicho período. Como **consideraciones finales** resulta significativo promover y sostener reflexiones que permitan pensar en acciones e intervenciones que acompañen el inicio del ingreso universitario y posibiliten a los estudiantes crear vínculos entre pares y desarrollar un sentido de pertenencia a la institución.

**Palabras claves:** ingreso universitario – dificultades – PROFIP-E - ambientación – aprendizaje.

## Introducción

El presente trabajo surge a partir de las actividades de promoción y de asistencia que realizamos desde el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de los Estudiantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, con los estudiantes que comienzan el ingreso en la Facultad de Psicología.

Para pensar en las instituciones educativas y en los procesos de aprendizaje requerimos de una mirada que contemple la complejidad. Morín (2001), a partir de una noción paradigmática, nos posibilita razonar sobre las complicaciones, incertidumbres y contradicciones, más allá de lo aparente. Su aporte resulta sustancial para analizar tanto los elementos que constituyen los fenómenos como su contexto global. En nuestro caso, estamos en presencia de un fenómeno educativo que requiere de un análisis que nos

posibilite comprender los diferentes aspectos, elementos e interrelaciones que lo componen.

En este sentido, diferentes autores sostienen que en el ingreso universitario se presentan problemáticas y necesidades que dan cuenta de este nivel de complejidad. Agregan que el mismo es vivido como un quiebre o una crisis para la mayoría de los estudiantes, ya sea porque significa el pasaje de un nivel educativo a otro, o en otros casos, el ingreso sucede luego de varios años sin ser alumnos de un sistema educativo formal, y menos aún del universitario.

Este escenario convoca a que las diferentes entidades que están involucradas con el ingreso universitario puedan visibilizar y llevar a cabo la mayor cantidad de estrategias posibles para garantizar el comienzo y la permanencia en este nivel. Principalmente, porque observamos que aquellos estudiantes que no cuentan con recursos, capitales y estrategias para afrontar el ingreso son muchas veces los que primero abandonan los estudios.

Torcomián (2015) expresa que el pasaje a la universidad se convierte en una crisis que deriva en algunos casos en transformaciones de la subjetividad del estudiante. Esto interviene en el modo de operar y en la utilización de estrategias en los procesos de estudio. A su vez, Vélez (2005) explicita que el ingreso a la universidad implica un encuentro (o desencuentro) tanto con nuevos conocimientos como con una cultura particular que requiere tiempo de apropiación.

De esta manera, y sabiendo que hay múltiples factores que están presentes, destacamos que promover la “ambientación a la vida universitaria” constituye una estrategia que colabora significativamente en el abordaje de este escenario. Del mismo modo, disponemos de espacios de escucha/contención/orientación de necesidades o demandas particulares que los ingresantes presentan.

Llegado este punto, a continuación, presentamos los objetivos y metodología utilizada en este trabajo. Luego narramos una breve caracterización del PROFIPE y detallamos las actividades que se llevaron a cabo en el ingreso a la carrera de Psicología en el ciclo lectivo 2017 y describimos la población ingresante. Posteriormente, realizamos un abordaje sobre las consultas que hacen los estudiantes ingresantes al espacio de asistencia individual del PROFIPE, detallando problemáticas y demandas. En el último punto, exponemos las reflexiones y consideraciones finales.

## **Objetivos**

- Conocer las características de la población que asiste al ingreso en la Facultad de Psicología de la UNC.
- Detallar y reflexionar sobre las demandas, problemáticas y necesidades que presentan los estudiantes en el ingreso.

## Metodología

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación “Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje”, SeCyT UNC, Período: 2016 – 2017.

La metodología utilizada remite a un enfoque de corte mixto, corresponde a un estudio descriptivo-exploratorio, que se continuará profundizando en su análisis y sistematización. En una primera parte explicitamos aspectos **cuantitativos** sobre la población que asiste al ingreso de la Carrera de Psicología. Para ello, utilizamos un instrumento que aplicamos al finalizar la realización de los talleres de ambientación la primera semana de clases. La muestra total estuvo integrada por 2147 estudiantes (1073 del turno mañana, 533 turno tarde y 541 turno noche). No obstante, se encontraban inscriptos 3438 alumnos.

Luego, presentamos un análisis y reflexiones de cohorte cualitativa sobre las demandas y necesidades que manifiestan los estudiantes en el período de ingreso intensivo perteneciente a los meses de febrero y marzo. La información que utilizamos fue obtenida de la sistematización de las “fichas de admisión” del servicio, considerando los principios éticos-deontológicos que resguardan la identidad de los estudiantes que asistieron. Para este aparatado recuperamos los registros de 18 fichas de admisión.

## Historia y caracterización del PROFIFE

El PROFIP se creó en la Facultad de Psicología en mayo del 2005. En sus inicios dependía de las cátedras de Problemas de Aprendizaje, Orientación Vocacional y de la Secretaría de Extensión. El propósito fundamental consistió en:

- Impulsar políticas institucionales inclusivas, utilizando para ello alternativas técnico-metodológicas diversas y espacios de acompañamiento.
- Promover estrategias tendientes a mejorar las condiciones del contexto en que se producen los procesos de aprendizaje-enseñanza.
- Diseñar acciones para neutralizar o minimizar algunas causas que determinan dificultades para acceder a los aprendizajes específicos inherentes a la formación del psicólogo, aportando a la equidad y calidad educativa (Informe CONEAU. Autoevaluación Carrera de Psicología 2011, Dimensión IV, pp. 28).

En este marco e inserto en una Facultad masiva (más de 12 mil alumnos), las crecientes demandas de los estudiantes de la carrera al momento del egreso, plantearon en los últimos años, la necesidad de crear nuevas líneas de trabajo. De tal manera, el programa pasó a denominarse: Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso en la Carrera de Psicología (PROFIPE).

Transcurridos 12 años desde su creación, el programa se ha enriquecido con importantes transformaciones a nivel estructural y constitutivo, ya que contamos con un equipo de trabajo conformado por un coordinador general, una coordinadora operativa y cuatro operadores psicólogos. Actualmente, nos encontramos operando de manera autónoma, pero en articulación con otras dependencias académicas.

El objetivo del programa es procurar que los estudiantes desarrollen diferentes recursos a fin de que logren mejorar los aprendizajes en el transcurso de la carrera de Psicología. Trabajamos para maximizar el protagonismo epistémico (construcción de conocimientos) de los alumnos y los acompañamos en el proceso de apropiación del “oficio de estudiante”. Son características de este oficio la asunción de un rol activo, crítico, productivo, autónomo y la conformación paulatina de una clara identidad profesional.

Desde PROFIFE intervenimos desde una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla un abordaje individual, grupal e institucional. Las acciones que realizamos se focalizan en las tres etapas académicas: *ingreso, permanencia y egreso*. Estas acciones se concretan, desde dos modalidades de intervención: asistencia y asesoramiento individual y acciones de promoción de carácter grupal, viabilizadas a través de espacios psicoeducativos, talleres y jornadas.

### **Actividades de ambientación a la vida universitaria**

Durante los cursos de nivelación<sup>2</sup> de la Facultad de Psicología, venimos desarrollando diferentes actividades que contribuyen a la promoción de las trayectorias académicas. Entre ellos, podemos nombrar: jornadas de ambientación, talleres de estrategias para promover los aprendizajes en la universidad, paneles de profesionales de las áreas de Psicología y el sostenimiento de los espacios de asistencia individual. A continuación, exponemos datos e información obtenida de dos propuestas de intervención: los talleres de ambientación y el espacio de asistencia individual.

### **Breve descripción de la población ingresante**

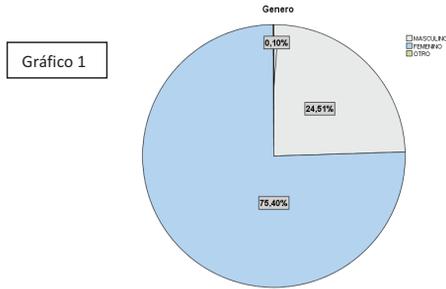
Para poder reflexionar sobre temáticas y problemáticas en el período del ingreso es necesario conocer quiénes son los estudiantes que comienzan este trayecto. De esta manera, a continuación, exponemos algunas características de los alumnos que asistieron a los talleres de ambientación que se realizaron en las respectivas comisiones de trabajo práctico. La actividad estuvo coordinada por nuestro equipo del PROFIFE, buscábamos

---

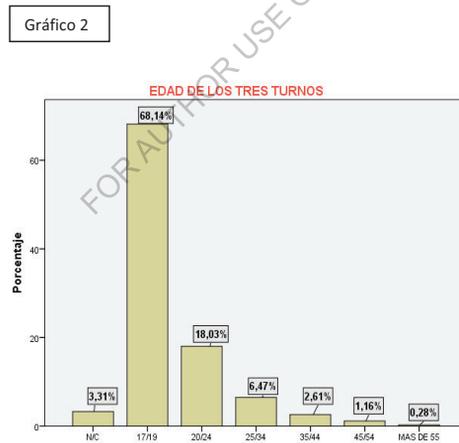
<sup>2</sup> En el mes de febrero y marzo se lleva a cabo el curso de nivelación en la modalidad intensivo en los tres turnos de cursado: mañana, tarde y noche.

generar un espacio de reflexión sobre lo que implica el ingreso en la Facultad de Psicología y promover los vínculos entre ellos.

Se registraron un total de 2147 asistentes a los talleres. En relación al género se observa una predominancia del femenino sobre el masculino, 78,40% y 24,51% respectivamente (Gráfico 1).



En torno a la edad de los ingresantes visualizamos que el mayor porcentaje corresponde a la franja etaria entre los 17 y 19 años, con el 68,14% (Gráfico 2).



En este sentido, destacamos que el 78,85% de los mismos no cursó una carrera universitaria previa (Gráfico 3). Si realizamos una comparación entre la edad y los estudios previos, observamos que el 85,6% de los estudiantes entre 17 y 19 años no curso

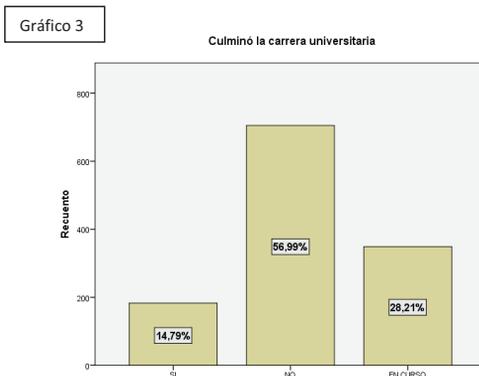
una carrera previa, mientras que el 52% comprendido entre 45 y 54 años, expresó haber cursado una carrera universitaria o terciaria previa (Tabla 1).

**Tabla 1**  
**Cruce entre edad y carrera universitaria previa**

CURSO CARRERA UNIV. PREV.		N/C	SI	NO	
EDAD	N/C	Estudiantes	60	1	10
		Datos en %	84.5%	1.4%	14.1%
	17/19	Estudiantes	39	171	1253
		Datos en %	2.7%	11.7%	85.6%
	20/24	Estudiantes	13	143	231
		Datos en %	3.4%	37.0%	59.7%
	25/34	Estudiantes	2	67	70
		Datos en %	1.4%	48.2%	50.4%
	35/44	Estudiantes	4	31	21
		Datos en %	7.1%	55.4%	37.5%
	45/54	Estudiantes	0	13	12
		Datos en %	0.0%	52.0%	48.0%
	MAS DE 55	Estudiantes	1	3	2
		Datos en %	16.7%	50.0%	33.3%
	Total	Estudiantes	119	429	1599
		Datos en %	5.5%	20.0%	74.5%

Con estos datos destacamos que el mayor porcentaje de ingresantes finalizó el cursado del Nivel Secundario el año anterior. Con lo cual, podríamos afirmar que el mayor porcentaje de esta población no alcanza a comprender las lógicas y modos institucionales que se desarrollan en una universidad pública y masiva como es la Facultad de Psicología, ya que es su primera experiencia educativa en el nivel superior.

A su vez, de aquellos alumnos que comenzaron una carrera universitaria o terciaria previa, solo el 14,79% la culminó (Gráfico 3).



Por otro lado, y profundizando en el análisis, resaltamos que la población ingresante resulta heterogénea, ya sea por provenir de diferentes lugares, por las características escolares del nivel secundario que han accedido, por la presencia o ausencia de trayectorias universitarias previas, entre otras.

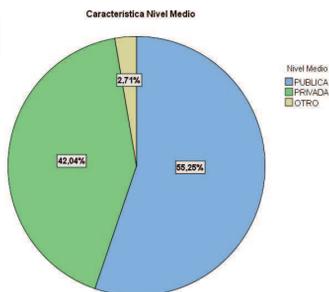
Tomando los aportes de Bourdieu (2003), confirmamos que esta población presenta diferentes capitales a la hora de comenzar el trayecto formativo de grado. Capitales (culturales, económicos, sociales, etc.) que en algunas situaciones posibilita aprobar y avanzar en la carrera, pero que, en otras ocasiones, puede obturar esta posibilidad. Por ejemplo, un capital que resulta significativo y que requeriría de una profundización aparte es el nivel de estudio alcanzado por parte del padre y la madre de los ingresantes (Ver tabla 2).

Tabla 2									
Nivel de estudio alcanzado por el padre y la madre de los ingresantes									
Madre/Padres		Madre				Padre			
Nivel finalizado		Nivel medio finalizado		Acceso a nivel superior		Nivel medio finalizado		Acceso a nivel superior	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
	N/C	120	5.6%	135	6.3%	130	6.1%	146	6.8%
	SI	1491	69.4%	1079	50.3%	1254	58.4%	805	37.5%
	NO	536	25.0%	933	43.5%	763	35.5%	1196	55.7%

Podemos observar que existe un mayor porcentaje de estudio del Nivel Secundario y Universitario alcanzado y finalizado por parte de la madre en relación al padre. No obstante, los porcentajes resultan significativos, ya que casi el 50% de las madres y el 63% de los padres no tuvieron acceso al nivel superior. Con lo cual, queda visible que más del 50% de los ingresantes son estudiantes de primera generación que acceden al nivel superior por primera vez en sus núcleos familiares.

