
POR UNA PEDAGOGÍA DE “LOS INICIOS”

Línea temática: Prácticas curriculares

Viviana Mancovsky
Universidad Nacional de San Martín
vivimanco@yahoo.com.ar

Resumen:

Esta ponencia tiene como propósito compartir algunas reflexiones teóricas que fundamenten una posible “*pedagogía de los inicios*”. Se trata de una propuesta formativa tendiente a revisar las prácticas de enseñanza del docente universitario. Está basada en dos trabajos: una investigación en curso y un programa institucional de acompañamiento destinado a los estudiantes que ingresan a la universidad. El primero remite a los avances de un proyecto titulado: “Estudiantes y docentes en «los inicios» de la vida universitaria: una indagación cualitativa en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín”¹. El segundo se refiere a la implementación de un Programa Institucional, “Mentorías Entre Pares”, dependiente del área de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de San Martín. El interés por focalizar el estudio de “los inicios” surge a partir de detenerse a escuchar los aciertos y desaciertos que los estudiantes comparten cuando recuerdan sus comienzos en la universidad. Se trata de comprender: lo cotidiano, lo imperceptible, lo anecdótico, el estado de pregunta e indecisión que reflejan sus relatos. Esta propuesta acerca de “*una pedagogía de los inicios*” parte de *un supuesto* y de *una certeza*. Por un lado, el supuesto sostiene que, nada de lo que un profesor pretende transmitir, puede evitar de revelar el propio vínculo con el saber que él mantiene. Es decir, “*enseñamos lo que somos*”. Nuestra manera de ser con el saber o lo que el saber ha hecho de nosotros siempre imprime un modo particular de enseñar un conocimiento determinado. Más allá de toda programación de un contenido disciplinar, en la clase se trasparenta nuestra *relación con el saber*. Los desarrollos teóricos de J. Beillerot y C. Blanchard-Laville conformarán un aporte central para esta pedagogía. Por otro, la certeza refleja un posicionamiento pedagógico-político actual y vigente: *a mejor enseñanza, mejor integración educativa de todo sujeto interesado en seguir estudios universitarios*. Certeza que, a su vez, fundamenta la permanencia e intenta evitar los posibles motivos del abandono universitario.

Palabras clave: Pedagogía Universitaria, Los Inicios, Relación con el Saber del Profesor Universitario.

¹ Este proyecto es dirigido por la autora y se enmarca en la Programación 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

1. Introducción

“*Los inicios*”, expresión creada por González Velasco (2014), pone en relieve dos aspectos centrales para analizar el ingreso, la permanencia y el abandono de los estudiantes universitarios:

- por un lado, una perspectiva temporal más amplia sobre la articulación escuela media-universidad y la entrada a un nuevo nivel educativo,
- por otro, un reconocimiento del “plural” que considera e incluye la diversidad de experiencias estudiantiles referidas a puntos de partida e historias singulares de los sujetos.

Mi interés por definir el estudio sobre “los inicios” a la vida universitaria surge a partir de escuchar las “pequeñas” historias que los estudiantes comparten cuando recuerdan sus comienzos en la universidad. No por pequeñas, dejan de ser intensas al momento de relatar ese andar novedoso, casi iniciático, que suelen hacer solos o acompañados por algún otro compañero, muchas veces también debutante. Los primeros traslados hacia la universidad y el aprender el camino más conveniente, el haber tomado mal un colectivo y no llegar a la hora de la clase, la soledad inicial de algunos y la necesidad de encontrar “alguna cara conocida” o hablar con alguien, la búsqueda de información relativa al ubicarse en una institución nueva son algunas de las vivencias que recrean esos primeros tiempos tratando de entender una lógica organizacional diferente. Una vez ya dentro de la clase, la expectativa y la menor o mayor desorientación, el desconcierto frente a “la cantidad” de bibliografía a procurarse y a leer, la organización del tiempo de lectura, el entender la práctica de tomar apuntes cuando un profesor expone un tema y los temores por participar y quedar expuesto frente a los demás son algunas de las múltiples y diversas vivencias que describen los estudiantes. Algunas frases y preguntas que revelan ese estado de desconcierto y duda son: “*Yo vengo a probar si me gusta*”, “*No sé si la universidad es para mí*”, “*¿Cómo hacer para sostener algo que no conozco y para lo que no estoy acostumbrada?*”, “*La universidad da muchas cosas por sabidas y nosotros tenemos que saber pero, la verdad es que no sabemos*”, “*Me pregunto cómo se rinde un parcial*”, “*No sé si podré con todo esto*”.

