

Susurros pedagógicos: un viaje a lo ignoto desde la familiaridad del aula

David Beer (Universidad Nacional de Buenos Aires, IIICE)

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/t6sximqu0>

Resumen Este escrito parte de considerar que la universidad puede constituirse en un espacio autobiográfico. En ese marco, el desarrollo procura, en la medida de lo posible, dirimir y poner en pensamiento cuestiones vinculadas a la tarea docente en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). El texto que se presenta es una reflexión personal sobre mi experiencia docente en dicha institución, convencido de la necesidad de encontrar nuevas formas de enseñar que promuevan la inclusión pedagógica y el aprendizaje significativo. En este sentido, es posible plantear que la historia y el presente de la universidad pueden ser indagados desde la investigación biográfico-narrativa, ya que la misma nos permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de la experiencia y a partir de ella interpretar los hechos y acciones de las historias que se narran. La universidad como institución de vida conduce a la existencia de lo que podríamos denominar vidas universitarias, en las que la institución ha tenido un papel clave en los contornos y circunstancias de las biografías personales, en las redes de sociabilidad, en los proyectos individuales y colectivos, en los horizontes de expectativas. Es por ello que el texto entrecruza historias situadas, institucionalizadas y afectadas. Por lo antedicho, irrumpen los relatos vivenciales y el sentipensamiento como una búsqueda que propicia nuevas miradas sobre la universidad.

Palabras clave: universidad, biografía, afecto, docencia, alumnado.

Introducción: El origen de una inquietud pedagógica Este trabajo nace de una inquietud personal y profesional, catalizada en el marco de una estancia posdoctoral en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En un diálogo académico y humano con mi directora, la Dra. María Marta Yedaide, comencé a articular una serie de reflexiones sobre mi práctica docente, particularmente sobre la disonancia sentida entre mi rol en la Universidad de Buenos Aires (UBA) —espacio donde me formé y ejerzo desde hace más de tres décadas— y mi labor en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Esta escritura se convierte, entonces, en un

ejercicio de autoconocimiento, un intento de deconstruir una identidad docente forjada en un contexto para adaptarla y hacerla pertinente en otro, radicalmente diferente.

El punto de partida es el reconocimiento de una incompletud que me moviliza, una necesidad de re-aprender y revisarme para ser un mejor pedagogo. El desafío es despojarme de una "moda cognitiva" preestablecida y enfrentar el acontecimiento pedagógico en su pureza. Entiendo el acontecimiento, a la manera de Deleuze y Guattari (2010), no como un hecho histórico lineal, sino como ese tiempo y espacio donde se co-construye el sentido de la experiencia educativa. Este es un fenómeno rizomático, múltiple y sin un centro fijo, que escapa a las estructuras rígidas y nos obliga a abrirnos a lo inesperado.

La pregunta que motoriza esta ponencia es, por tanto, profundamente personal y a la vez universalmente pedagógica: ¿Qué aprendo y qué desaprendo de mi experiencia docente en la UNDAV? La respuesta no puede buscarse en la objetividad distante, sino en una inmersión en la propia práctica. Foucault (1995) nos enseña que toda mirada es estratégica y oblicua; no hay conocimiento totalizador. Por ello, este texto busca otros ángulos, otras perspectivas que emergen al descentrar la figura del docente y poner el foco en la interacción, en las aguas a veces turbulentas del aula.

Para navegar estas aguas, propongo el concepto de sentipensar como brújula metodológica. Este enfoque, que fusiona el sentir y el pensar, se distancia de los dualismos cartesianos y reconoce que profesores y alumnos somos sujetos sociales, históricamente posicionados. Formarse es, desde esta óptica, encontrar sentido a nuestras existencias, y ello implica un compromiso emocional ineludible. Este trabajo es, en esencia, una autobiografía narrativa que explora la tensión entre la pedagogía tradicional, en la que a menudo me encuentro atrapado por inercia, y la pedagogía crítica, con la que estoy profundamente comprometido. Es el relato de una dualidad, de una miopía pedagógica que busco corregir a través de la escritura reflexiva.

Marco Teórico-Metodológico: Herramientas para pensar la experiencia Para analizar la complejidad de la experiencia docente en la UNDAV, esta ponencia se apoya en un andamiaje teórico y metodológico que privilegia la narrativa, la subjetividad y el contexto. La investigación biográfico-narrativa (Bolívar et al., 2001) constituye el enfoque principal, ya que permite dar significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas de la experiencia, interpretando los hechos a través de las historias que los

sujetos narran. La universidad se entiende aquí como una "institución de vida", un espacio que moldea biografías y proyectos (Meccia, 2020).