En cuanto a la característica del Nivel Secundario que accedieron los ingresantes se observa en el gráfico 4 que el 55% provienen de instituciones públicas, mientras que un 42% de privadas. En este sentido, no encontramos variaciones significativas entre el lugar de procedencia y el tipo de gestión de la escuela de Nivel Secundario (privada o pública) a la cual asistió.

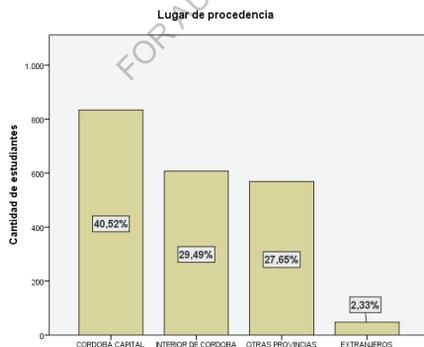
Gráfico 4



Otro elemento para analizar es el lugar de procedencia. Alonso e Insúa (1997) explicitan que los alumnos migrantes enfrentan una situación de múltiple pasaje evolutivo, académico y migratorio, que los lleva a la separación física de sus familiares y amistades.

Si bien no hemos recabado datos precisos sobre el lugar de residencia de cada estudiante, a continuación, se explicitan los porcentajes según el lugar de procedencia. Si sumamos los porcentajes de estudiantes del interior de Córdoba, de otras provincias y extranjeros, observamos que casi el 60% de los estudiantes no son oriundos de la ciudad de Córdoba (Gráfico 5).

Gráfico 5



En relación a este tópico, nos surge el interrogante de cuántos estudiantes de ese porcentaje tuvieron que mudarse de su lugar de origen. Aunque no contamos con ese dato, podríamos realizar un estudio comparativo entre el lugar de procedencia y con quienes se encuentran residiendo (Ver tabla 3).

**Tabla 3**  
**Cruce entre Convivencia y lugar de procedencia**

CONVIVENCIA/PROCEDENCIA		No contesta	CBA. CAPITAL	INTERIOR DE CORDOBA	OTRAS PROVINCIAS	EXTRANJEROS
N/C	Estudiantes	72	12	8	7	0
	%	72.7%	12.1%	8.1%	7.1%	0.0%
SOLO	Estudiantes	2	35	100	185	8
	%	.6%	10.6%	30.3%	56.1%	2.4%
FAMILIA	Estudiantes	11	737	376	189	15
	%	.8%	55.5%	28.3%	14.2%	1.1%
AMIGOS	Estudiantes	1	6	83	105	6
	%	.5%	3.0%	41.3%	52.2%	3.0%
PAREJA	Estudiantes	3	37	21	25	10
	%	3.1%	38.5%	21.9%	26.0%	10.4%
OTROS	Estudiantes	0	7	19	58	9
	%	0.0%	7.5%	20.4%	62.4%	9.7%
Total	Estudiantes	89	834	607	569	48
	%	4.1%	38.8%	28.3%	26.5%	2.2%

Una primera inferencia, nos permite determinar que el mayor porcentaje de estudiantes que vive solo o con amigos pertenece al interior del país o de la provincia, mientras que aquellos que expresan vivir con sus familias, el mayor porcentaje proviene de Córdoba Capital.

Por lo tanto, un porcentaje significativo de estudiantes tienen que migrar de sus lugares de origen. En este sentido, Torcomián (2015), expone que aquellos provenientes de lugares pequeños o lejanos y llegan a la capital por primera vez, les implica un gran desafío, ya que deben comprender la nueva lógica urbana (y contemporánea) muy

diferente a su lugar de origen. Se comienza a desplegar un mundo de luces, mercados, lugares de recreación, etc. que no estaban acostumbrados. Se suele sumar a este escenario la extraña sensación de inseguridad callejera que despierta una gran ciudad. Esta autora agrega que muchas veces “lo que parece sencillo para un habitante cordobés puede resultar una experiencia dificultosa para un novato, particularmente si no cuenta con una historia que lo ligue a la urbe” (p. 7).

Finalmente, exponemos los porcentajes de estudiantes que se encuentran trabajando. En el gráfico 6 se detalla que el 75,69% de los estudiantes manifiestan no trabajar, mientras que un 24,31 sí lo hace. Si se ahonda en este último porcentaje, manifestaban que: 8% trabaja entre 1 y 4 hs por día, 12,4 % de 4 a 8 hs por día y un 3% más de 8 hs por día.



Este dato nos resulta relevante, ya que expresa un indicador significativo sobre la disponibilidad de los estudiantes a la hora de organizar sus momentos y espacios de estudio. No obstante, habría otras posibles ocupaciones que no estaríamos contemplando: cuidado de familiares a cargo, trayecto entre el lugar de vivienda y el cursado, entre otras.

### Consultas de los ingresantes: demandas y problemáticas

Uno de los dispositivos de intervención que nuestro programa ofrece es el espacio de consulta individual, que es abierto a la población estudiantil de la Facultad de Psicología. Durante el ciclo de Nivelación, se registraron diferentes consultas. Para el análisis de las mismas hemos recuperado los motivos iniciales de consultas y los clasificamos según las siguientes categorías y porcentajes:

- dificultades Epistémicas (66,66%),
- dificultades Socio-Emocionales (16,66%),
- dificultades Socio-Familiares (11,13%)

- dificultades Institucionales (5,55%) (Gráfico 7).

Gráfico 7



Dentro de la categoría “**dificultades epistémicas**” encontramos como principales demandas: “métodos y herramientas de estudio”, “comprensión de textos”, “organización de tiempos de estudio”. Estas consultas se podrían ver reflejadas en las siguientes frases: “...se me está complicando mucho el ingreso, es mucho material, empecé a estudiar en enero y me saqué un 5, ahora no sé cómo distribuir mi tiempo” (37 años); “... Nunca pensé que iba a decir esto, tengo problemas para estudiar, se me hace lio, necesito técnicas de estudio” (18 años); “Estoy una hora con un texto, y no tengo tiempo, no sé cómo hacer” (33 años).

En muchos casos detectamos que la apelación a herramientas y técnicas de estudio remitía a una concepción del conocimiento como un objeto acabado que se accede a través de una serie de “pasos” o “recetas” que son aplicables de manera generalizada. A su vez, cuando indagábamos las formas previas de estudiar, hacían referencias a diferentes estrategias que dan cuenta de una relación evasiva con los conocimientos a través de “atajos”, limitándose a estudiar en función de la necesidad de aprobar (Ortega, 1997).

Por el contrario, frente a estas demandas interpelamos al estudiante, para que se reconozca como sujeto de aprendizaje y busque nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, es decir, le presentamos el desafío de aprender a aprender. Estos pedidos son recurrentes tanto en alumnos que recién finalizan sus estudios secundarios, como en aquellos que hace muchos años dejaron la tarea de estudiar.

En relación a la organización temporal, consideramos que la dificultad se vincula con la falta de información que tienen los estudiantes sobre el tiempo que requiere el estudio universitario y con una característica de la época. López Molina (2016) explica que en la actualidad se observa un cambio en la temporalidad, la inmediatez comienza a ganar terreno, la sociedad quiere “vivir aquí y ahora” y el mercado obliga a desear y a tener “ya” todo y al mismo tiempo. El presente aparece desprendido de su ligazón con la historia y se

desapega de la idea de progreso y queda suelto, “es la era del presente suelto, del tiempo des-anudado” (pp.56). En este presente inmediato, podríamos pensar que el estudio universitario es concebido por los estudiantes como algo a “tener ya”, y no como un proceso, como una apertura a posibilidades de transmisión y recreación del conocimiento.

Otra de las categorías propuestas desde el programa, contempla “**dificultades Socio-Emocionales**”, ya que desde una mirada del paradigma de la complejidad se tienen en cuenta los procesos afectivos que intervienen en el aprendizaje. Durante el curso de nivelación se receptaron demandas donde los estudiantes manifestaban sentimientos de frustración, estados de ansiedad, fobia y temor: “*Me siento frustrada, no sé qué estoy haciendo mal, me desanima*” (18 años); “*Siento un bloqueo emocional que me impide avanzar*” (17 años).

En algunos casos observamos que ideales muy exigentes entraban en colisión con los deseos y producían síntomas en el aprendizaje. En relación a estas demandas algunas las trabajamos en el espacio psicoeducativo individual y en otras realizamos su derivación a tratamiento psicológico.

A su vez, también se manifestaron dificultades en la integración social y grupal: “*Me cuesta realizar trabajos en grupos, aceptar la forma de pensar del otro*” (19 años).

En este aspecto, consideramos que el aprendizaje implica aprender del otro y aprender con otro. Esto posibilita la expansión y complejización psíquica de un Yo constituido y diferenciado en su relación al otro (Wettengel y Prol, 2009). Es por esto que desde el programa abordamos estas dificultades promoviendo la inclusión de los sujetos al espacio universitario.

También, se reconocieron en menor medida “**dificultades Socio-Familiares**”. Algunos estudiantes se acercaron al PROFIPE para expresar problemas familiares, económicos o situaciones de desarraigo: “*vengo porque me desbordé, no doy más, estoy cansada, tengo muchos problemas familiares*” (17 años).

Como mencionamos anteriormente, el curso de nivelación implica ruptura, desencuentro, crisis, en el cual el apoyo familiar se transforma en un factor crucial para el desarrollo y sostenimiento de aspiraciones educativas y ocupacionales (Ezcurra, 2007). No contar con este apoyo familiar genera sufrimiento subjetivo, que desde el espacio individual se intenta contener.

Asimismo, en este contexto observamos “**dificultades Institucionales**”. Numerosos trabajos de investigación dan cuenta de la existencia de ciertos factores institucionales que podrían potenciar el desgranamiento de los estudiantes. En una facultad masiva, el acceso a la información, los trámites administrativos pueden generar desorientación y frustración: “*ando media desorientada, siento ganas de irme a veces*” (54 años).

Si bien hemos priorizado considerar un solo motivo de consulta para hacer posible la sistematización de los datos, sabemos que los estudiantes remiten a más de un motivo manifiesto en su discurso inicial. A su vez, profundizando el análisis, afirmamos que en muy pocas oportunidades el motivo manifiesto se corresponde con el latente, trabajado en entrevistas posteriores. En este sentido, la mayoría de los motivos latentes refieren a otros elementos de índole psicodinámicos más profundos, que afectan el área emocional-afectiva y que requieren de un proceso de derivación terapéutica. No obstante, cuando el motivo manifiesto se constituye en un problema epistémico o de elección (académico o vocacional), lo abordamos focalizadamente en las entrevistas de orientación y acompañamiento, respondiendo de esta manera, al encuadre y objetivos del programa.

Estos espacios de consulta individual, de reflexión sobre los obstáculos, revisión de la propia trayectoria académica, búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento nos permiten entender que ser estudiante universitario implica un proceso laborioso y una construcción compleja.

### **Consideraciones finales**

En estas reflexiones finales, podemos sostener que la población ingresante en la Facultad de Psicología resulta masiva y heterogénea. Destacamos que un porcentaje significativo de estudiantes, son recién egresados del nivel secundario y provienen del interior de la provincia y del país. Con lo cual, subrayamos que estos grupos poblacionales podrían presentar cierta vulnerabilidad para ingresar y permanecer en la Universidad. Torcomián (2015) sostiene que los alumnos migrantes tienen un doble desafío: adaptarse al estudio universitario y a la nueva ciudad. No obstante, desde nuestro programa hemos observado que algunos estudiantes del interior obtienen mejores calificaciones que los oriundos de esta ciudad.

En este sentido, resaltamos que esta población se constituye en un grupo de vulnerabilidad en torno a la ambientación en la vida universitaria. Por lo que nos resulta necesario establecer espacios de acompañamiento para fortalecer nuevos vínculos y de sentir la Facultad como “su lugar” potenciando la posibilidad de permanecer y egresar.

Desde el espacio de consulta individual, el ambientarse a la vida universitaria no aparece como un motivo de consulta manifiesto, sino que recién en la profundización de las entrevistas comenzamos a visualizar esta dificultad.

De esta manera, desde este dispositivo buscamos acompañar, orientar y contener a partir de brindar información y señalamientos que promuevan la inclusión al ámbito universitario. Sin embargo, tenemos que enfrentar el desafío llegar a aquellos estudiantes que presentan dificultades y por diversas razones no asisten a los diferentes espacios de

intervención ofrecidos por el programa. Ya que los sujetos que asisten a este espacio, marcan una posibilidad, la de pedir ayuda.

Dada la contextualización en que se encuentran los estudiantes ingresantes y teniendo en cuenta las necesidades o problemáticas que transitan en los inicios de su cursado universitario, consideramos significativo que continuar realizando acciones e intervenciones que acompañen el inicio de esta nueva trayectoria.

## REFERENCIAS

**Alonso, M; Insúa, I.** (1997). El estudiante universitario migrante. Problemáticas y abordajes. Asociación Argentina en psicoterapia. Dpto. de investigación.

**Bourdieu, P. y O.** (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Ed. Paidós. Bs. As. Arg.

**Ezcurra A. M.** (2005). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado universitario. En G. Biber (Comp.). *Preocupaciones y Desafíos Frente al Ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.

**López Molina, E.** (2015) El tiempo des-anudado: Su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización. Córdoba: Ferreyra Editor.