Más allá de lo anecdótico de algunos comentarios, esos relatos reflejan un estado de pregunta, novedad e indecisión que interpela directamente al docente que recibe a los estudiantes y a su estilo de dar clase. Algunas de esas vivencias son transitorias y pasajeras. Otras veces, la incertidumbre acompaña por varios años la trayectoria singular de un estudiante afectando el modo de vivir su experiencia formativa. Frente a este abanico de vivencias singulares, el docente de primer año ocupa un lugar relevante.

Mi interés personal, junto con algunas propuestas y condiciones institucionales que se dieron desde la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), posibilitaron la puesta en marcha de dos proyectos que, al día de hoy, abordan la problemática de los estudiantes que ingresan a la universidad. Ellos son:

- por un lado, una investigación titulada “Estudiantes y docentes en «los inicios» de la vida universitaria: una indagación cualitativa en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín²”.

²Dirijo este proyecto junto con la Lic. Stella Maris Más Rocha, en el marco de la Programación 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

- -por el otro, la puesta en marcha y el seguimiento de un Programa institucional, llamado “Mentorías Entre Pares”, desde el 2015 hasta la actualidad. El mismo depende del área de Extensión Universitaria y convoca a estudiantes avanzados de las distintas carreras de la Escuela de Humanidades para recibir y acompañar “los inicios” de los estudiantes que ingresan a la universidad. Los interesados en formarse como “mentores” siguen un seminario teórico-práctico, que los prepara para el desempeño de ese rol. Luego, diseñan y llevan a cabo diversas estrategias de acompañamiento con el fin de orientar a los estudiantes de primer año hacia su afiliación institucional y académica³.

A partir de estos dos proyectos, uno de ellos centrado en una investigación en curso y el otro, en un dispositivo de intervención⁴, me propongo esbozar algunas reflexiones teóricas que fundamenten una posible **pedagogía de los inicios**. Ambos proyectos me sirven de base para definir y formular un abordaje pedagógico específico relativo a la situación formativa de: “recibir al que llega”, “construir una actitud docente de bienvenida y apertura” y “re-crear un estilo docente generoso de saberes por transmitir”. Esta propuesta pedagógica se encuadra, a su vez, en la perspectiva de una **formación universitaria integral**. La misma va más allá de considerar al conjunto de saberes y competencias exigido para el desempeño de una profesión. También, se diferencia de una formación definida exclusivamente en función del rendimiento estudiantil académico. Como lo explica Nascimento Leite (2016), la formación integral se opone a una formación especializada orientada en un saber (el conocimiento en sí mismo) y en un saber-hacer (las prácticas). Desde esta última concepción:

“...las relaciones pedagógicas están centradas en una racionalidad técnica que privilegia los métodos y los contenidos, dejando de lado otras dimensiones como la de los afectos y la subjetividad, no consideradas en una relación educativa, como si no formaran parte de la misma...” (Nascimento Leite, 2016, p. 11).

De este modo, ocupa un lugar imprescindible reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de un docente que acompaña los aprendizajes de un estudiante ingresante. Desde un enfoque pedagógico, dicho análisis puede ser sostenido por una diversidad de nociones teóricas valiosas que entren en diálogo con la tarea de un profesor universitario. En este trabajo, me interesa recuperar particularmente la noción de **relación con el saber** como un aporte teórico central para el desarrollo de una pedagogía de los inicios.

2. ¿Por qué una pedagogía?

*“... nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender:
por qué amores se llega a ser bueno en latín,
por qué encuentros se es filósofo,
en qué diccionarios se aprende a pensar...”*
-G. Deleuze-

³ El Programa es coordinado por la Lic. Gabriela Lizzio y por mí desde mediados del año 2015.

⁴ Adhiero al aporte de Enriquez (2004) sobre el desarrollo teórico de la noción de “intervención”. Según este psicólogo francés, el término alude a los procesos por los cuales se *toma conciencia* de la capacidad de llevar adelante determinadas acciones y de creer que se es capaz de hacerlas. La intervención, en el marco de una institución, tiene como finalidad “crear las condiciones” para que los propios actores institucionales analicen su cotidiano institucional y lleven a cabo proyectos y/o cambios posibles que los vuelva menos alienados, más satisfechos con lo que hacen, en instituciones cada vez más democráticas.