La Autoetnografía como camino: Adoptar una perspectiva autoetnográfica (Ellis y Bochner, 2000) implica utilizar la propia experiencia como fuente primaria de datos. No me posiciono como un observador externo, sino que me reconozco como parte del tejido narrativo que produzco, afectado por los fenómenos que estudio. Este método me permite explorar la "angustia ética" y la "incomodidad" que siento, no como fallas personales, sino como datos reveladores de una tensión estructural y pedagógica.

Conceptos Clave para la Interpretación:

Trayectorias Educativas (Terigi, 2009): Este concepto es fundamental para superar visiones deterministas. Terigi nos invita a distinguir entre las "trayectorias teóricas" — lineales y homogéneas, esperadas por el sistema— y las "trayectorias reales" de los estudiantes, que son a menudo fragmentadas, no lineales y heterogéneas. Esta distinción es crucial para entender al alumnado de la UNDAV y para diseñar intervenciones pedagógicas que no partan de un ideal inexistente.

Capital Cultural y Habitus (Bourdieu, 1991): La diferencia entre el alumnado de la UBA y la UNDAV se analiza a través de la noción de capital cultural, social y económico. Las distintas dotaciones de capital explican las diferentes disposiciones (habitus) de los estudiantes frente a la cultura académica. El cuerpo mismo, como "recordatorio de la socialización" (hexis), manifiesta estas diferencias en el aula, como se verá en los relatos.

Alumno vs. Estudiante (Larrosa, 2019): Larrosa realiza una distinción reveladora. La condición de "alumno" es administrativa y posicional; el desafío pedagógico es transformar al alumno en "estudiante", alguien que se apropia activamente del saber, que desarrolla un deseo por el estudio más allá de la obligación de cursar. Este pasaje no es automático y requiere un trabajo intencionado por parte del docente.

Errancia y Precariedad (Duschatzky, 2007): Para comprender la realidad de muchos estudiantes, los conceptos de errancia y precariedad son iluminadores. Vivimos en un tiempo donde las instituciones ya no contienen como antes, dejando a muchos sujetos a la intemperie. Esta vulnerabilidad, sin embargo, no es solo una carencia, sino también

una potencia, una clave para nuevas formas de resistencia y acción que se manifiestan en el aula.

Alfabetización Académica (Carlino, 2005): Este concepto resalta que los modos de leer y escribir son específicos de cada disciplina y no son habilidades genéricas que los estudiantes traen consigo del nivel medio. La alfabetización académica es una responsabilidad compartida de toda la comunidad universitaria, y su ausencia es una de las principales barreras para la permanencia y el éxito de los estudiantes. Ocuparse de la lectura y escritura académicas atañe a todos, pues es la base para la inclusión real en la cultura universitaria.

Este entramado conceptual y metodológico no busca ofrecer respuestas cerradas, sino abrir preguntas y proporcionar un lenguaje para pensar la propia práctica de manera crítica y situada.

El Contexto: La Universidad del Bicentenario y sus Desafíos Mi llegada a la Universidad Nacional de Avellaneda en 2012, tras ganar el concurso para la cátedra de Historia de la Actividad Física y el Deporte, significó un ingreso a un mundo pedagógico distinto al que conocía. La UNDAV forma parte de las llamadas Universidades Nacionales del Bicentenario, un conjunto de instituciones creadas en Argentina a partir de 2009 con un mandato explícito de inclusión social y territorial. Su objetivo es garantizar el acceso a la educación superior a sectores de la población históricamente excluidos, anclándose en el conurbano bonaerense y otras regiones con alta densidad poblacional y necesidades específicas.

Esta misión define un perfil de estudiantado con características marcadamente diferentes a las de universidades tradicionales como la UBA. La heterogeneidad es la norma. Muchos estudiantes son la primera generación de su familia en acceder a la educación superior. Sus capitales culturales, económicos y sociales (Bourdieu, 1991) son diversos y, a menudo, no coinciden con los que la cultura académica hegemónica presupone y valora. Las trayectorias educativas previas son discontinuas, y la relación con el saber escrito es, en muchos casos, una construcción a iniciar casi desde cero en la propia universidad.