**Maldonado, H.** (Comp.) (2013). Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad. Ed. UNC, Córdoba, Argentina.

**Morín, E.** (2001). Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa, Barcelona, España.

**Ortega, F.** (1997) Docencia y Evasión del conocimiento. Estudios. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Año 5, N°8 (pp.5-15).

**Torcomián, C.** (2015). "Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad". Revista de Ciencias de la Educación. Academicus. Volumen I, Número 6, Julio – Diciembre 2015. ISSN 2007-5170. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (iceuabjo). México.

**Vélez, G.** (2005). El ingreso: La problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2, N° 1 (pp. 1-9).

**Wettengel, L. y Prol, G.** (comps) (2009). Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Buenos Aires: Noveduc.

# ESTUDIANTES Y PRÁCTICAS LETRADAS DURANTE LA FORMACIÓN DE GRADO: APRENDER, COMUNICAR Y LEGITIMAR SABERES<sup>3</sup>

Fabiana Castagno y Andrea Bocco

*“El lenguaje y las formas textuales de las disciplinas académicas resultan poco familiares y altamente especializados y, más aún, constituyen nuevas relaciones y nuevas formas de aproximarse a los temas académicos. Para poder comprender y producir textos disciplinares, los estudiantes deben desarrollar nuevas formas de pensar y concebir el mundo”. Charles Bazerman*

## Introducción

Escribir en la universidad es una de las actividades más frecuentes y predominantes que realizan los estudiantes durante su formación de grado. Escriben para tomar notas de las clases teóricas y prácticas; cuando leen/estudian un material bibliográfico indicado por las cátedras; para comunicar lo aprendido en diversas situaciones de examen. Sin embargo, y a pesar de su familiaridad, la escritura suele ir acompañada de numerosas dificultades señaladas tanto por alumnos como por profesores.

La escritura es una tecnología y no un hecho natural, razón por la cual puede -en parte- explicarse esas dificultades. Constituye una práctica cultural y social que en el campo académico y científico adquiere ciertas particularidades. Por lo tanto, demanda ser aprendida en función de las especificidades disciplinares. No se escribe de la misma manera en la física, en la biología o en la psicología. Requiere de parte de los alumnos un esfuerzo de atención y reformulación de sus propias experiencias como escritores para re-aprenderlas en función de las específicas reglas de la situación en que se produce (Bazerman, 2010, 2014; 2016; Bocco y Castagno, 2013; Camps y Castelló, 2013; Castelló, 2007; Carlino, 2005, 2013; Cassany, 2011; Navarro, 2014). Asimismo, es un aprendizaje que no siempre es reconocido/visibilizado en su complejidad.

Durante las dos últimas décadas, y con mayor énfasis en los últimos diez años, la problemática de la lectura y la escritura ha tenido en Argentina y en América Latina una evolución y consolidación creciente como campo de investigación específico que reconoce claramente la complejidad de estudiar, escribir y leer en los estudios superiores (Arnoux, 2009, Arnoux, Distéfano y Pereyra; 2010, Bazerman, 2010, 2012, 2014a, 2016; Carlino,

---

<sup>3</sup>Agradecemos a los Profs. Horacio Maldonado y Mónica Fornasari el habernos invitado a participar del Programa de Fortalecimiento al ingreso, permanencia y egreso de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, como así también de esta publicación.

2013, Camps y Castelló 2013; Castelló 2009; Navarro, 2013,2014 y 2016, entre otros).En ese marco las prácticas letradas son conceptualizadas como fundamentales en las trayectorias estudiantiles por sus implicancias en el acceso, la permanencia y la culminación de sus estudios.

La relevancia de estos fenómenos se ha evidenciado en el impacto que tuvo en la agenda de las políticas públicas de la Educación Superior tanto en el Ministerio de Educación como en las propias universidades entre las cuales se encuentra la Universidad Nacional de Córdoba. Un claro ejemplo de ello ha sido el diseño y ejecución de programas y proyectos orientados a fortalecer el acompañamiento a los estudiantes en el tránsito de un nivel a otro o dentro del mismo nivel y de iniciativas destinadas a mejorar propuestas de enseñanza<sup>4</sup>. Otra expresión del reconocimiento de su importancia lo constituye la creación de redes académicas para abordar la problemática de manera colaborativa<sup>5</sup>.

En este marco de discusiones, los trabajos desarrollados por el Movimiento *Escribir a través del Currículum* (WAC por sus siglas en inglés) y *Escribir en las disciplinas* (WID por sus siglas en ese idioma) han constituido una fuente de referencia y de aportes a la región latinoamericana y a nuestro país para abordar el estudio de la escritura en entornos de formación y culturas disciplinares específicos (Bazerman, 2014a, 2016, Navarro, 2016). En estas tradiciones, la noción de género discursivo permite comprender la situacionalidad de las prácticas letradas y constituye una herramienta conceptual potente para analizarlas como prácticas sociales en contexto. De esta manera, tanto la lectura como la escritura no son fenómenos que puedan desligarse de las condiciones o entornos en que tienen lugar (Carlino, 2005; Castelló, 2009; Bazerman, 2010, 2012, 2014a; entre otros).

Este panorama de conformación de un campo de tematización y problematización con especificidad y legitimidad sobre el papel que tienen las prácticas letradas en la formación en la Educación Superior se relaciona, además, con un contexto más amplio que configura un particular escenario. Por un lado, con el contexto político de democratización del Nivel sostenido en políticas de inclusión en el marco del cual esas prácticas se convierten en formas privilegiadas para acceder, permanecer y culminar los estudios (Navarro, 2014, 2016). Por otro, con el crecimiento de la matrícula en el nivel superior acompañado de las

---

<sup>4</sup>El *Programa de Articulación Escuela Media Universidad* diseñado e implementado en 2003 por el entonces Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología de la Nación, ha sido un claro ejemplo en el sentido de facilitar el pasaje de un nivel a otro en nuestro país. También, puede mencionarse el Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG), implementado en la Universidad Nacional de Córdoba desde 2010, que pone el acento en dos momentos críticos de los procesos formativos: el ingreso y egreso de las carreras.

<sup>5</sup>Se han conformado varias en América Latina en los últimos diez años. Por ejemplo, la Red de Lectura y escritura en Educación Superior (REDLEES) que reúne a universidades colombianas y promueve el diálogo en torno a la enseñanza, la investigación y políticas académicas sobre el asunto. Otra es la Red Ecuatoriana de Lectura y Escritura Académica (RELEA). Recientemente se ha creado la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES) cuya conformación tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba. También puede mencionarse la Asociación Latinoamericana de Estudios de Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES).

condiciones de masividad en que se llevan adelante los procesos formativos en las universidades públicas. Estas políticas de inclusión en contextos de masividad son muy importantes para operar en relación con la heterogeneidad de los capitales culturales y simbólicos de los estudiantes que ingresan y las dificultades para luego permanecer; estas problemáticas en la medida que no son atendidas pueden traducirse en un mecanismo velado de exclusión excluyente, en los términos que plantea Ezcurra (2007).

De esta manera, la lectura y la escritura son concebidas como prácticas críticas en los aprendizajes estudiantiles por su impacto en la configuración de trayectorias formativas que se dirimen entre los polos continuas-discontinuas y completas-incompletas (Terigi, 2010)<sup>6</sup>.

En función de lo expuesto, en este artículo presentamos una breve descripción acerca de una propuesta de acompañamiento en prácticas de lectura y escritura destinada a estudiantes de grado que se encuentran en diferentes tramos de cursado de la Licenciatura en Psicología, que se dicta en la Universidad Nacional de Córdoba. También, compartimos algunas reflexiones derivadas de la experiencia realizada. La propuesta fue desarrollada en el marco del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIP-E) de dicha unidad académica y fue llevada adelante durante el año 2016. Abarcó el diseño y realización de dos acciones orientadas a promover situaciones de aprendizajes significativas con base en la lectura y la escritura para los destinatarios. Se trató de una jornada de trabajo presencial y de la elaboración de un Documento de Apoyo virtual complementario.

Sobre la base de la demanda realizada por la Dirección del Programa, la propuesta hizo foco en la revisión del lugar de la escritura y la lectura como requerimientos a través de las cuales los estudiantes deben acreditar sus saberes en las instancias de evaluación/acreditación en un contexto marcado por condiciones de masividad en que transitan su proceso formativo.

En primer lugar, efectuamos una breve contextualización de la propuesta a partir de una historización de los vínculos que, como equipo de formación en escritura, ha sido construido con colegas de la Facultad de Psicología desde 2011 a través de un trabajo de enriquecimiento recíproco sobre el rol de las prácticas letradas en la formación y a lo largo del currículum. En segundo término, describimos sintéticamente la propuesta realizada: su finalidad, organización y estrategias promovidas con base en un marco teórico y metodológico determinado. Finalmente, exponemos algunas consideraciones y reflexiones derivadas del trabajo realizado y sus implicancias en las políticas de formación orientadas a concretar la democratización “real” del nivel superior a poblaciones

---

<sup>6</sup>Si bien este concepto es discutido por la autora para niveles obligatorios del sistema educativo en Argentina, entendemos que es valioso para analizar el fenómeno, también, en la Educación Superior.

estudiantiles con capitales culturales cada vez más heterogéneos en relación con las expectativas que operan en las instituciones universitarias.

## Haciendo historia

La propuesta objeto de esta presentación se inscribe en una historia que venimos desarrollando desde hace unos años con la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba en torno a una genuina preocupación y ocupación: el papel que desempeñan la lectura y la escritura en los procesos de formación.

En ese sentido, el recorrido realizado con profesores y estudiantes fue marcado por el hecho de conocer y acompañar experiencias valiosas; de revisar, redefinir y/o ampliar preguntas, buscar nuevas respuestas y ratificar o enriquecer otras. Estas experiencias tuvieron lugar en diferentes instancias formativas como el cierre del grado, la participación en cátedras en tramos iniciales e, incluso, en una carrera de posgrado que oferta la Facultad. Más allá de las particularidades que asumieron cada una, es de destacar el trabajo colegiado y enriquecedor que resultó de cada caso. Transitar ese camino, que a continuación brevemente compartiremos, constituyó un aporte y una fortaleza para diseñar la propuesta presentada en este artículo.

En 2011, fuimos invitadas a participar de un momento crítico en las trayectorias formativas de los estudiantes avanzados: el egreso y la escritura del Trabajo Final con las particularidades que asume (Bocco y Castagno, 2013, 2015) en el marco del Programa de Prácticas Pre Profesionales (PPP). En esa oportunidad, nos convocaron para trabajar sobre un aspecto que los profesores entendían era un problema de los estudiantes que cursaban dicho Programa y que puede resumirse en expresiones tales como *“no saben redactar”, “no saben usar los signos de puntuación”, “les cuesta escribir”, “son poco claros en la redacción”*.

Esas preocupaciones iniciales fueron la excusa para revisar y acompañar un dispositivo de formación muy potente, con recurso y apoyos muy interesantes que se estaban poniendo en juego para andamiar la experiencia profesionalizante, que transitan los cursantes del Programa y que, a nuestro entender, requerían ser reconocidos en su verdadero valor y potencialidad. En esa línea, se buscó volver sobre las prácticas mismas de enseñanza y de aprendizaje para ampliar el horizonte de significaciones otorgados y, de esta manera, ponerlos en perspectiva y reconocer la complejidad sobre las cuales se asientan. Se pretendió, asimismo, hacer más visible y explícito el peso que tienen las formas de decir y las formas de escribir en el marco de ese Programa, en cada contexto, en cada experiencia profesionalizante, de los modos en que se construye la disciplina y la profesión del Psicólogo.

Esta experiencia se continuó hasta el 2016 inclusive. Con variaciones en la propuesta durante ese lapso, pudimos trabajar con el equipo docente y los participantes del PPP en torno a varios interrogantes que fueron develándose como centrales: ¿qué significa escribir la práctica?, ¿qué implica sistematizarla?, ¿qué supone, desde el lugar docente, supervisar la experiencia que involucra a los cursantes/practicantes?, ¿cómo operan los contextos anidados en los que se desarrollan las prácticas, es decir, el campo disciplinar, el campo profesional con las particularidades de cada contexto, el mismo Programa y el género Trabajo Final de Grado?

En 2014, los responsables académicos de la Especialización en Psicología Educacional nos invitaron a dictar un Seminario sobre Escritura Científica - Nivel I y II-. La experiencia en esa ocasión también fue muy valiosa. Preguntar por el lugar de la propia voz en un trabajo de posgrado fue un nudo central sobre el cual se trabajó. Desde esta perspectiva, la propuesta resultó intensa, desafiante y empoderadora para los cursantes. En esa oportunidad, se propuso revisar un escrito elaborado en alguno de los espacios curriculares solicitados en la carrera para reescribirlo a partir de los análisis y discusiones mantenidos en el Seminario y, luego, documentar las decisiones tomadas a fin de posicionar y consolidar su lugar/identidad como escritores en el campo de la Psicología, desde la perspectiva que propone la carrera.

Más recientemente, en 2016, tuvimos la ocasión de participar de dos programas: el Programa de Prácticas Supervisadas (PPS) y el PROFIPE. La instalación de este último, evidencia el estado de discusión y ocupación que hay en la Facultad de Psicología sobre las temáticas de lectura y escritura, en el marco de las políticas académicas. Un punto a destacar de esta historización es la ampliación de la mirada sobre las prácticas letradas que no solo se focalizan en el ingreso y el egreso del grado, sino que propone poner atención hacia lo que pasa en el “entre” uno y otro extremo del trayecto formativo de los estudiantes y, con particular énfasis, en las instancias de acreditación/evaluación de sus aprendizajes.