En principio, creo necesario explicitar brevemente el modo en que concibo a la pedagogía⁵. Tomo distancia de toda construcción racional y prescriptiva acerca del “dar clase”. Desecho una mirada que programa, diseña y modeliza “la buena” práctica de enseñanza. También me alejo de un discurso pedagógico acabado que supone saber de antemano quién es el otro, qué relación entablar con él y cómo hacer para que aprenda. Dejo de lado una pedagogía que diagrama pasos, estrategias, tiempos y luego, mide resultados uniformes. Un saber pedagógico definido por categorías y condiciones que se determinan “antes” de toda experiencia propia de una relación educativa. Bárcena Orbe describe esta concepción con una expresión magnífica y contundente: *la impostura pedagógica* (Bárcena Orbe, 2012). Desde ella, afirma el autor, se fundan un reconocimiento y un mito. El primero concibe a todo estudiante como carente. El sujeto que aprende es frágil, incompleto y precario. Allí entonces, asiste la pedagogía, legitimándose, para producir aquello que falta y que ella posee, a fin de pasar de la ignorancia al saber. Por su parte, el mito fundador inaugural del “pedagogismo” se apoya en una especie de ilusión: la lógica explicatoria que define prácticas y finalidades. Afirma el autor que, desde ese mito, “...para que alguien aprenda, es necesario que se le explique algo en una relación unidireccional que se basta a sí misma y no remite a nada que sea externo a ella”. (Bárcena Orbe, 2012, p. 141)

Por el contrario, concibo a la pedagogía como *una posibilidad de encuentro con la alteridad y como un ejercicio reflexivo que no borra ni excluye las diferencias*. No invalida ni descalifica todo aquello que sorprende por ser nuevo o desconocido. Una pedagogía desprovista de categorías. Solo habitada por una certeza fundante y fuente de asombro y atractivo: “el otro siempre va a ser distinto a como lo imaginé”. Una pedagogía que interpela un proyecto posible con lo que sucede y con la novedad. Una pedagogía que piensa y se piensa en situación, abierta a lo que acontece y a la oportunidad. Etimológicamente, retomo algunas reflexiones ya presentadas:

“La pedagogía en su sentido primero, vinculada a su origen griego, aborda el problema de la alteridad. La pedagogía es tal, en la medida en que hay “un otro a ser acompañado”. Desde sus orígenes, la pedagogía es una relación. Más allá de concebirla como arte, teoría o técnica de la educación, la pedagogía nace en la figura de un sujeto que “acompaña” a otro, un niño, hacia la escuela en la Grecia Antigua. Un esclavo, *un paidagogo*, que acompaña. De esa primera relación, reivindicó el verbo, tomando distancia de pensar el acompañamiento solo por la diferencia generacional (adulto-niño, adulto-joven) o por la condición social (diferencias que en otra época se remitían a la presencia de un esclavo)” (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015, p. 130)

Además, la pedagogía comprende un encuentro signado por intenciones en un contexto institucional que sirve de escenario y que, a su vez, le imprime límites y condiciones de posibilidad. Por tratarse de un encuentro pedagógico, exige un trabajo de esclarecimiento de las intenciones de los sujetos implicados en un proyecto formativo. Dicho análisis encierra un cuestionamiento ético: ¿Para qué formar?, ¿A quiénes? ¿Quiénes son?, ¿Qué sé acerca de ellos?, ¿Qué quiero, puedo, debo darles?, ¿Qué espero de ellos y de mí?

Así, la pedagogía es, antes que nada, un ejercicio de pensamiento que ofrece la posibilidad de reflexionar acerca de un encuentro singular entre sujetos, humanamente incompletos, que por distintos motivos, comparten un proyecto de formación en instituciones, condicionadas y condicionantes, según las épocas y los contextos socio-culturales. Sujetos con historias, experiencias y saberes diferentes. Saberes que dan cuenta de una asimetría necesaria pero transitoria. Saberes. Y es justamente la presencia de saberes la que cualifica los encuentros

⁵ En esta exposición acotada no voy a distinguir las nociones de pedagogía y didáctica. Este planteo exige un estudio teórico en profundidad en función de corrientes, teorías y autores que sobrepasa el alcance de esta escritura.

pedagógicos en una institución educativa como lo es, la universidad. ¿De qué se trata esa presencia en un aula? Más allá de seleccionar, elegir, organizar, transmitir, dar, explicar, ¿qué hace un docente con sus saberes en el encuentro cotidiano con los alumnos? Cuando “da” clase, hace más de lo que cree y supone. Muestra su saber y su relación con el saber. Dicho de otro modo, parto del siguiente supuesto: *nada de lo que un profesor pretende transmitir en su clase puede evitar de revelar su propio vínculo con el saber que él mantiene. Nuestra manera de ser con el saber o lo que el saber ha hecho de nosotros siempre imprime un modo particular de enseñar.* Más allá de toda programación y diseño del “contenido disciplinar” de una materia, en la clase se trasparenta nuestra *relación con el saber.*

A mi entender, esta noción es clave para avanzar en un abordaje pedagógico sobre los inicios y el modo de recibir a los estudiantes que llegan. Considero que sirve para reflexionar y analizar el estilo docente de un profesor que ofrece y “convida” saberes a “los recién llegados”.