Esta realidad convierte al aula en un espacio de alta complejidad. La tarea docente no puede limitarse a la transmisión de contenidos; debe asumir un rol proactivo en la

construcción de andamiajes, en la nivelación de competencias básicas y, fundamentalmente, en la creación de un dispositivo pedagógico hospitalario. Entiendo por dispositivo pedagógico el marco que da forma a la experiencia educativa, influyendo en cómo se transmite el conocimiento, cómo interactúan los participantes y cómo se evalúa el aprendizaje. En la UNDAV, este dispositivo debe ser flexible, empático y consciente del punto de partida de cada estudiante.

El reto es mayúsculo: ¿cómo garantizar la calidad académica y el rigor intelectual sin que ello se traduzca en una exclusión de facto? ¿Cómo sostener la permanencia subjetiva y corporal de los estudiantes cuando sus vidas están atravesadas por la precariedad laboral, las responsabilidades familiares y las dificultades económicas? Estas preguntas no tienen respuesta sencilla y evidencian que la pedagogía en este contexto "acontece de varias formas y se expresa en múltiples refracciones", desbordando los límites del aula para dialogar constantemente con la realidad social del territorio. El desafío, entonces, no es bajar el nivel, sino construir puentes más sólidos.

Los relatos Autobiográficos de la Práctica Docente La experiencia en el aula de la UNDAV es un constante campo de pruebas donde las teorías se confrontan con la realidad cruda de los cuerpos y las vidas. A continuación, presento una serie de relatos y escenas que ilustran las tensiones y aprendizajes de este proceso.

a) La paradoja de la bienvenida y la deserción temprana

Cada cuatrimestre comienza con un ritual similar: un aula llena, bancos ocupados y miradas que mezclan ansiedad y expectativa. Mi discurso inicial está cargado de un mensaje inclusivo. Explico la doble modalidad de cursada (presencial y virtual), insisto en que todo el material está disponible en el campus y pronuncio una frase que, con el tiempo, he reconocido como problemática: "No se preocupen por los parciales, lean, debatan, pregunten". Mi intención es reducir la ansiedad y fomentar la participación. Sin embargo, para la tercera clase, la realidad se impone: el aula está a la mitad de su capacidad. Comienzo a escribir correos electrónicos personalizados. Las respuestas dibujan un mapa de la precariedad: "Conseguí un trabajo de 8 de la mañana hasta las 20 hs.", "Tengo que ayudar en mi casa: mi madre toma horas de limpieza, yo me quedo a cuidar a mis hermanitos.", "Profesor, por temas personales no voy a poder seguir asistiendo... Mejor voy a prepararme para el próximo cuatrimestre.". Al releer mi propia frase, "no se preocupen por los parciales", advierto su naturaleza contraproducente.

Lejos de ser un gesto inclusivo, es una intervención desafectiva que niega la realidad institucional: los parciales son la instancia que define la regularidad. Lo que debería ser un anclaje se convierte en una falsa promesa que, quizás, contribuye a la desorientación. Este es un ejemplo claro de mi propia miopía pedagógica, de cómo una intención bienintencionada puede generar un efecto no deseado por no estar anclada en la realidad material y simbólica de los estudiantes. La reflexión me lleva a entender que la hospitalidad no es negar las reglas del juego, sino enseñar a jugarlas, proveyendo todas las herramientas necesarias para ello.

b) La escena del príncipe encantado: el cuerpo como texto

Turno noche. Aula fría. Un grupo reducido de estudiantes, la mayoría trabajadores. Mientras explico e intento generar interacción, un sonido quiebra la monotonía: un ronquido. Me acerco y veo a un alumno profundamente dormido, con la cabeza colgando en una postura imposible. Lo despierto con suavidad, le sugiero que se lave la cara. Más tarde, en un recreo, dialogo con él. Su historia es sucinta y contundente: "Profesor, me levanto a las 4 de la mañana, trabajo hasta las 5 de la tarde y vengo a cursar". Esta escena es una epifanía pedagógica. El cuerpo de ese estudiante es un texto que habla con más elocuencia que cualquier discurso. Es la manifestación de la hexis corporal de Bourdieu (1991), un cuerpo moldeado por el esfuerzo y el agotamiento, que trae al aula las marcas de su mundo. Es también una encarnación de la "errancia" de Duschatzky (2007), un sujeto a la intemperie, que lucha por habitar un espacio que no parece diseñado para su ritmo de vida. ¿Qué hacer frente a ese cuerpo que se rinde al sueño? No hay dispositivo de contención institucional integral para él. Asiste a dos clases más y luego desaparece. Su breve paso por la universidad, sin embargo, no es un fracaso absoluto. Es una trayectoria real, un intento, una experiencia que, aunque incompleta, lo situó en un lugar inédito para él. Mi rol, en ese momento, no fue el de un evaluador, sino el de un testigo de su esfuerzo.