### **Sobre la propuesta: hacerse lector y escritor estudiante a lo largo del currículum**

La perspectiva teórica y metodológica que asume la propuesta desarrollada por nosotras se encuadra en lo que se denomina alfabetización académica y disciplinar, que concibe la lectura y la escritura no solo en su función comunicativa sino también epistémica e identitaria. Entendidas así, constituyen formas privilegiadas para acceder a las comunidades disciplinares y a las maneras en que se produce el conocimiento y las formas en que éste se legitima (Bazerman, 2014a, Carlino, 2005, 2013, entre otros).

En ese marco, y a partir de los propósitos del Programa PROFIP-E, fue de particular interés trabajar de manera colaborativa con los destinatarios, sus representaciones y experiencias acerca de sus prácticas como lectores y escritores en función del contexto del cual

participan: la comunidad académica universitaria, en general, y la Facultad de Psicología, en particular. Abordar las especificidades que hacen a las formas legítimas y esperadas de leer y escribir en la universidad y en el campo disciplinar conforma un punto fundamental en la propuesta. La polifonía, la rigurosidad en el tratamiento de las fuentes y su contextualización son rasgos distintivos de leer y de escribir en el ámbito académico y disciplinar que deben ser aprendidos a lo largo del currículum (Bazerman, 2016, Carlino, 2005 y 2013, Navarro, 2017).

La propuesta de trabajo se estructuró a través de dos acciones. La primera consistió en una Jornada presencial con estudiantes cursantes de espacios curriculares del grado. La segunda acción, en la elaboración de un Documento escrito en soporte virtual con el propósito de orientar, a la vez que complementar, lo trabajado en la Jornada. Pero, fue pensado con autonomía suficiente de dicha situación como para que pudiera ser aprovechado por otros estudiantes que no hubieran participado del encuentro presencial.

### **Sobre la Jornada presencial: el desafío de construir sentidos y contextualizar la lectura y la escritura**

Con esta acción se pretendió abordar el lugar de la lectura y la escritura como prácticas con un alto valor para logro de aprendizajes significativos y con fuertes implicancias en el avance en las trayectorias formativas de los estudiantes que permiten, a la vez, hacerse parte de una comunidad disciplinar y profesional (Bazerman, 2012, Carlino, 2005, 2006, Navarro, 2013, 2014).

La propuesta de formación tuvo un triple propósito. Por un lado, analizar la escritura académica en su dimensión: epistémica, comunicativa e identitaria. Por otro, reconocer las particularidades y vínculos de la escritura y la lectura académica en los procesos de estudio/ formación con énfasis en situaciones de examen parcial y/o final. Finalmente, reconocer el valor de recursos institucionales y personales para resolver esas situaciones de escritura. Junto a ello, pretendimos trabajar en torno a algunas recomendaciones para mejorar las prácticas de escritura y lectura como estudiantes de grado, a partir de nuestra experiencia como docentes en otros espacios de formación.

La Jornada presencial con estudiantes fue realizada en mayo de 2016 y se denominó *Alfabetización académica: aprender a escribir en la universidad*. Participaron estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto e, incluso, quinto año. Esta heterogeneidad fue un elemento que otorgó riqueza al encuentro porque permitió evidenciar cómo las disímiles experiencias como estudiantes /lectores /escritores iba variando en complejidad a medida que avanzaban en el cursado de la carrera.

Desde el punto de vista metodológico, la Jornada se estructuró a partir de las propias experiencias de lectura y escritura académica de los asistentes a efectos de analizar sus

percepciones en torno a dificultades y fortalezas. Se buscó reflexionar de manera colectiva a efectos de identificar, revisar y confrontar sus propias representaciones como estudiantes lectores/ escritores. En este sentido, consideramos fundamental revisar con los asistentes algunas ideas que vinculan la escritura a un don y no a una práctica que requiere ser aprendida a lo largo de la vida y según las reglas del ámbito en que tiene lugar.

Se planificaron cuatro momentos marcados por ciertos tópicos e interrogantes. El primero consistió en una indagación a partir de ciertas preguntas que contribuyeran a componer un estado de situación de los asistentes como estudiantes lectores y escritores en la carrera de Psicología. Entre ellas: *¿qué les piden que lean y escriban en la carrera?, ¿qué hacen cuando leen y escriben eso que les piden?, ¿qué fortalezas, logros y dificultades, debilidades sienten que tienen en esas situaciones?* Se partió, así, de las voces mismas de los destinatarios para desandar sus historias como estudiantes lectores y escritores de la Licenciatura en Psicología. A continuación, transcribimos algunas expresiones surgidas en la Jornada y que fueron retomadas en distintos momentos de encuentro:

*“Tengo problemas para relacionar la bibliografía”.*

*“Me dicen que tengo que usar lenguaje técnico”.*

*“Me dicen que no se entiende lo que puse, que tengo que armar oraciones claras”.*

*“Me cuesta escribir las ideas”.*

*“Se me nubla todo, no puedo escribir. Es como que quedo en blanco”.*

*“Me dicen que es muy pobre la respuesta”.*

*“Me parece que siempre estoy inventando, que en cada trabajo práctico es algo distinto”.*

A partir de estas frases que encierran una fuerte densidad cognitiva y emocional, se planteó el abordaje de la dimensión social, epistémica y comunicativa. Evidencian, además, la complejidad que encierra la lectura y la escritura desde la posición de estudiante y más cuando se encuentra en situación de acreditar saberes.

El segundo momento tuvo por finalidad realizar una revisión y reflexión sobre la lectura y la escritura como prácticas en contexto y las implicancias que dicha afirmación tiene: la necesidad de aprender a leer y a escribir a lo largo de toda la vida. Se hizo foco en el contexto académico, las particularidades que adquiere en el campo de la Psicología, así como también las variaciones que tienen a lo largo de la formación de grado.

En esta línea de análisis, se abordó la necesidad de prestar atención a las tareas de escritura solicitadas por las cátedras -y las lecturas que conllevan- no solo como una mera “rutina” demandada por las materias sino como un genuino “recurso” que bien puede potenciar sus procesos de formación académica. Se analizaron requerimientos vinculados a la resolución de actividades en situaciones de examen parcial o finales y los modos en

que ellos los resolvían. El tópico central que operó como organizador de ese tramo de la reunión puede ser expresado del siguiente modo: *Aprender a leer y escribir en la formación: los requerimientos de las tareas académicas*. Se buscó reconocer en este tramo del encuentro recursos institucionales que disponen los equipos de cátedra y su potencial para orientar sus prácticas de estudio: los materiales de estudio, guías de lectura, horarios de consulta, las clases, etc. También, el valor de reconocer los propios recursos personales y del trabajo colaborativo con pares.

La tercera instancia consistió en el abordaje de la lectura y la escritura en situaciones de examen a partir de lo que a los destinatarios les sucedía en sus experiencias como estudiantes. Se trabajó en ese tramo el desafío que significa el pasaje de la escritura privada y la escritura pública. El juego de voces: escribir a partir de la lectura de múltiples textos (Carlino, 2006, Castelló, Bañares Faz y Vega López 2011; Castagno, Piretro y Rodríguez, 2017). Cuánto de “copistas”, “compiladores” o de “escritores” se juegan en esas situaciones (Castelló, 2009). Se abordó como eje temático central *El pasaje de la escritura epistémica/elaborativa a la comunicativa/retórica* y sus implicancias al resolver situaciones de parciales y finales. Se trabajó sobre una particularidad de la escritura académica: su base en lecturas previas de las cuales se debe dar cuenta de una determinada manera. Se discutió acerca del para qué de las lecturas y escrituras demandadas en las diferentes asignaturas y talleres. En este sentido, se reflexionó de particular manera acerca de lo que supone leer y escribir para acreditar aprendizajes en instancias de examen según las expectativas, pautas y recursos que cada cátedra establece.

El cuarto momento se organizó en torno a una serie de situaciones de escritura para vivenciar/experimentar lo trabajado e identificar recursos para resolver dificultades y mejorar estas prácticas. Se finalizó con la identificación de ciertas pautas y recomendaciones para afrontar y resolver las tareas de lectura y escritura demandadas durante el cursado de la carrera, algunas de las cuales fueron recuperadas de las propias historias de los participantes y puestas en diálogo con las establecidas por investigadores y expertos en el campo.

### **Sobre el Documento de Trabajo: algunas revisiones y orientaciones sobre la lectura y la escritura estudiantil a través del currículum**

La segunda acción consistió, en consonancia con lo solicitado por los responsables del Programa PROFIPE, en la elaboración de un Documento escrito en soporte virtual con el fin de ofrecer orientaciones que dialogaran con la experiencia llevada a cabo en el encuentro. También, que pudiera llegar a otros estudiantes que no hubieran podido participar de esa Jornada.

De esta manera, se decidió estructurar la producción del material de manera tal que:

a) abordara elementos teórico-metodológicos sobre la perspectiva que concibe la lectura y la escritura como vía privilegiada para aprender y participar de una disciplina y de una profesión y, por lo tanto, necesitan ser re-aprendidas según el contexto en que sean resueltas;

b) ofreciera un conjunto de estrategias para resolver algunas aproximaciones a situaciones de lectura y escritura con particular énfasis en la resolución de exámenes;

c) propusiera algunos ejemplos que permitieran visualizar lo planteado. Se incorporó, además, un Anexo que incluía algunos ejercicios de escritura con el propósito de poner en juego lo planteado en el cuerpo del documento y un posible recorrido de lecturas para quienes quisieran profundizar en el tema a partir de un listado de textos que abordan la problemática.

A continuación, presentamos el índice temático a fin de exponer el modo en que fue resuelta la estructura del Documento, en diálogo con la primera acción:

#### Introducción

La escritura: ¿una tecnología que se aprende a lo largo de la vida estudiantil y profesional?

¿Qué significa escribir como estudiante de grado en la universidad?

Algunas estrategias y orientaciones

¿Escribir a partir de lecturas?

¿Contextualizar el texto?

¿Compartir las lecturas?

En situación de examen: ¿escribir para uno y escribir para otros?

La voz propia y la voz ajena: ¿cómo trabajarlas?

A modo de cierre

Bibliografía

Anexo

Algunos ejercicios

Un posible camino lector sobre el tema

Como puede apreciarse a través del índice, en el documento se propuso analizar cómo la lectura y la escritura conforman en primer lugar una tecnología compleja. De esta manera, se pretendió retomar un propósito de la propuesta: revisar ciertas concepciones de la escritura asociadas a un talento natural y no como una práctica social y cultural que requiere ser aprendida en función de lo que demanda cada situación. Luego se planteó qué supone escribir desde la posición de estudiante universitario, qué sucede con las lecturas y las escrituras indicadas durante la formación de grado y cómo constituyen un vínculo con el conocimiento y sus reglas epistémicas con el campo disciplinar de la Psicología y de las prácticas profesionales para las cuales eligieron formarse (Bazerman, 2012, 2014a, 2016; Carlino, 2005, 2006, 2013; Navarro, 2014, 2016).

Se presentaron algunas estrategias para transitar su formación como estudiantes: escribir a partir de lecturas, contextualizar los textos -en al menos una doble inscripción que en general estos tienen: la de origen y la de la propuesta de enseñanza- y compartir las lecturas con otros: sus pares y los docentes. También, se abordaron ciertas dificultades que suelen acompañar las tareas de leer y escribir como estudiantes de grado en la universidad, sobre todo en instancias en las cuales deben comunicar sus aprendizajes a los profesores en situaciones de evaluación.

El problema nodal de esas situaciones fue trabajado a partir de algunas interrogaciones: quién es el destinatario de los escritos de evaluación/acreditación y qué tipo de pregunta o consiga se demanda. Se analizó la diferencia entre responder un examen de opción múltiple o aquellas que exigen producir respuestas semi-abiertas o abiertas. Se “modelizaron” algunas posibles resoluciones a una actividad de parcial y se trabajó sobre criterios que podrían valorar su calidad -como, por ejemplo, su pertinencia y su claridad-.

En ese marco, se reflexionó sobre los supuestos que se ponen en juego para resolver los exámenes y los equívocos que se producen, por ejemplo, al creer que el profesor lo va a leer/ corregir bajo la premisa de que ya sabe y en realidad lo hace desde el lugar de quien *no sabe* sobre el tema.<sup>7</sup>

Se retomó del encuentro presencial la importancia de ciertas rutinas como, por ejemplo, ir a clases y tomar notas, disponer del programa de la materia, asistir a los prácticos y/o los horarios de consulta, situaciones todas ellas que requieren lecturas y escrituras que las enlacen. Se destacó el desafío estudiantil de significarlos como recursos institucionales que la universidad pone a disposición de ellos para orientar sus capacidades lectoras y escritoras al servicio de su formación como futuros profesionales en el campo de la Psicología.

Se recuperó, asimismo, una idea clave: que la escritura es la contracara de la lectura y viceversa; que son actividades que varían en sus reglas o maneras de practicar de acuerdo a las circunstancias en que se realizan. También que llevan tiempo, implican trabajo, insumen esfuerzo y que son actividades cuya resolución es importante que sea compartida con otros (sus compañeros) y dialogada con los profesores. Se abordó, como en la Jornada, la relevancia que tiene el hecho de clarificar el para qué de una lectura y/o una escritura, de construir su sentido con relación a sus respectivos proyectos de formación profesional.