3. La noción de relación con el saber

*“Es difícil aceptar que enseñamos lo que somos”
-Nieves Blanco-*

Propongo algunos interrogantes significativos para disponerse a comprender esta noción. Desde nuestro nacimiento y nuestra humana fragilidad, estamos obligados a aprender para sobrevivir. ¿Cuáles son las “marcas de aprendizaje” que van conformando nuestra singular historia y que a la vez, nos definen en quienes somos?, ¿Qué representa el saber para cada uno?, ¿Qué pensamos y sentimos cuando sabemos algo, cuando creemos saberlo o descubrimos que no lo sabemos?, ¿Qué emociones nos produce aprender algo y transmitirlo?, ¿Qué buscamos a través del saber acerca de algo?, ¿Cómo nos relacionamos con los otros a partir de eso que sabemos?⁶

Más precisamente, en el caso de un profesor universitario, que “sabe” que tiene que saber para reconocerse como tal en un aula y en una institución que lo convoca, ¿cómo vive la experiencia de “dialogar” con lo que sabe y con lo que ignora, con su propia “relación con el saber”? ¿La piensa y “se” piensa? ¿Cómo se conecta con sus primeros saberes y sus referentes afectivos “fuentes de saber”? ¿Cómo sobrelleva el no-saber acerca de algo? Más aún, ¿cómo enfrenta la tensión entre saber-no saber en instancias de exposición pública frente a los estudiantes o a sus colegas en el marco de una institución que se define desde “la producción, la especialización y la distribución” de saber? ¿Tiene registro de sus posibles sensaciones de ansiedad, angustia, entusiasmo, disfrute, enojo o frustración? Si es así, ¿las comparte?

Al abordar teóricamente la noción, es preciso aclarar que uno *no tiene* una relación con el saber⁷ como si se tratara de una cualidad o rasgo del carácter o de la personalidad⁸. Por el contrario, uno *es* su relación con el saber. Beillerot afirma que:

⁶ Algunos planteos sobre esta noción son retomados de una obra anterior sobre la formación para la investigación en el posgrado. Cf. Mancovsky, y Moreno Bayardo (2015)

⁷ El origen de esta expresión está vinculado al campo del psicoanálisis a partir de los aportes teóricos de J. Lacan en los años sesenta y al de la sociología crítica a partir de los escritos de L. Althusser. Específicamente, en el libro *La reproducción* de P. Bourdieu y J-C. Passeron figuran ya las expresiones de “relación con el lenguaje”, “relación con la cultura” y “relación con el saber”. Hacia fines de los años 70, fue abordada en profundidad por Jacky Beillerot, quien fue delineando una línea de investigación específica que abarcó diferentes problemáticas de estudio. Este especialista junto con Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi fueron los fundadores del Equipo de Investigación “Savoir et Rapport au Savoir” de la Universidad de París X (Nanterre, Francia). Sus aportes se vincularon específicamente a la perspectiva psicológica, tanto desde el plano consciente como inconsciente.

⁸ En parte, los desarrollos teóricos sobre esta noción ya los he expuesto en un artículo titulado: “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. En ese trabajo realicé un estudio detallado de las nociones de “saber” y “saberes” diferenciándolas de la de “conocimiento”. (Mancovsky, 2009).

“Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que sé y aquello que no sé; dan cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias”. (Beillerot, 1998, p. 82).

Más precisamente, el autor explica que:

“...saber algo no es poseer algo, es poder hacer. El saber, como proceso de trabajo, no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste, a su vez, transforme al mundo.” (Beillerot, 1996. p. 76). A mi entender, esta afirmación transmite la profundidad de todo proceso formativo (inicial o continuo) en el cual, el sujeto, estudiante y/o profesor, vive la intensidad de una experiencia de saber, entrelazando los aspectos intelectuales y cognitivos con sus emociones y sus afectos, su mundo interior y el mundo de relación con los otros.