c) La herida narcisista y la necesidad del otro

Lidiar con estos "presuntos fracasos" duele. La deserción, la falta de lectura, la dificultad para alcanzar los objetivos mínimos generan frustración y un sentimiento de soledad en la tarea. ¿Qué hice mal? ¿Qué podría haber hecho diferente? Esta reflexión, producto de la escritura de este texto, me ha llevado a reconocer algo personal: mi deseo, mi necesidad del alumnado. Mi identidad docente, construida a lo largo de los

años, depende de ese intercambio vital. Cuando ese intercambio se frustra, cuando mi propuesta no genera eco, siento mi rol amenazado, obsoleto. Esta es una herida narcisista: la percepción de que mi figura no siempre es tomada como modelo de identificación por los estudiantes. Es el reconocimiento de mi propia vulnerabilidad. Esta honestidad es crucial, porque me desplaza de la posición de experto omnipotente a la de un artesano (Alliaud, 2017) que trabaja con una materia viva, compleja e impredecible. La docencia, entonces, no es una ciencia exacta, sino una obra en construcción permanente, donde el artista a veces necesita la soledad para crear, pero nunca puede prescindir de su público.

La Voz de los Estudiantes: El Relato de Vida de Solange Para profundizar en la comprensión de la experiencia estudiantil, realicé una serie de entrevistas en profundidad con una estudiante, a quien llamaré Solange. El enfoque fue el de "historias de vida" (Bertaux, 1981), buscando capturar la dimensión discursiva de su tránsito por la universidad y el significado que ella le otorga. La entrevista no fue un interrogatorio, sino una conversación dialógica (Bolívar et al., 2001) donde el sentido se construyó conjuntamente.

Primera parte: Conciencia social y anonimato institucional

Solange, una estudiante de "treinta y pico", casada y con una hija, llega a la UNDAV tras una vida marcada por el entrenamiento físico y la autoformación, impulsada en parte por la condición cardíaca de su hija. Para ella, la universidad es una forma de dar un marco académico a saberes y prácticas que ya poseía. Cuando le pregunto por su experiencia, hace una distinción clave: "La universidad me dio una conciencia social que antes no tenía". Relata cómo el contacto con compañeros de realidades diversas — algunos con más dificultades que ella, otros con menos— amplió su perspectiva del mundo. Diferencia esta "conciencia social" de la "conciencia universitaria" (los saberes curriculares). Para ella, el "currículum oculto" (Jackson, 1994), todo aquello que se aprende en la interacción, en los pasillos, en las conversaciones, es tan o más valioso que el currículum formal. La universidad funciona como un catalizador de empatía y pensamiento crítico sobre su entorno. Sin embargo, esta valoración positiva convive con una queja profunda: el sentimiento de anonimato. "Me parece importante que sepan quién soy y me conozcan", afirma con vehemencia. "Cursamos casi en el anonimato. Ahí veo un problema con la masividad, que provoca desconocimiento del alumnado y

esto es un factor de abandono". Es una paradoja: aunque la matrícula de su carrera no es excesiva, la "masividad" que ella percibe es la de la indiferencia institucional. Su esfuerzo personal, su historia de vida, su deseo de crecer académicamente y explorar la docencia universitaria, no encuentran eco en la estructura. Cuando intentó contactar al director de la carrera, recibió una respuesta que describe como "fría y burocrática". El relato de Solange es un testimonio poderoso sobre la necesidad de hospitalidad. No pide un trato preferencial, sino reconocimiento. Quiere ser vista no como un número de legajo, sino como un sujeto con una historia, un deseo y un proyecto. Su experiencia muestra que la inclusión no se agota en el acceso; requiere una política activa de acompañamiento y personalización.