Otro tópico trabajado en el Documento fue el de la polifonía en los textos que leen y que escriben. Se reflexionó sobre sus voces como estudiantes y cómo la lectura y la escritura

---

<sup>7</sup>Este parece constituir uno de los puntos críticos de los escritos estudiantiles en instancias de acreditación, cuestión señalada por Atienza López (1996) como un apartamiento de una regla básica de la lectura que es la de cooperar del lector con el texto. Varios autores retoman esta idea entre los que figuran Carlino (2004) y Cubo de Severino (2014).

pueden constituirse en una oportunidad para hacerlas suyas a través de las palabras que eligen, del orden en que presentan las ideas, de las relaciones que establecen de modo tal de pasar de voces que a veces son meramente reproductivas a las que construyen conocimiento desde la posición estudiantil (Bazerman, 2014b). Se generaron instancias de diálogo acerca de cómo puede materializarse decisiones de escritura en pequeños grandes detalles: en cómo deciden disponer y organizar la información, en qué conectores eligen, qué palabras usan, qué relaciones establecen para hacer claro al otro lo que dicen.

En este sentido, se advirtió la necesidad de tener en cuenta siempre el lugar de quien lee, es decir, del destinatario. Para finalizar se volvió sobre la pregunta ¿qué significa ser escritor estudiante universitario? Se analizó a partir de idea de "hibridez" que une, ensambla el lugar de lector y escritor (Castelló, Bañares Faz y Vega López, 2011). Finalmente se planteó cómo esa posición mixta supone un desafío en su formación como futuros psicólogos: el de escribir como lectores y leer como escritores.

### **A modo de cierre**

A lo largo del artículo expusimos el encuadre teórico, metodológico e institucional de una propuesta de trabajo desarrollada durante 2016 en el marco del Programa de Fortalecimiento del Ingreso, Permanencia y Egreso de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Interesa en este apartado compartir algunas consideraciones y reflexiones vinculadas al papel de las prácticas letradas como formas privilegiadas de hacer partícipes a los estudiantes de un campo disciplinar y o profesional, en este caso, el de la Psicología.

En esta experiencia destacamos el énfasis asumido por el Programa en torno al lugar estratégico que dichas prácticas tienen en la conformación de trayectorias estudiantiles y el desafío que pesa sobre las instituciones de formación de promover aprendizajes significativos evidenciados en recorridos continuos y completos de los alumnos durante su formación que eviten el retraso y el abandono.

En ese sentido, la experiencia presentada y otras compartidas en esa unidad académica dan cuenta de un compromiso de los docentes y de las gestiones para con el principio de inclusión y de democratización real del nivel superior a través de las prácticas de lectura y escritura. Constituyen un ejemplo auspicioso que, entendemos debe ser sostenido, consolidado, compartido y difundido en otras instancias y con otras instituciones. Esta publicación es una oportunidad para transitar ese camino.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES EN ESCENARIOS UNIVERSITARIOS COMPLEJOS.

*Horacio R. Maldonado; Mónica L. Fornasari; Gisela Lopresti; Ezequiel Olivero; Rocío Sánchez Amono y Marisabel Oviedo.*

### Resumen

Este trabajo está inscripto en el proyecto de investigación “*Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje*” (SECYT, 2016-2017), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Los objetivos consisten en describir las estrategias destinadas a fortalecer los aprendizajes en la carrera de Psicología, y favorecer la construcción de las trayectorias académicas de los estudiantes en el escenario universitario actual. La metodología implementada se basa en un enfoque mixto y complejo, que integra aspectos cualitativos y cuantitativos, desde un estudio descriptivo-exploratorio. Se utilizaron cuestionarios autoadministrados aplicados en los talleres, registros de talleres y jornadas, sistematización y análisis de las fichas de admisión al espacio de asistencia individual. Finalmente, afirmamos que los espacios que brinda PROFIPE en el nivel universitario posibilitan a los estudiantes un mayor protagonismo epistémico, un rol activo, crítico y autónomo en sus procesos de aprendizaje, en la toma de decisiones y en la construcción de su futura identidad profesional.

**Palabras claves:** estrategias de aprendizajes, estudiantes, trayectorias universitarias.

### Resumo

Este trabalho está inscrito no projeto de pesquisa “*Experiências educacionais, novos contextos socioculturais e aprendizagem*” (SECYT, 2016-2017), Faculdade de Psicologia, Universidade Nacional de Córdoba. Os objetivos consistem em descrever as estratégias destinadas a fortalecer a aprendizagem na carreira de Psicologia, e favorecer a construção das trajetórias acadêmicas dos alunos no atual cenário universitário. A metodologia implementada baseia-se em uma abordagem mista e complexa, que integra aspectos qualitativos e quantitativos, a partir de um estudo descriptivo-exploratório. Aplicaram-se questionários autoaplicáveis aplicados nas oficinas, registros de oficinas e conferências, sistematização e análise dos formulários de admissão ao espaço de atendimento individual. Por fim, afirmamos que os espaços propiciados pelo PROFIPE no nível universitário permitem que os estudantes tenham um papel epistêmico maior, um papel ativo, crítico e autônomo em seus processos de aprendizagem, na tomada de decisões e na construção de sua futura identidade profissional.

**Palavras-chaves:** estratégias de aprendizagem, estudantes, trajetórias universitárias.

## Introducción

El Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de los estudiantes de la Carrera de Psicología (PROFIPE) se creó en la Facultad de Psicología en mayo del 2005. Su propósito fundamental consiste en dar impulso a políticas institucionales inclusivas. Transcurridos doce años desde su creación, se ha enriquecido con importantes transformaciones a nivel estructural y constitutivo, ya que cuenta con un equipo de trabajo conformado por un coordinador general, una coordinadora operativa y cuatro operadores psicólogos. Actualmente, funciona vinculado a la cátedra Problemas de Aprendizaje, en articulación con otras dependencias, particularmente con la Secretaría Académica, Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Trabajo Final. En este sentido, cabe resaltar que los múltiples atravesamientos de la política educativa e institucional inciden en su consolidación y crecimiento para acompañar y fortalecer los estudios superiores.

El objetivo clave del programa consiste en posibilitar que los estudiantes activen diferentes recursos para mejorar los aprendizajes en el transcurso de la carrera de Psicología, maximizando su protagonismo epistémico en los procesos de apropiación de contenidos académicos. Son características de esta construcción la asunción de un posicionamiento activo, crítico, productivo, autónomo, sustentos para la conformación paulatina de una clara identidad profesional.

En la actualidad, diferentes investigaciones (Maldonado, 2017, 2013; Fornasari y Ferreyra, 2016; Terigi, 2009; Baquero, 2007, 2006, 2002; Morin, 2000; Ardoino, 2000) plantean la necesidad de insistir en la interpretación compleja de los fenómenos educativos, y de este modo poner en evidencia las relaciones de tensión entre las fuerzas políticas, institucionales y las prácticas pedagógicas que subyacen a la producción de saberes, como condiciones que favorecen u obstaculizan las trayectorias educativas de los estudiantes. Se diferencia del enfoque normalizador que impregnó la educación de los siglos pasados donde se estipulaba un camino lineal y uniforme, considerando como desvío y fracaso la interrupción de ese recorrido.

Para Terigi (2009) el problema que plantea el fracaso en las trayectorias educativas abre la línea de replantearlo en términos “de una relación entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización”. Este cambio de posición exige incorporar un pensamiento crítico y complejo para relacionar los distintos factores multicausales que intervienen en la construcción de aprendizajes en los escenarios universitarios, y fortalecer las condiciones institucionales para la producción de conocimientos en cada estudiante.

Desde el enfoque de la complejidad, nuestra intervención se asienta en una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla un abordaje individual, grupal e institucional. Las acciones que realizamos se focalizan en las tres etapas académicas que afrontan los estudiantes en sus procesos formativos: ingreso, permanencia y egreso. Estas

acciones se concretan, principalmente, desde dos modalidades de intervención psicoeducativas: por un lado, ofrecemos asistencia y asesoramiento individual en relación a problemas de estudio, aprendizaje y/o vocacionales. Por otro, desarrollamos acciones de promoción de carácter grupal, viabilizadas a través de espacios colectivos en talleres y jornadas, cuya finalidad es el fortalecimiento de las trayectorias universitarias.

En este sentido desde el programa extendemos los objetivos procurando que, en el marco de una universidad pública y en una facultad con alta matrícula los estudiantes puedan afrontar sus travesías educativas, en posiciones académicas más favorables, alcanzando aprendizajes significativos que permitan mejorar la calidad de su formación profesional.

## **Metodología**

Nuestra investigación se inscribe en el proyecto nominado *“Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas, condiciones psicoeducativas y recursos epistémicos en estudiantes de Psicología, U.N.C”* (Secyt, 2018-2019). En el mismo sistematizamos las experiencias de estudiantes de la carrera de Psicología que participan de las actividades y espacios desarrollados por el PROFIPE. Tomamos como antecedentes los estudios realizados por el equipo y aprobados por la Secretaría de Ciencia y Técnica, *“Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje”* (2016-2017); *“Desarrollo y aprendizaje en los nuevos contextos socioculturales. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI?”* (2014-2015).

La metodología que implementamos está basada en un enfoque complejo y mixto, donde integramos aspectos cualitativos y cuantitativos, desde un estudio descriptivo-exploratorio. Para este estudio hemos analizado y sistematizado las voces y experiencias de estudiantes de la carrera de Psicología que tuvieron participación de las actividades y espacios desarrollados por el programa. Seleccionamos intencionalmente una muestra representativa de alumnos que asistieron voluntariamente a las entrevistas individuales, a los talleres y jornadas planificados por el programa en los períodos lectivos 2016 – 2017. La muestra, conformada por 500 estudiantes aproximadamente, quienes participaron en los talleres propuestos para la promoción de los aprendizajes y 154 estudiantes que concurrieron al espacio de asistencia individual.

Para recabar datos utilizamos: (i) cuestionarios autoadministrados aplicados en los talleres para el ingreso, permanencia y egreso, (ii) registros de talleres y jornadas, y (iii) sistematización y análisis de las fichas de admisión al espacio de asistencia individual. La información utilizada fue analizada considerando los principios éticos-deontológicos que resguardan los datos y la identidad de los participantes.

### Estado de situación actual de los estudiantes de la carrera de Psicología

Son diversos los análisis que podríamos realizar respecto de los datos referentes a la población estudiantil de Psicología en la UNC. En relación al número de alumnos de la carrera, en la actualidad, se registran más de 14.000 matriculados. Entre 1998 y 2010 se observa un crecimiento del 40% de inscriptos en la carrera. A partir del 2011 la UNC realizó una modificación en la reglamentación de los cursillos de nivelación, considerando a los inscriptos de la carrera como estudiantes, matriculándose a todos aquellos que estuvieran en tales condiciones. En este sentido, se registra un aumento en la relación docente-alumno lo cual resulta crítico, muy especialmente en las cátedras de los primeros años. Otro dato relevante que se constituye como indicador, es el desgranamiento y deserción que se verifica en el transcurso de la carrera, observado en la variación entre la cantidad de alumnos ingresantes y el número de egresados. A continuación, mostramos una tabla de valores arrojados entre los años 2011 y 2016.

Tabla N° 1. Cantidad de Estudiantes Facultad de Psicología (fuente: Despacho de Alumnos).

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Postulantes	2.381	2.463	2.746	2.897	2.924	3.170
Ingresantes	2.094	2.087	2.348	2.456	2.534	2.742
Cantidad Total de alumnos	<b>9.990</b>	<b>10.150</b>	<b>10.379</b>	<b>10.896</b>	<b>11.443</b>	<b>14.864</b>
Egresados	474	536	500	482	572	566

Si observamos la tabla N° 1, detectamos un incremento en la matrícula de los ingresantes, que aumenta progresivamente cada año, superando los 2.700 estudiantes para Psicología en el ciclo lectivo 2016. De este modo, al tener en cuenta los índices de desgranamiento, debemos considerar la condición de los alumnos en situación de recursantes. Esto genera una expansión poblacional en los primeros tramos de la carrera, lo que determina el aumento de la masividad, por efecto de la sumatoria de nuevos inscriptos más los recursantes de cohortes anteriores. Estos indicadores junto a otros que en esta oportunidad no se analizarán, podrían ser aspectos que tienen cierta incidencia sobre los aprendizajes académicos requeridos para alcanzar la acreditación de la titulación en la carrera. En la tabla 2, se muestran datos referidos al promedio de notas en exámenes finales, en el año 2010.

Tabla N° 2. Promedio de notas en exámenes finales (fuente: Despacho de Alumnos).

Medias de los promedios de notas en exámenes finales. Año 2010.	
Primer año	4.98
Segundo año	5.81
Tercer año	6.48
Cuarto año. Materias obligatorias	6.77
Quinto año. Materias obligatorias	7.38
Trabajo Final de Licenciatura	8.61
Promedio general (sin materias electivas)	6.67
Promedio general (sin Trabajo Final ni materias electivas)	5.75

Esta tabla, nos brinda un dato relevante en relación al promedio obtenido por los estudiantes en exámenes finales. Observamos que los resultados aumentan y mejoran progresivamente a medida que se avanza en la carrera. Los mejores promedios se alcanzan en los Trabajos de Integración Final. Estos indicadores, expresan que los primeros años resultan ser los más críticos en los resultados académicos alcanzados por el nivel de masividad estudiantil y la falta de experiencia en el oficio de alumno en un ámbito universitario. En cambio, en el último tramo de egreso que manifiestan mejores resultados académicos, cuentan con un acompañamiento docente más personalizado desde una modalidad de práctica pre-profesional, supervisada o de investigación. De esta manera, ante las múltiples necesidades que manifiestan los estudiantes de la carrera de Psicología y las condiciones presentes en el contexto institucional, consideramos realizar acciones prioritarias en respuesta a las siguientes demandas:

- ✓ Dificultades relacionadas al ingreso, cursado, estudio de materias específicas, instancias de exámenes a lo largo de la carrera.
- ✓ Orientación en relación a problemas vocacionales y ocupacionales de la elección de la carrera.
- ✓ Asistencia y asesoramiento en problemáticas personales de índole socio- emocional que interfieran en el desarrollo de la carrera.
- ✓ Acompañamiento ante dificultades y posibilidades para el egreso en la carrera.