Asimismo, la noción de “relación con el saber” es un proceso común a todos los sujetos para pensar y actuar en el mundo (natural y social) y transformarlo. Sin embargo, la relación con el saber de cada uno está condicionada por la socialización singular de cada sujeto a lo largo de toda su vida. En este sentido, es el producto de una historia particular y de los modos de socialización diversos que ha vivido. Además, la noción sugiere una *disposición* de un sujeto hacia el saber. Dicha disposición implica intimidad *del* propio saber e intimidad *con* el saber. La misma daría cuenta del placer y del sufrimiento que cada sujeto siente en relación con el saber. Es decir, remite al vínculo entre saber y psiquismo de un sujeto en un proceso siempre dinámico y abierto.

Ahora bien, presentada la noción de relación con el saber, considero necesario hacer una breve aclaración relativa a un posible diálogo entre disciplinas. Una de las perspectivas teóricas que desarrolla esta expresión se enmarca en el enfoque clínico psicoanalítico. Mi interés está centrado en que el mismo enriquezca la reflexión pedagógica en el ámbito universitario y especialmente, permita sugerir “nuevas” preguntas al profesor, en relación con los saberes que transmite, al recibir a los estudiantes de “los inicios”. En este sentido, Blanchard-Laville aporta una reflexión sumamente valiosa para habilitar dicho diálogo. Ella sostiene:

“Me he ido alejando de la mera aplicación del enfoque psicoanalítico a la pedagogía. He construido un enfoque codisciplinario que permite, a partir de la observación de un objeto de estudio en común, articular varios enfoques: clínico, psicosociológico y didáctico y así abordar mejor la complejidad del proceso de enseñar y aprender. El enfoque clínico psicoanalítico no basta para describir “el todo” de la situación de enseñanza.” (Blanchard-Laville, 2001, p. 4).

Adhiriendo a este punto de vista, avanzo en proponer a la noción de relación con el saber como una “invitación pedagógica” tendiente a revisar el estilo de dar clase de un profesor en relación con los saberes que transmite. Blanchard-Laville explica que:

“La relación con el saber del docente está en el corazón del acto de enseñar y en su manera particular de habitar un gesto profesional en el momento de llevar a cabo la enseñanza”. Más aún, “...la relación con el saber del docente se actualiza de manera singular para cada sujeto enseñante en el espacio psíquico de la clase y de ese modo, organiza un espacio didáctico para el grupo de alumnos”. (Blanchard-Laville, 2001, p. 8)

Para terminar sostengo que, posiblemente, sea *una pedagogía de los inicios* la que se atreva a fomentar institucionalmente la necesidad de revisar la relación con el saber de los profesores universitarios que acompañan los aprendizajes de los estudiantes ingresantes. Tal vez, esos profesores que *eligen* acompañar los inicios, disfruten en cada clase haciendo suyas las palabras de Bárcena Orbe:

“La educación tiene que ver con la manera como recibimos a los nuevos y a la novedad que traen consigo. Por eso, la educación es una relación entre generaciones, entre los viejos y los nuevos, entre los que ya estamos en el mundo y los que vienen al mundo, entre nuestra mortalidad y su nacimiento. La vocación pedagógica es un compromiso con las vidas que nacen...” (...) Hay formas de educación, de relación con lo que nace, con lo que empieza a vivir, que aumentan la vida, que la potencian y la intensifican, que le añaden alas. Tal vez, la educación tenga que ver con darle vida a la vida o, lo que es lo mismo, con dar ganas de vivir. Y dar ganas de vivir significa, también dar ganas de leer, de pensar, de sentir, de conversar, de amar, de experimentar, de hacer cosas. Dar ganas de estar a la altura del don o del regalo de la vida”... (Bárcena Orbe, 2012, p. 13)

Referencias bibliográficas:

- Bárcena Orbe, F (2012) El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir. Buenos Aires. Miño y Dávila editores,
- Beillerot, J. (1988) Voies et voix de la formation. Paris. Ed. Universitaires.
- Beillerot, J. (1996) La formación de formadores. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Blanchard-Laville, C. (2001) Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris. Presse Universitaire de France.
- Enriquez, E. (2004) La intervención psicosociológica. Un debate sobre la teoría y las prácticas. Cuadernos del Campo Psicosocial. N° 2.
- González Velasco, C. (2014) Sobre el Ciclo Inicial: la experiencia en UNAJ. Documento interno de trabajo. Instituto de Estudios Iniciales. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Mancovsky, V. (2009) “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. Revista Argentina de Educación Superior. N° 1. Noviembre, 2009. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Disponible en: www.untref.edu.ar/raes.
- Mancovsky, V.; Moreno Bayardo, M.G. (2015) La formación para la investigación en el posgrado. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Nascimento Leite, R. (2016) A formação de si (Bildung) do estudante universitário. (Tese de doutorado) 2016. Programa de pós-graduação em psicologia. Doutorado em psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Brasil.