Segunda parte: El baldazo de agua fría y la persistencia del deseo

Seis meses después, vuelvo a entrevistar (Arfuch, 1995) a Solange para conocer la continuación de su historia. Su respuesta inicial es un golpe a mis expectativas: "Profesor, le cuento que no estoy cursando en este momento". El pánico y la zozobra se apoderan de mí. Sin embargo, ella reacciona a mi gesto y aclara de inmediato: "Pero la voy a retomar en el cuatrimestre que viene. No voy a abandonar. Mi deseo de ser licenciada... no se negocia". La razón de la interrupción es la misma que acecha a tantos de sus compañeros: la necesidad económica. "Tuve que buscar trabajo, porque no alcanzaba más el dinero". Su esposo le consiguió un empleo con turnos rotativos que le impiden cursar, pero con la promesa de un horario fijo en el futuro. La historia de Solange encapsula el drama de las trayectorias reales. Su recorrido es discontinuo, marcado por la tensión entre el deseo de formación y la urgencia de la subsistencia. La universidad, en su caso, no actuó preventivamente. No hubo un sistema de seguimiento que detectara su riesgo de abandono, ni se le ofrecieron alternativas flexibles o ayudas económicas que pudieran facilitar su permanencia. Su caso es un llamado de atención a la institución para que asuma su responsabilidad y trabaje activamente en la construcción de un futuro más inclusivo. La persistencia de Solange no es gracias a la institución, sino a pesar de ella. Su deseo es el motor que la mantiene vinculada, pero ese deseo no puede soportar indefinidamente el peso de la indiferencia estructural.

Conclusiones: Hacia una pedagogía sentipensante La escritura de esta ponencia autobiográfica ha sido un ejercicio de autoconocimiento que me ha permitido iluminar las complejidades de la práctica docente en un contexto de alta vulnerabilidad social.

Siguiendo a Kaplan y Martuccelli (2023), se vuelve necesario visibilizar los procesos educativos a través de las vivencias, las biografías y los sentimientos de los jóvenes en los territorios donde traman sus identidades.

El análisis de mi propia práctica y de la historia de vida de Solange confirma la utilidad del concepto de trayectoria educativa de Terigi (2009). Este enfoque nos permite escapar tanto de la culpabilización individual del estudiante como del determinismo socioeconómico que nos dejaría sin margen de acción. Reconocer que las trayectorias reales son complejas y discontinuas es el primer paso para diseñar una pedagogía situada y eficaz.

Una de las conclusiones centrales es la urgencia de la alfabetización académica. Las dificultades de lectura y escritura son una barrera fundamental. Mi experiencia con la lectura asistida y el fomento de la escritura, aunque demandante, demuestra ser un camino necesario. La universidad debe asumir un rol proactivo en la enseñanza de estos "oficios" del estudiante, reconociendo que no son habilidades preexistentes.

Asimismo, este trabajo pone de manifiesto la necesidad de una institución más hospitalaria y presente. El sentimiento de anonimato expresado por Solange es un síntoma de una falla estructural. La universidad no puede ser un mero proveedor de cursos; debe ser una comunidad de aprendizaje que acompaña, sostiene y reconoce a sus miembros. Esto implica desarrollar sistemas de seguimiento, tutorías personalizadas y políticas de bienestar estudiantil que atiendan las realidades concretas del alumnado.

Finalmente, esta reflexión reafirma el valor de una docencia en clave sentipensante. La tarea educativa está atravesada por dimensiones afectivas, sociales y políticas que no pueden ser ignoradas. El sujeto docente se construye en el encuentro con los estudiantes. Aceptar nuestra propia vulnerabilidad, nuestra "necesidad del otro" y nuestras "heridas narcisistas" no es un signo de debilidad, sino de fortaleza pedagógica. Nos permite conectar desde un lugar más humano y auténtico.

El último encuentro fortuito con Solange en un pasillo de la universidad, meses después de su interrupción, cierra este texto con una nota de esperanza. "¡Qué alegría verte!", le digo. "¡Sí, profe, estoy haciendo dos asignaturas. No voy a dejar, no se preocupe!", responde ella con una sonrisa. En esa breve interacción se condensa el poder de un lazo pedagógico y afectivo. Ese lazo, tejido con cuidado y reconocimiento, es lo que puede

sostener un sentido de pertenencia y, en última instancia, lo que hace posible que el deseo de aprender triunfe sobre la adversidad. La tarea es ardua y a menudo solitaria, pero estos pequeños susurros de persistencia en los pasillos de la universidad del conurbano son los que le dan todo su sentido.

Referencias

Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.

Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Planeta.

Bertaux, D. (1981). Biography and society: The life history approach in the social sciences. SAGE.

Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. La Muralla.

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Taurus.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2010). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia (9.ª ed.). Pre-Textos.

Duschatzky, S. (2007). La escuela como frontera. Paidós.

Ellis, C., y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2.ª ed., pp. 733–768). SAGE.

Foucault, M. (1995). La verdad y las formas jurídicas. Gedisa.

Jackson, P. (1994). La vida en las aulas. Morata.

Kaplan, C., y Martuccelli, D. (2023). Presentación Dossier: Jóvenes y educación. Revista del IICE, (53).

Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor. Noveduc.

Meccia, E. (2020). Biografías y sociedad: Métodos y perspectivas. Ediciones UNL.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.