Dichas acciones, están fundamentadas en estrategias e intervenciones que definen los alcances y modos de abordaje de las problemáticas que se plantean y en función de las necesidades establecidas en los tres momentos del desarrollo de la carrera: INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO. A su vez, las intervenciones las focalizamos en tres modalidades: individual, grupal e institucional.

## Discusión y resultados

### 1. Estrategias de acompañamiento para el ingreso a la vida universitaria

Las necesidades y dificultades que se presentan en los distintos tramos de la carrera, las abordamos desde el PROFIPE con un enfoque general de prevención y promoción de la salud. Durante el desarrollo de los cursos de nivelación, correspondientes a 2016 y 2017 hemos realizado **“Talleres de ambientación y bienvenida”**, como instancia de acogida para los ingresantes, para fortalecer su proceso de integración al escenario universitario y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje. En estos encuentros el objetivo consistía en promover la socialización de sus vivencias y experiencias para reflexionar sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan el nivel de ingreso universitario.

En los talleres se evidenció heterogeneidad de trayectorias académicas previas de los estudiantes. Lo que en un primer momento era vivido como individual y singular se fue abriendo paso a nuevas significaciones y sentidos, a partir de las asociaciones grupales. Durante el plenario los participantes expresaron: *“el taller me sirvió para conocer a mis pares, y saber que no soy la única que está en esta situación”* (ingresante, 2016); *“me aportó confianza, seguridad y apoyo a no sentirme sola en esta nueva etapa, saber que hay otros”* (ingresante, 2017). Es decir, este dispositivo de acompañamiento permite a los alumnos tomar contacto con su propia vida emocional y experiencias previas para construir con otros, estrategias alternativas que promuevan los procesos de inclusión/integración a la nueva vida universitaria.

Otra de las actividades realizadas para el acompañamiento de los ingresantes fueron los talleres sobre **“Estrategias para los aprendizajes”**, con el objetivo de reflexionar sobre las condiciones psicoeducativas necesarias para afrontar las trayectorias académicas y promover algunas estrategias epistémicas para facilitar los aprendizajes en la universidad. Los estudiantes mencionaron como recursos importantes para aprender: *“asistir a las clases, organizar los tiempos, aprender a construir una agenda y armar un grupo para estudiar”* (ingresante, 2017).

Además, implementamos un **“Taller con alumnos en situación académica de libres”** con el propósito de generar espacios de acompañamiento y asesoramiento a aquellos aspirantes a ingresar a la carrera y que por diversos motivos no lograron alcanzar su objetivo. Si bien la demanda estaba planteada en términos de *dificultades* relacionadas

con el objeto de conocimiento, pudimos inferir al sistematizar los datos, que las principales problemáticas están vinculadas a los procesos de integración a los ámbitos de la educación superior. Los obstáculos se visualizaron en relación a su inserción a la vida universitaria; por ejemplo, escasa información institucional, como así también a la imagen distorsionada e idealizada sobre la carrera, y en cuanto al proyecto profesional elegido.

En los talleres ofrecidos por el programa, pudimos detectar que la vivencia de intercambiar y socializar tanto información como experiencias entre pares, opera como elemento esclarecedor de los conflictos, al confrontar fantasías, corregir distorsiones e idealizaciones relacionadas con los estudios superiores, la vida universitaria y las posibilidades de desarrollo ocupacional en relación a la elección de la carrera de Psicología.

Del material sistematizado en los talleres (2016), en primer lugar, se observan causas epistémicas dentro de las cuales los estudiantes expresaron: *“dificultades de organización para estudiar”* y *“dificultades para comprender los textos”*. En segundo lugar, se encuentran razones de tipo **pedagógicas**: *“dificultades por las modalidades de enseñanza”, “dificultades por el número de alumnos y la escasez de profesores”*. En tercer lugar, en relación a las condiciones **institucionales**: *“dificultades para conocer la información”* y *“dificultades para conocer la organización institucional”*. En este aspecto podríamos pensar que el avance de los canales de comunicación tecnológicos (página Web, AVP, Facebook) permitiría que la información circule con mayor facilidad. Finalmente, en cuanto a las dificultades de índole **socio-familiares**, algunos estudiantes expresaron no contar con el apoyo familiar necesario para comenzar la carrera universitaria, lo cual se transformaría en un obstáculo socioeducativo a superar en el desarrollo de su trayectoria académica. Dato significativo para tener en cuenta en la oferta de estrategias grupales y de contención socioemocional, que se brindan desde PROFIPE.

A este análisis se añade la categoría **dificultades para adaptarse a la vida universitaria** teniendo en cuenta a los alumnos migrantes que además del estudio se les agrega la dificultad de adaptarse a una nueva ciudad. En relación a esta tensión, expresaron: *“me cuesta acostumbrarme a vivir solo, lejos de mi familia”* (ingresante, 2017); *“me cuesta administrar los tiempos entre estudiar, cocinar, hacer las compras diarias”* (ingresante, 2016). Cuestiones que merecen ser tenidas en cuenta ya que les demanda un tiempo de adaptación/acomodación a un nuevo contexto sociocultural.

Consideramos que estos espacios de reflexión sobre los obstáculos, revisión de la propia trayectoria académica, búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento, les permiten entender al conjunto de estudiantes, que el aprendizaje consiste en una construcción permanente, desde un proceso complejo.

## 2. Estrategias de acompañamiento durante la permanencia y egreso universitario

En cuanto a los tramos de permanencia y egreso, desde el PROFIPE desarrollamos estrategias de acompañamiento para las instancias críticas que deben afrontar los estudiantes. Así, por ejemplo, los talleres de **“Acompañamiento para elección de materias electivas”** y **“Jornadas de orientación para el egreso”**, constituyen otra de las modalidades de intervención, tendientes a fomentar la participación activa y la reflexión crítica acerca de las propias trayectorias en los aprendizajes y en la construcción del rol como futuros profesionales.

Entre las principales necesidades y dificultades relevadas, detectamos un importante nivel de desinformación respecto de las características específicas de la carrera, como así también acerca del rol y perfil del profesional psicólogo. Esto genera repercusiones en el desempeño de las trayectorias académicas con concomitantes sintomatológicas vocacionales (Messing, 2007), y dificultades para desarrollar una posición activa frente al rol ocupacional, temores e inseguridad, entre otras.

Además, observamos dificultades para la elección de áreas, enfoques y contextos de especialización, presentando situaciones de confusión y/o desinformación en relación a las materias optativas y entre las modalidades de egreso. En los motivos esclarecidos ante las elecciones y toma de decisiones frente al cursado de la carrera, aparecen aspectos tales como: *“interés por profundizar la formación en materias afines a un área específica o perspectiva teórica”*; *“diversificar la formación”*; *“el régimen de correlatividades”* y *“la articulación con la disponibilidad laboral actual”* (estudiantes, 2016).

Los estudiantes reconocieron como recursos para afrontar las situaciones de elección presentadas a lo largo del cursado: organización y adecuado manejo del tiempo, participación en espacios de discusión, supervisión y acompañamiento, manejo activo y adecuado de la información, autogestión y desarrollo de capacidades, tales como: *“interés, constancia, esfuerzo, proactividad, compromiso, flexibilidad, capacidad de pensamiento crítico, lógico y de análisis”* (estudiantes, 2017) que favorezcan el desempeño académico y el entrenamiento en el rol profesional.

La construcción de la identidad profesional y el desempeño del rol, exige información, formación, capacitación y esclarecimiento personal para desarrollar una actitud psicológica y característica del rol profesional (Pássera, 2015). Esta tarea requiere de un proceso en el cual se revisen la elección de la carrera como elemento comprometido en la iniciación del proyecto vocacional ocupacional y su integración con la construcción identitaria. Esta instancia nos permite reflexionar también sobre las vivencias y aprendizajes operados en el transcurso de la carrera, la planificación de proyectos educacionales-laborales, considerando las expectativas personales y la elección del área de especialización y ámbitos de trabajos (Pássera, 2015).

En cuanto a la valoración por parte de los estudiantes frente a las propuestas de acompañamiento ofrecidas, lograron esclarecer dudas e incorporar información precisa y confiable, regulando los temores y ansiedades características de esa etapa académica. De esta manera, los espacios de orientación vocacional e información psicoeducativa posibilitan la expresión, reflexión, socialización e intercambio de experiencias entre los estudiantes. Éstos enriquecen la construcción de estrategias fundamentales para enfrentar situaciones de elección y toma de decisiones claves que orientarán la continuidad en los estudios y la preparación para la etapa de egreso en la carrera. Ello posibilita el reconocimiento de las implicancias que estos procesos tienen en la construcción de su identidad como futuros profesionales.

### **3. Estrategias de asistencia y acompañamiento psicoeducativo**

Mediante este dispositivo de intervención, desde el Programa ofrecemos diferentes espacios de consulta individual y grupal, abiertos a toda la población estudiantil de la Facultad de Psicología y con una cobertura horaria en los tres turnos de cursada.

Acerca de los principales motivos de consultas y demandas que los estudiantes de Psicología realizan en el espacio de asistencia del PROFIPE, hemos obtenido los siguientes datos: El 19% refirieron a la búsqueda de orientación en la toma de decisiones y re orientación vocacional, el 77% remitieron a aspectos epistémicos y de aprendizaje, el 4% requirieron orientación terapéutica.

Cabe destacar que, en este nivel de análisis, ponderamos un solo motivo de consulta para hacer posible la sistematización de los datos, ya que pudimos observar que los estudiantes remiten a más de un motivo manifiesto en su discurso inicial: *“Estoy asustada y bloqueada. Necesito organizarme en el estudio”* (estudiante tercer año, 2016). A su vez, profundizando el análisis, podemos sostener que en muy pocas oportunidades el motivo manifiesto se corresponde con el latente, trabajado en entrevistas posteriores. En este sentido, detectamos que la mayoría de los motivos latentes refieren a otros elementos de índole psicodinámicos más profundos, que afectan el área emocional-afectiva y requieren de un proceso de derivación terapéutica. No obstante, cuando el motivo manifiesto se constituye en un problema psicoeducativo, lo abordamos focalizadamente en las entrevistas para asistir, orientar y acompañar las trayectorias académicas, respondiendo de esta manera, al encuadre y objetivos del programa.

Aquí cabría mencionar que un porcentaje significativo de consultantes (52%) se encuentran cursando el ingreso y primer año. En este sentido, Torcomian (2015) expresa que el pasaje a la universidad se convierte en una crisis que deriva en algunos casos en transformaciones de la subjetividad estudiantil.

## Algunos aportes y contribuciones desde el PROFIFE

El ingreso a la vida universitaria supone para el estudiante el desafío de comenzar una etapa de formación académica-profesional, en la cual deberá desarrollar y/o enriquecer habilidades y estrategias epistémicas, de estudio, vinculares y emocionales en forma progresiva. De esta manera debe ir construyendo una relación dialéctica entre sentir, pensar y hacer en torno a los nuevos objetos de conocimiento, vínculos docente-alumno y trabajo en equipo, en un ámbito de aprendizaje sistemático y formalizado.

En esta línea, retomamos el concepto de *cronosistema escolar*, propuesto por Terigi (2010) para pensar la lógica temporal escolar, la cual aporta dimensiones de análisis que nos iluminan para la comprensión de los procesos universitarios. El cronosistema estipula pautas de enseñanza que definen las condiciones para las trayectorias educativas. Así, por ejemplo, en la Facultad de Psicología desde el momento del ingreso, se agrupa a los alumnos desde un supuesto punto de partida (capital cultural), luego en el recorrido académico se define un sistema de correlatividades, que en algunos casos, obstaculizan la continuidad de los estudios académicos, en general la transmisión de saberes se encuentran fragmentados, sin articular una progresiva secuenciación pedagógica intercaladas, y tampoco se delimita la cantidad de contenidos significativos a transmitir por cada espacio curricular, entre otras. Todas condiciones pedagógicas institucionales a tener en cuenta frente al riesgo educativo de los estudiantes.

Por otra parte, la regulación del tiempo forma parte de las prácticas universitarias instituidas para resolver distintos tipos de exámenes, como por ejemplo elaborar distintos tipos de consignas, resolver evaluaciones a través de múltiples opciones en un tiempo pautado, incorporar la lógica de la escritura académica de manera inmediata, entre otras. En esta línea, Terigi (2010) nos brinda el concepto de *cronologías de aprendizaje* que se vincula al problema del tiempo para aprender “Sabemos que la regulación del uso del tiempo resulta un poderoso organizador de la actividad escolar (universitaria en nuestro caso) en múltiples niveles” (pp. 101).

No obstante, se torna un desafío acompañar las necesidades y demandas que se presentan, ya sea por la diversidad de las mismas, la complejidad de algunas o la particularidad de una población masiva que concurre al espacio universitario. El acompañamiento institucional se transforma en un dispositivo de intervención eficaz y oportuno para favorecer los trayectos de formación y aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología, a partir de fortalecer los factores protectores y disminuir/neutralizar los factores de riesgo. En esta línea, Parrino (2014) sostiene que implementar estrategias de seguimiento y fortalecimiento académico facilitan la permanencia y reducen la deserción a partir de políticas remediales de las dificultades detectadas a nivel institucional.

Subrayamos la importancia de propiciar, sostener y dotar de recursos a este tipo de programas que acompañan, asisten, apoyan y asesoran a los estudiantes en los tres

momentos del desarrollo de los estudios superiores. En muchas oportunidades, esta propuesta colabora en la visibilización de condiciones que obturan el avance en la carrera y establece alternativas de resolución o abordaje de las mismas (Maldonado, 2013). Este tipo de oferta a nivel superior habilita un espacio donde los alumnos se sienten particularmente escuchados, contenidos y reciben ayuda profesional para tramitar las dificultades que se suscitan en el desarrollo y progreso de sus trayectos académicos.

Desde nuestra propuesta, el PROFIPE configura un espacio de trabajo institucional que diseña y coordina diferentes proyectos de intervención (asistencia, acompañamiento, orientación e integración) como modo de irrumpir/interrumpir lo instituido que está naturalizado (abandono, desgranamiento, problemas de aprendizaje, dificultades para el egreso) y genera malestar en la vida universitaria.

En este sentido, siendo múltiples los factores que se encuentran entrelazados, consideramos significativo consolidar el desarrollo del trabajo en red entre los distintos sectores de la Facultad de Psicología; como así también propiciar espacios de articulación con otros organismos e instituciones externas donde sea posible ampliar las posibilidades de abordaje del Programa. En este punto, nos resulta necesario desarrollar acciones de coordinación que permitan sostener y fortalecer un trabajo complementario y articulado entre el PROFIPE con las distintas áreas de la Facultad para dar seguimiento a los procesos de aprendizaje/enseñanza, como por ejemplo Secretaría Académica, Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Trabajo Final.

A partir de la consolidación del PROFIPE, la Facultad de Psicología se plantea orientar el foco de intervención en aquellos factores que ayuden a los sujetos universitarios a superar obstáculos durante la carrera. Nuestra propuesta también se dirige a profundizar y comprender los sentidos que la experiencia universitaria adquiere para los estudiantes, y de este modo, identificar aquellas condiciones que promueven y sostienen trayectorias educativas completas.

## **Reflexiones finales**

En este apartado, como reflexiones finales consideramos que en los escenarios universitarios actuales se observa que la mayoría de los estudiantes realizan “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2008) ya que no responden a las trayectorias teóricas, porque su recorrido resulta heterogéneo, discontinuo y contingente. La estadística de la facultad, así lo demuestra (tabla N° 1). En estos contextos complejos, la pregunta por la organización monocrónica de los aprendizajes, desde dispositivos homogéneos de enseñanza grupal en la universidad pública y masiva, nos llevan a pensar y proponer desde PROFIPE estrategias alternativas desde formatos creativos, para ofrecer espacios no masificados, donde cada estudiante encuentre una oportunidad de acceder a los saberes académicos y culturales, según sus propios recursos epistémicos.

Sabemos que en los procesos de aprendizaje el estudiante universitario en su trayectoria académica, se encuentra implicado como una totalidad que lo involucra desde su estructura biológica, psíquica (cognitiva, afectiva, corporal) y social, en interacción con un contexto socio-cultural singular, como es la Facultad de Psicología, U.N.C, que puede favorecerlo y también, obstaculizarlo.

En estos ámbitos fortalecer el conocimiento del mundo cultural y simbólico marca la dimensión temporal y la terceridad como lugar de legalidad y referencia que configura los vínculos creados a nivel social. La “experiencia de encuentro” es lo específicamente humano y le exige al alumno una respuesta anticipatoria que lo moviliza a realizar un trabajo de aprendizaje desde un esfuerzo de producción, simbolización y transformación subjetiva. Desde esta perspectiva, aprender implica transformación, desarrollo y logro paulatino de la autonomía. El estudiante debe poder aprender a tolerar la ansiedad, la frustración, el desconcierto y la confusión que genera el conflicto cognitivo y social, para integrarse al principio de realidad desde otras perspectivas.

Las estrategias de acciones implementadas desde el PROFIPE, construyen dispositivos institucionales que habilitan lugares, tiempos y tópicos necesarios para el desarrollo del aprendizaje desde el encuentro con otros. Esto le posibilita al estudiante la expansión y complejización psíquica de un Yo constituido y diferenciado en su relación al otro (Wettengel y Prol, 2009).

En nuestro caso, el otro - operador psicólogo – es quien acompaña, orienta y provoca el diálogo e intercambio de nuevos significados que dinamizan la actividad psíquica de los estudiantes que consultan. A partir de la información, los señalamientos e interrogantes que circulan en los espacios habilitados por el Programa, se promueve el proceso asociativo y la formación sustitutiva. La consigna de trabajo en cada taller y jornada, los implica en la tarea, y busca desarrollar el pensamiento, la simbolización y la pregunta, para complejizar la actividad representativa y los procesos de subjetivación.

En los espacios grupales se promueven interacciones dialógicas entre pares, donde se abre la pluralidad de voces, perspectivas, miradas y pensamientos. Se da lugar a la diversidad a partir de la conversación, la discusión, la interrogación que interpela y conmueve a cada uno de sus integrantes en su posición/oficio de estudiante universitario. En este proceso se incorpora la terceridad que abre los intercambios subjetivos e incorpora nuevas posibilidades epistémicas, cuando se articula el espacio psíquico singular en una dimensión social.

Desde el PROFIPE consideramos que la posibilidad de aprender en grupo significa promover el aprendizaje de nuevos vínculos y contenidos culturales, a partir de abandonar certezas cristalizadas/rigidizadas al “romper la coraza del Yo” (Levinas, 2001) porque incorpora la transformación de sí mismo y permite descubrir la novedad.

Podemos sostener que las experiencias de acompañamiento a nivel individual, grupal e institucional ofrecidas por el programa, han fomentado en los estudiantes una participación

activa en la reflexión crítica de sus propias trayectorias de aprendizajes. Siguiendo a Schlemenson (2004) se propone al espacio psicoeducativo como lugar de encuentros significativos para los estudiantes de la carrera de Psicología, porque contribuye con la expansión representativa a partir del diálogo, la narración, las habilidades de lectura y escritura, como modos de producción simbólica en la relación con otros y con el conocimiento.

Este dispositivo de intervención, nos permite desde el PROFIPE construir nuevas oportunidades, como cambios instituyentes, para que se torne en un acontecer, un porvenir que cambie lo instituido, lo cristalizado y lo repetitivo que deja a muchos estudiantes en la carrera de Psicología excluidos del sistema, y a veces, capturados en una pobreza de recursos simbólicos, con un alto nivel de sufrimiento subjetivo.

De este modo, las políticas universitarias para el siglo XXI deben fundarse en la transformación cultural y sustentarse en la reflexión para la acción, la pluralidad y flexibilidad. El ingreso de las nuevas poblaciones, en virtud de las leyes de inclusión educativa, modifica la estructura organizativa de los espacios académicos de nivel superior. Esta nueva configuración, nos interpela y nos pone en estado de creación frente a los modos de transmisión, presentando el desafío de construir un saber pedagógico alternativo y colocando en el eje de la política educativa el problema de la enseñanza en su vínculo con los aprendizajes alcanzados. Esto requiere una comunidad académica que trabaje de manera cooperativa y solidaria, que socialice ideas creativas e incorpore el cambio constante para el progreso y desarrollo de sus estudiantes, de sus aprendizajes y su formación integral.

## REFERENCIAS

**Ardoino, J.** (2000). La Complejidad. En: Morín, E. *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.

**Baquero, R.** (2006). *Sujetos y aprendizaje*. 1° edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

**Baquero, R.** (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En: *PERFILES EDUCATIVOS*. Año/Vol. XXIV, N° 97-98 (pp. 57-75). Universidad Nacional Autónoma de México. D.F, México.

**Fornasari, M. y Ferreyra, Y.** (2016). "Aprendizaje significativo en Prácticas Pre-Profesionales. Una experiencia-acontecimiento en la formación de psicólogos educacionales". Educación, Formación e Investigación, *EFI-DGES REVISTA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. Vol. 2, N° 4 (pp. 10 - 37). Diciembre de 2016. ISSN (en línea) 2422-5975. URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi>

**Levinas, E.** (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.

**Maldonado, H.** (2017). Un imperativo de las transformaciones educativas: maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes. En: *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. (pp. 137-174). Córdoba, Argentina: Brujas.

**Maldonado, H.** (Comp.) (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Córdoba, Argentina: Editorial U.N.C.

**Messing, C.** (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.

**Morin, E.** (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.

**Parrini, M.C.** (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Buenos Aires: Biblos.

**Pássera, J.** (2015). El rol del psicólogo orientador y la identidad profesional. Características, problemáticas y formación. En J. Pássera (comp.). *Orientación Vocacional. Una propuesta teórico-práctica* (pp. 88-137). Córdoba: Brujas.

**Schlemenson, S.** (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.

**Terigi, F.** (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: saberes alterados* (pp.99-110). Entre Ríos: Colección Del Estante.

**Terigi, F.** (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. (pp.23-39). *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50.

**Torcomián, C.** (2015). "Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad". *Revista de Ciencias de la Educación. Academicus*. Volumen I, Número 6. Julio a Diciembre 2015. ISSN 2007-5170. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (iceuabjo). México.

**Wettengel, L. y Prol, G.** (comps) (2009). *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.

#### **Fuentes Documentales:**

- *Autoevaluación Carrera de Licenciatura en Psicología*. (2011). *Dimensión IV: estudiantes y graduados*. CONEAU en el marco de la acreditación de la carrera de grado. Facultad de Psicología, UNC.
- Proyecto Secyt (2016-2017): *"Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje"*. Directora: Claudia Torcomian. Facultad de Psicología, UNC.

- Proyecto Secyt (2014-2015): *“Desarrollo y aprendizaje en los nuevos contextos socioculturales. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI?”*. Director: Horacio Maldonado. Facultad de Psicología, UNC.

FOR AUTHOR USE ONLY

## PERFIL Y ROLES DEL PRACTICANTE EN EL PROFIPE

Florencia Lucía Blejman y Yací González Osimani<sup>8</sup>

*"Cuando nos asomamos a entender el mundo físico, biológico, cultural en el que nos encontramos, es a nosotros mismos a quienes descubrimos y es con nosotros mismos quienes contamos. El mundo se moverá en una dirección ética, sólo si queremos ir en esa dirección. Es nuestra responsabilidad y nuestro destino el que está en juego". Pakman*

La práctica en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso del Estudiante de Psicología (PROFIPE) se realizó en el marco de las Prácticas Pre Profesionales para acceder a la Licenciatura en Psicología. Se acudió a la institución en el periodo de marzo a noviembre del año 2015. En la devolución a la institución se nos solicitó si podíamos hacer un escrito donde pudiéramos describir y contar como fue el proceso de práctica, nuestros aprendizajes y desafíos en ella.

La instancia de devolución es destacable debido a la importancia que tiene en la práctica, en el proceso de aprendizaje y en la construcción del rol profesional. En este sentido, la devolución es un proceso que invita a la reflexión, a la toma de conciencia y al cambio. No es un cierre, sino una apertura, que permite la producción de nuevas preguntas y redescubrimientos. Es un trabajo activo con los protagonistas para pensar su práctica desde una reflexión conjunta (Registro capacitación Prácticas Pre-Profesionales, Octubre 2015).

En este sentido, consideramos este escrito como parte de la devolución a la institución. Compartimos brevemente la propuesta de nuestra intervención e investigación con el fin de contextualizar nuestros aprendizajes.

Sistematizando observaciones, entrevistas y encuestas se construyó el eje de sistematización: ¿Cómo los dispositivos grupales aportan al proceso de aprendizaje-enseñanza del estudiante universitario? Se utilizó la metodología cualitativa con enfoque etnográfico.

Las intervenciones realizadas fueron destinadas a los estudiantes, ya sea de manera directa a través de dos talleres llamados "Aprendiendo en grupo" o indirecta a través de recursos que quedaron en la institución. El marco teórico al que se referenció es

---

<sup>8</sup> Escrito realizado en el marco del trabajo integrador final de la Licenciatura en Psicología "Los grupos como promotores del proceso de aprendizaje-enseñanza del estudiante universitario".

fundamentado desde el paradigma de la complejidad. Desde este enfoque se consideraron los aportes sobre grupo desde la psicología social y la dinámica de grupos, consideraciones sobre los estudios superiores y el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Pensamos que mediante los talleres que dirigimos y las observaciones en general, pudimos constatar la necesidad del estudiantado de tener espacios para expresar sus dificultades, sus miedos, sus angustias y de compartir con otro/s su experiencia universitaria.

### **El oficio del practicante**

En relación a la construcción del rol, al ser las primeras practicantes en el programa, fue una construcción conjunta con los referentes, con momentos de confusión, en los cuales había dudas sobre qué actividades correspondía que realicemos y cuáles no. En repetidas ocasiones los operadores luego de proponer alguna actividad preguntaban: “¿Quieren hacerlo?”; “No quiero que sean nuestras secretarías, si no corresponde nos dicen” (Cuaderno de campo, abril a octubre, 2015).

Los primeros meses de práctica sentíamos en el cuerpo el esfuerzo que realizábamos para permanecer atentas durante las horas que participábamos en el programa. Resultaban agotadoras las exigencias que nos imponíamos desde el lugar de practicantes. Las horas se vivían de forma intensa, eran movilizadoras.

En este sentido, comprendimos que desde el lugar de practicantes y de psicólogas uno debe tomar distancia para no absorber el malestar institucional. De la misma manera en los encuentros individuales la escucha debe ser empática, pero intentando mantener distancia emocional para poder controlar la transferencia. Como expresa José Bleger (1964/1985) en estas situaciones sería apropiado practicar la disociación instrumental, donde se debe operar disociado, en parte actuando con una identificación proyectiva frente al sujeto/os o contexto<sup>9</sup> y en parte permaneciendo fuera de esa identificación, observando y controlando lo que ocurre.

Se trabajó a la par con los operadores desde un comienzo. Aportábamos ideas, participamos de los talleres que se llevaban a cabo desde el programa, de jornadas y de las entrevistas a los estudiantes. Al término de las actividades, se hablaba sobre las intervenciones realizadas y posibles líneas de acción a seguir, si se había pensado en algo que se quiera compartir, etc.

---

<sup>9</sup> En el texto citado, Bleger se refiere a la situación particular de entrevista. Hablar de sujeto/os o contexto es propio de las autoras.  
Bleger, J. (1964/1985). En *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

También en cuanto a nuestro tema de la práctica y a las sugerencias que realizamos, se relaciona con lo que Castagno (2012) afirma: “Las practicantes van adquiriendo herramientas que permiten abrir líneas de sentido acerca de lo que allí está en evidencia, lo impenetrable de lo cotidiano” (p.31)<sup>10</sup>. En este sentido, como extrañas que ingresan a trabajar en un equipo, se abrieron nuevas líneas de sentido y se transformaron algunas de las construidas.

### **Construyendo el futuro rol profesional**

Ejercimos la función de practicante de psicólogo desde nuestra Práctica Pre-Profesional creando condiciones de posibilidad. Posibilidad de hacer, de escuchar, de compartir que habilitamos en los espacios de talleres y posibilidades de repensar el servicio y las prácticas que allí se llevan a cabo.

El Psicólogo que trabaja en educación formal construye su rol entre los avatares del sistema educativo y la dinámica institucional. La tarea individual y desbordada en lo urgente, activa y reactualiza los procesos resistenciales, lo que conduce a trabajar con la angustia y el malestar (Lozano e Iparraguirre, 2011)<sup>11</sup>.

Se vivenciaron momentos en los cuales debimos aprender el manejo de la contratransferencia: “Me hizo sentir un peso como encima mío, era raro como hablaba, su mirada perdida, las cosas que decía. Me agotó” (Cuaderno de campo, mayo de 2015). Aquí tiene un papel importante el aprendizaje de poner el cuerpo, reconocer hasta donde uno puede hacerse reflejo de lo que el otro nos dice. Por otro lado, tal como Berardo de Bauduco (Registro de clase teórica ‘Cátedra Entrevista Psicológica’, 2009) sostiene se deben considerar los fenómenos contratransferenciales no como obstáculo sino valorarlos como instrumentos de comprensión.

En cuanto al registro en la asistencia clínica, desde el rol de observadores no participantes, teníamos la oportunidad de visualizar cómo los estudiantes buscaban la mirada en los encuentros, mientras el referente escuchaba y registraba. En este sentido nos cuestionamos ¿Debemos anotar todo o no?, ¿Cómo se siente el otro ante el registro escrito?, ¿Cómo responder si mientras escribimos el consultante busca la mirada de su interlocutor?

---

<sup>10</sup> Castagno, M. (2012). Antecedentes y fundamentos para la formación en intervenciones educativas. En Beltrán, M. y Fornasari, M. (Ed.). *La formación del psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional* (1ª.ed., pp.25-35). Córdoba, Argentina: Encuentro grupo editor.

<sup>11</sup> Lozano, M. y Iparraguirre, A. (2011). Aportes el rol del Psicólogo en Educación. En Beltrán, M. (Ed). *Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo: reflexiones y experiencias* (2ª.ed., pp 47-53) Córdoba, Argentina: Encuentro grupo editor.

A su vez, en las entrevistas individuales, pudimos constatar distintas estrategias para dialogar con el otro. Se aprendió tanto a través de la observación como de sugerencias directas de los operadores. En cierta ocasión, por ejemplo, uno de los operadores comentó: “Hacerle preguntas para que el mismo se cuestione” -refiriéndose al estudiante-, “No hacer interpretaciones salvajes, lo toman como enseñanza y no lo entienden” (Cuaderno de campo, mayo 2015).

En los talleres realizados por el PROFIFE y difusión de los mismos, se sugería que participáramos activamente. A medida que pasaban los meses, se fueron percibiendo cambios en nuestra postura frente a las diferentes demandas de los referentes y los estudiantes. Se fueron generando estados de mayor seguridad, lo que mejoró el estilo de comunicación. Ésta es una actitud que concuerda con el perfil del programa. Así, es como el rol, se construye y se reconstruye permanentemente.

El trabajo en equipo fue un aprendizaje a destacar para el futuro rol profesional. Los profesionales que pertenecen al programa se mostraron dispuestos a compartir cada espacio y a permitir la participación en variadas actividades que aportaron en la construcción del rol. Con la mirada y la escucha habilitadora generando la circulación de la palabra: "Están a un paso de ser profesionales" (Cuaderno de campo, abril 2015), nos dijeron, lo que posibilitó ubicarse a la par de ellos, como dos profesionales más.

Estar y pensar con otros fue imprescindible, cuando las miradas se encuentran se genera mayor enriquecimiento del saber. Es en el trabajo con otros, donde el otro es el que nos permite reflexionar, hacer y crear. Y desde ahí poder debatir, comunicar, confrontar, para poder hacer una mejor lectura de la realidad.

Es importante tanto para la práctica como para la futura inserción en el campo laboral del psicólogo, la constante supervisión. La mirada externa, como la de la docente supervisora acompañó en todo el proceso, ya sea en la construcción de posibles focos de profundización o en la disminución de las ansiedades que constantemente atraviesan al practicante. Así, el espacio de supervisión posibilitó generar una mayor seguridad para fomentar la propia creatividad desde nuestros conocimientos como estudiantes cercanas al egreso. La supervisión tiene valor ético, en el sentido que dio lugar a compartir con otros, lo que se vivenció en el proceso y cooperó para comprender la importancia de cumplir con el secreto profesional y el compromiso con la práctica.

De este mismo modo, los espacios de capacitación proporcionados por la facultad dentro del Programa de Prácticas Pre Profesionales, fueron posibilitadores de instancias de profundización de conceptos, de debates donde practicantes pueden cuestionar la propia reflexividad y dentro del equipo las formas de accionar en la institución donde se desarrollaba la práctica.

Se construyó un vínculo positivo con los referentes, que superó lo meramente profesional. “Nos contaron que nuevamente les criticaron su rol en relación a nosotras. ‘Muchas risas y

todos hablan en voz alta” (Cuaderno de campo, mayo 2015). En este sentido, uno de los referentes distinguió en el momento de la devolución: “Me parece que lo que hay que resaltar, es que con las chicas más allá de la construcción de ellas como futuras profesionales, se generó un clima de trabajo satisfactorio, con calidad humana, que es lo más importante” (Registro devolución institucional, Noviembre, 2015).

Consideramos tal vez que haber sido un agente externo a la institución fue primordial para tener una mirada más objetiva sobre los problemas, urgencias y posibles soluciones planteadas. Acordamos con Paulo Freire (2004)<sup>12</sup> cuando sostiene la necesidad de cada sujeto de una permanente actitud crítica que permita a cada uno integrarse superando la actitud del simple acomodamiento.

Reflexionamos que las dudas e incertidumbres a las que nos enfrentamos constantemente en el proceso de práctica ayudan al crecimiento como futuras profesionales. A través del cuestionamiento sobre la manera de ver y ordenar la realidad, se puede problematizar y desnaturalizar lo que se acepta como normal, mundano, cotidiano, lo que es vivido como evidente (Freire, 2004).

La práctica como proceso complejo, nos contactó con el asombro continuo, llevándonos a advertir el necesario ensayo de la flexibilidad, ya que constantemente los sucesos superaban lo esperado. La construcción del rol es en la práctica. Con la experiencia en ella se ejercita el contraste con los aprendizajes teóricos de la licenciatura. Así fue como fantasías e ideales sobre el rol se materializaron en la construcción de un rol posible, con el acercamiento a un ámbito real y concreto dentro del contexto educativo.

El contacto con los diferentes actores superó lo que se imaginaba, sorprendió y amplió los conocimientos. Se ha ido construyendo durante la práctica la representación de un rol flexible, creativo y proactivo.

La experiencia no hubiese sido la misma en otra institución, por lo cual reconocemos la importancia de todos los actores del PROFIFE, siendo un espacio que habilitó la escucha y la construcción personal y profesional.

Fue importante vivenciar el tramo de egreso como una manera de finalizar una etapa y de generar un espacio de intercambio donde se aporte a la comunidad. Se intentó que los conocimientos construidos junto con otros y las herramientas aprehendidas posibiliten proponer transformaciones para la sociedad.

---

<sup>12</sup> Lozano, M. y Iparaguire, A. (2011). Aportes el rol del Psicólogo en Educación. En Beltrán, M. (Ed). *Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo: reflexiones y experiencias* (2ª.ed., pp 47-53) Córdoba, Argentina: Encuentro grupo editor.

## REFERENCIAS

**Bleger, J.** (1964/1985). En *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

**Castagno, M.** (2012). Antecedentes y fundamentos para la formación en intervenciones educativas. En Beltrán, M. y Fornasari, M. (Ed.). *La formación del psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional* (1ª.ed., pp.25-35). Córdoba, Argentina: Encuentro grupo editor.

**Lozano, M. y Iparraguirre, A.** (2011). Aportes el rol del Psicólogo en Educación. En Beltrán, M. (Ed). *Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo: reflexiones y experiencias* (2ª.ed., pp 47-53) Córdoba, Argentina: Encuentro grupo editor.

**Pakman, en Morín, E.** (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Gedisa editorial.

FOR AUTHOR USE ONLY

## Reseña de autores

### **Horacio R. Maldonado**

Magister en Educación Superior. Universidad Regiomontana. Monterrey. México. Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor titular plenario de la cátedra Problemas de Aprendizaje, Facultad de Psicología, de la UNC. Director de la Carrera de Especialización en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNC. Investigador en la Secyt-UNC. Coordinador General del Programa Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la Carrera de Psicología, UNC. Miembro de la Mesa Coordinadora de la Asociación latinoamericana por la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI). Miembro del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativo.

### **Mónica Laura Fornasari**

Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y Especialista en Psicología Educacional. Coordinadora Operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la carrera de Psicología, U.N.C. Docente de la Facultad de Psicología e investigadora en Secyt, U.N.C. Profesora Tutora de la Maestría en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba. Ha desarrollado su experiencia profesional en el campo educativo desde la prevención, asistencia, capacitación e investigación - desde el año 1984 hasta 2017 - en los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Ha publicado numerosos artículos y trabajos en libros, eventos y revistas científicas.

### **Rocío M. Sánchez Amono**

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Salud Social y Comunitaria, Facultad de Ciencias Médicas, U.N.C. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la carrera de Psicología, U.N.C. Docente en la Facultad de Psicología e investigadora en la Secyt, U.N.C. Referente de las prácticas Pre-profesionales Contexto Educativo y Asesora de Prácticas de Investigación. Se ha formado y desarrollado en el área clínica con niños y jóvenes, tanto en el ámbito privado como público. Ha publicado diferentes artículos de divulgación científica en el campo educativo.

### **Ezequiel Olivero**

Licenciado en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la carrera de Psicología, U.N.C. Se desempeña como docente en el Curso de Nivelación y participa como investigador en la Secyt, U.N.C. Es asesor, supervisor y referente en prácticas supervisadas de investigación. Su desempeño profesional se desarrolla en el campo educativo y clínico con adolescentes, jóvenes y adultos. Ha publicado diferentes artículos de divulgación científica en el campo educativo.

### **Marisabel Oviedo**

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) en la carrera de Psicología, U.N.C. Docente en la cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. Miembro del equipo de Operadores Psicólogos del Servicio de Orientación, Información Vocacional y Ocupacional abierto a la comunidad, Subsecretaría de Servicios a la Comunidad de la Facultad de Psicología, UNC. Integrante de equipos de investigación de la Secyt, U.N.C. Forma parte del Proyecto “Dispositivos de Orientación Vocacional y Ocupacional en escuelas secundarias. Tendiendo puentes en la Universidad”, Programa de Orientación Vocacional Ocupacional para jóvenes y adultos abierto a la comunidad, Subsecretaría de Servicios a la Comunidad, Facultad de Psicología, UNC. Ha publicado diferentes artículos de divulgación científica en el campo educativo.

### **Gisela R. Lopresti**

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de Operadores Psicólogos en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) en la carrera de Psicología, U.N.C. Docente en la Cátedra de Orientación Vocacional Ocupacional. Desempeña su labor profesional en actividades docentes y de acompañamiento en diferentes instituciones educativas y centros de apoyo, de nivel primario y secundario de la Provincia de Córdoba. Integra equipos de investigación de la Secyt, U.N.C. Se desempeña como referente supervisora en diferentes modalidades de prácticas para el egreso de los estudiantes de la carrera de Psicología. Ha publicado diferentes artículos de divulgación científica en el campo educativo.

### **Andrea Bocco**

Doctora en Letras Modernas. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Cuenta con antecedentes docentes y producción científica en prácticas de lectura y escritura en el nivel superior.

### **Fabiana Castaño**

Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Información. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Su actividad docente e investigativa es realizada en torno a las prácticas de lectura y escritura académica en los procesos de formación en la educación superior.

### **Yací González Osimani**

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Desarrolló sus prácticas pre-profesionales desde el Contexto Educativo en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la carrera de Psicología, U.N.C. para obtener su título de grado.

**Florencia Lucía Blejman**

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Desarrolló sus prácticas pre-profesionales desde el Contexto educativo en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la carrera de Psicología, U.N.C. para obtener su título de grado.

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

**More  
Books!**



yes  
**I want morebooks!**

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.morebooks.shop](http://www.morebooks.shop)**

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en  
**[www.morebooks.shop](http://www.morebooks.shop)**

KS OmniScriptum Publishing  
Brivibas gatve 197  
LV-1039 Riga, Latvia  
Telefax: +371 686 20455

[info@omniscryptum.com](mailto:info@omniscryptum.com)  
[www.omniscryptum.com](http://www.omniscryptum.com)

OMNIScriptum



FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY