

# Experiencia docente universitaria en pandemia y vínculos transferenciales en la virtualidad

**Dr. Juan Carlos Franco**

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina  
[juanfranco@cpenet.com.ar](mailto:juanfranco@cpenet.com.ar)

**Esp. Graciela Susana Pascualetto**

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina  
[grapascua@gmail.com](mailto:grapascua@gmail.com)

## RESUMEN

La educación en pandemia constituye un desafío importante en cuanto a la posibilidad de generar y sostener en la virtualidad los vínculos transferenciales entre profesoras/es y estudiantes para favorecer los aprendizajes. La cátedra de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, hace varios años que trabaja -tanto en la enseñanza como en la investigación- sobre aspectos relacionados con la subjetividad de docentes y alumnas/os y los vínculos transferenciales que se producen en el encuentro educativo. Durante 2020 y 2021, resultó necesario incorporar nuevas tecnologías e introducir cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tratando de potenciar la experiencia de formación docente. Las y los estudiantes evaluaron el desenvolvimiento de la Cátedra, información que contribuye al trabajo docente y que aporta a la investigación sobre los vínculos transferenciales, especialmente en las condiciones de virtualidad en que actualmente se desarrolla la educación universitaria.

**Palabras clave:** educación universitaria, pandemia, virtualidad, vínculos transferenciales.



# University teaching experience in pandemic and transference links in virtuality

## ABSTRACT

Education in a pandemic constitutes an important challenge in terms of the possibility of generating and sustaining in virtuality the transference links between teachers and students to promote learning. The Chair of Psychology of the Faculty of Human Sciences of the UNLPam, has been working for several years -both in teaching and research- on aspects related to the subjectivity of teachers and students and the transference links that occur in the educational meeting. During 2020, 2021 it was necessary to incorporate new technologies and introduce changes in the teaching and learning process, trying to enhance the teacher training experience. The students evaluated the development of the Chair, information that contributes to teaching work and contributes to research on transference links, especially in the virtual conditions in which university education is currently developed.

**Key words:** university education, pandemic, virtuality, transference links.

**Recibido:** 17/12/2021

**Aceptado:** 08/02/2022

## INTRODUCCIÓN

El año 2020 se caracterizó por una virtualización de los vínculos educativos inédita, pues en todos los niveles de la educación formal las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) pasaron a ser recursos centrales para la comunicación entre escuelas, docentes, estudiantes y familias.

Los comportamientos esperables en las instituciones se modificaron; también el uso de los útiles escolares, cobrando importancia la pantalla como recurso posibilitador de la tarea produciendo cambios en las formas de enseñar y aprender y en las modalidades vinculares: en presencia virtual mediante la conectividad y en ausencia, ya sea por carencia de tecnologías apropiadas o por la propia decisión de estar desconectado. O conectado a medias en la plataforma, con la cámara apagada, ocultando el cuerpo, quizás para no obligarlo a la inmovilidad frente a la pantalla, quizás para no verse comprometido en la pregunta de la/el profesora/or, quizás por no vestirse adecuadamente para mostrarse en público. Muchas situaciones diferentes que alteran las formas de habitar el espacio, de vivenciar el tiempo y de realizar la tarea aparecieron en esta experiencia educativa mediada por TICs ya que en el aula de la vida real, cuando las/os profesoras/os alientan el diálogo, la interacción es más fluida porque los cuerpos y las emociones se visibilizan, porque se trabaja cara a cara, porque los encuentros cara a cara propician la conversación, la percepción de la alteridad, la cercanía y el conocimiento del otro/a.

Durante 2020 y 2021 los campus universitarios alojaron a miles de estudiantes entre los que se encontraban las/los de la Cátedra de Psicología, ubicada en el primer año, segundo cuatrimestre, como primera asignatura del área pedagógica de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

Un punto central de la Cátedra se refiere a los vínculos que se producen en el encuentro educativo y sostenerlos fue uno de los principales desafíos durante ambos períodos. Por otra parte, este aspecto constituye el foco del proyecto de investigación "Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula" cuyos objetivos plantean conocer e interpretar las relaciones que se producen entre las experiencias subjetivas de docentes y estudiantes con las modalidades que adopta el vínculo educativo en los procesos transferenciales.

El concepto de transferencia, surgido del Psicoanálisis, se refiere a los modelos de relación al Otro en los vínculos humanos; los que se repiten o transfieren a aquellas personas que ocupan un lugar de autoridad, como el psicoanalista -en la original formulación freudiana- o las/os docentes, cuando el término se utiliza en el campo educativo. Se trata de mecanismos emocionales que emergen en el encuentro intersubjetivo y cuyo conocimiento resulta de especial importancia al interactuar con niñas/os y adolescentes en situaciones escolares (Aichhorn ([1925] 2006).

Dada la convergencia temática entre las funciones de docencia e investigación, en el presente artículo nos ocuparemos de la experiencia de trabajo en el contexto de pandemia por el COVID 19. Para ello, describiremos la tarea de enseñanza y acudiremos a la evaluación de la Cátedra que efectuaron las y los estudiantes como material que aporta información valiosa al proyecto de investigación y a la continuidad de la tarea de manera remota.

## LA DOCENCIA EN PANDEMIA

En su análisis sobre las tecnologías virtuales, particularmente Internet, Sánchez Ilabaca (s/f) plantea que su utilización con fines pedagógicos:

[...] requiere de un previo problema y requerimiento educativo, de una necesidad educativa, de un conflicto en el aprender donde se requiera de aquello que Internet hace muy bien de manera única en relación con otras tecnologías, para que sea un socio en la construcción significativa del aprender<sup>1</sup>.

La comunicación a distancia fue el problema a enfrentar dadas las medidas de aislamiento y distanciamiento social para reducir las posibilidades de contagio. Si bien internet ya se venía utilizando en las instituciones educativas, el problema sanitario aceleró las acciones que se estaban llevando a cabo con la mediación de las TICs para posibilitar la enseñanza sin la concurrencia física a los espacios institucionales.

En el caso de la cátedra de Psicología, ya existía un aula virtual como complemento de las actividades presenciales. No obstante, en estas condiciones excepcionales, fue necesario crear otra plataforma para que el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación pudiera realizarse totalmente en forma remota.

Las palabras de presentación del aula inaugurada en 2020 expresan a las y los estudiantes:

Aprender siempre es un desafío que lxs sujetos debemos enfrentar. Seguramente se encontrarán con logros, triunfos, gratificaciones convertidas en celebraciones; pero también, decepciones, enojos, broncas: todo esto forma parte del aprender.

De este modo y desde el principio, la Cátedra estuvo atenta a los aspectos subjetivos dando lugar a la expresión de inquietudes, intereses y temores para favorecer la instauración de vínculos a través de la enseñanza virtual e interpretar las presencias y las ausencias como parte de un proceso novedoso atravesado por la cuestión epidemiológica.

La plataforma incluye un tutorial para su navegación, un plan de trabajo y los enlaces y horarios para los encuentros sincrónicos. Cada unidad del programa cuenta con una introducción, la grabación de las clases teóricas, la bibliografía obligatoria, Power Points sobre distintos puntos, videos sobre epistemología y escuelas psicológicas elaborados por miembros del equipo de cátedra o por otros productores de materiales audiovisuales. También presenta las consignas para las actividades prácticas, la participación en foros, la resolución del parcial domiciliario y el trabajo de promoción de la asignatura, inscripto en el Campo de las Práctica Profesional. Al no poder concurrir a los establecimientos educativos de nivel secundario para trabajar con alumnas/os de ese nivel, se propuso analizar una película o una serie referida a problemáticas juveniles y escolares y realizar su interpretación teniendo en cuenta los conceptos e ideas más importantes del programa, para lo cual se brindó apoyo mediante conversatorios extra clases.

Para la interacción docente-alumna/o, se utilizó el correo interno de la plataforma, se abrió otro correo electrónico de la Cátedra y se utilizaron grupos de *Whatsapp*

---

1 Ver referencia bibliográfica.

habilitados por las/os tutoras/es<sup>2</sup>, herramientas todas ellas que propiciaron una mayor comunicación en el colectivo de profesoras/es y estudiantes que cursaban la asignatura.

En los dos años, poco antes del cierre del cuatrimestre, para alimentar nuestra experiencia en la virtualidad y recoger material con fines de investigación, presentamos un cuestionario con preguntas abiertas para que las y los alumnos que así lo desearan pudiesen evaluar la cursada considerando los tópicos que se presentan a continuación.

## ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS EVALUATIVOS

En este apartado hacemos referencia a los testimonios recibidos, otorgando especial énfasis a los aspectos vinculares tanto en relación con las y los profesoras/es como con las/os tutoras/es que se desempeñaron en la materia.

Una de las estudiantes afirmó:

La cursada virtual no fue fácil para ningún estudiante, ni docente, estuvo llena de desafíos de ambas partes y en este momento me siento contenta por mi desempeño y por el funcionamiento, específicamente, de esta cátedra. (Testimonio 3).

Garantizar el derecho a la educación y estar dispuestas/os a enfrentar los cambios necesarios fue el gran desafío de las instituciones y uno de los primeros movimientos subjetivos que debimos producir docentes y estudiantes. Algunas/os, con mayor apertura personal, disponibilidad de medios y experiencia en su utilización y otras/os, con más incertidumbre y temor por lo imprevisible de la situación, la resistencia a modificar formas de hacer y de pensar y, quizás, por un menor manejo de los recursos tecnológicos.

En los testimonios afloran sentimientos que evidencian las diversas situaciones que las y los estudiantes vivenciaron. En este caso, la joven advierte que, a pesar de tanta adversidad, logró un desempeño académico en la asignatura que le permitió sobrellevar el aislamiento vivido por entonces. Reconoce que la Cátedra trató de cuidar y acompañar a sus alumnas/os en los aspectos subjetivos y en las actividades que debían efectuar. Sentirse cuidada/o, acompañada/o sobre todo en asignaturas de primer año de las carreras es uno de los compromisos ético-políticos que la universidad pública debe asumir ante las/os recién llegados a los estudios superiores.

En tal sentido, coincidimos con las ideas de Sola Villazón y De Pauw (2004) cuando plantean que consustanciadas/os con una pedagogía de la posibilidad, se pretende que las y los estudiantes ingresantes se posicionen en un lugar de mayor protagonismo para aproximarlas/os al conocimiento, proceso que a su vez les irá permitiendo aceptarse como sujetos de derechos y apostar desde allí a la construcción de un proyecto de vida diferente.

2 Tutoras y tutores son estudiantes avanzados que orientan en aspectos personales y académicos a las y los ingresantes a la Universidad durante el primer año de la carrera en el marco del programa institucional "Tutores de pares".

## **SOBRE LOS CONTENIDOS Y ACTIVIDADES**

La planificación previa y los ajustes durante de cursada requirieron especial atención en la modalidad virtual. Las clases teóricas y prácticas sincrónicas permitieron explicaciones, consultas, comentarios e intervenciones que, según las respuestas, fueron interesantes, facilitaron la comprensión, permitieron aprender “cosas para poner en práctica” y “resultaron significativos como conocimiento personal y para la formación docente” (Testimonio 2).

Aquí, dos comentarios evaluativos:

Tanto las clases teóricas como prácticas me resultaron muy útiles e interesantes. Me ayudaron mucho a aclarar dudas respecto a los textos que iba leyendo y también a abordarlos de manera distinta las veces que no había llegado a leerlos antes de la clase teórica. También me sirvieron mucho las clases de consulta que tuvimos para conversar sobre las películas y series que podíamos elegir para el trabajo final por promoción (Testimonio N° 18).

Respecto a las [clases] prácticas, donde encontré mayor dificultad fue en el primer trabajo grupal que se planteó. Primero porque no fue sencillo conocernos virtualmente y coincidir para armar el grupo; luego las propias dificultades de trabajar en grupo sumado a que esta vez había que buscar una forma de hacerlo sin la necesidad de juntarnos de forma física, cosa que trajo algunos cuantos inconvenientes (Testimonio N° 14).

El primer testimonio destaca la disponibilidad de las/os docentes, actitud que habla del lugar de las/os adultas/os en el acompañamiento de los aprendizajes y en las posibilidades de comprensión y construcción de los significados disciplinares y educativos que la asignatura promueve. También indica que los espacios de consulta favorecen el acercamiento y la conversación entre las/os estudiantes y sus profesoras/es, oferta que la estudiante aprovechó y valora positivamente pues estos encuentros le permitieron presentar ideas, dudas y reflexiones favoreciendo su proceso de formación docente.

El segundo testimonio recupera el relato de un joven que plantea las dificultades experimentadas para resolver una actividad grupal. Dificultad que radica, por una parte, en ponerse de acuerdo en un horario con compañeras/os para concretar una reunión on line, presentarse entre ellas/os, conocerse e iniciar la conformación de un grupo de estudio y, por otra parte, en producir los intercambios necesarios para resolver las consignas.

La apuesta de la Cátedra consistía en que ellas/os pudiesen crear ese espacio para compartir y realizar la tarea a partir de la discusión de las ideas que propone uno de los textos bibliográficos como insumo necesario para luego dar continuidad al trabajo práctico. Si bien en contextos de presencialidad esta es una situación sencilla porque se encuentran en la universidad en horarios determinados y previstos, durante la pandemia y con los dispositivos en línea, la cuestión fue muy diferente pues resultó dificultoso conocerse a través de la pantalla durante los encuentros sincrónicos y organizarse en forma autónoma para constituir pequeños grupos de estudio.

Cabe agregar que en el caso de varias/os alumnas/os, al principio la comprensión de los contenidos y la modalidad virtual les resultó arduo y complicado, pero luego se fueron afianzando y pudieron atravesar dificultades y obstáculos para llegar

al final y promover o regularizar la materia. Sin embargo, y por motivos diversos, no todas/os lograron realizar este proceso y dejaron de cursar.

## **SOBRE EL FUNCIONAMIENTO TECNOLÓGICO**

El diseño del aula virtual contempla variedad de propuestas con la finalidad de favorecer la interacción, facilitar el acceso al material de estudio, escuchar y responder consultas y orientar en las diferentes actividades propuestas.

Estos propósitos, en ocasiones se vieron obstaculizados por inconvenientes en la conexión, baja señal de internet o problemas en las computadoras que no permitieron a algunas/os participar en las actividades sincrónicas. En esos casos, se comunicaban por el correo interno del aula o por el correo de la cátedra como también por medio de los grupos de *Whatsapp*.

Quienes pudieron trabajar regularmente, efectuaron comentarios positivos:

En mi caso particular, no tuve mayores problemas con el funcionamiento tecnológico y me parece que los profes siempre hicieron un gran esfuerzo para que todo funcione lo mejor posible y pudiéramos tener las clases (Testimonio 12).

[El profesor Franco] grabó sus clases para subirlas al Campus con rigurosidad, lo cual me parece sumamente importante para destacar, lo considero un gesto de gran empatía con los estudiantes en contextos de pandemia (Testimonio 7).

Los videos, audios y las videollamadas ayudaban a facilitar el material teórico. Además, siempre estuvieron con los canales de comunicación disponibles, dispuestos a todo tipo de consultas (Testimonio 34).

En los testimonios de este tramo observamos cuán valorada es la posición que adoptó la Cátedra en relación a las actividades simultáneas y a las distintas posibilidades brindadas a través de la plataforma Moodle. Entendimos desde el inicio que debíamos acompañar en esta situación y éramos conscientes de las limitaciones de muchas/os estudiantes para participar de las clases de manera sincrónica, para sostenerse en ellas durante casi dos horas y para aproximarse a los contenidos previstos en el programa. Por ello, las clases teóricas se grabaron e incorporaron a la plataforma permitiendo contar con la información necesaria para la cursada. También se subieron enlaces para ver fragmentos de videos que aludían a determinadas explicaciones y que ayudaban a la comprensión o bien a la aplicación de conceptos de la asignatura.

Otra cuestión que se rescata es la capacidad empática de las/os profesoras/es de la Cátedra hacia las y los jóvenes ingresantes, lo que requiere mirar y reflexionar sobre las condiciones del trabajo con estudiantes de primer año que, en muchos casos, no poseen antecedentes y experiencias familiares con respecto a la educación superior por tratarse de la primera generación que accede a este nivel.

Comprender, conceptualizar y reflexionar sobre tópicos psicológicos y educativos como parte de la formación de profesoras y profesores es una construcción que lleva tiempo y requiere que la enseñanza brinde ayudas ajustadas; es decir, que considere los esquemas de conocimientos previos y que al mismo tiempo provoque desafíos que impliquen a las y los estudiantes permitiendo movilizar y transformar dichos esquemas para la construcción de nuevos significados y sentidos (Onrubia,

1994: p.103) a través de mediaciones que orienten a las/los ingresantes en la primera etapa de la carrera.

## **SOBRE LAS FORMAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS**

El año en que comenzó la pandemia la Catedra instrumentó un parcial domiciliario y la acreditación por Promoción Directa, solicitando para esto último un trabajo de análisis e interpretación de series televisivas y/o películas sobre la cuestión adolescente y escolar, estrategia que se utilizó nuevamente durante 2021. Desde mediados del cuatrimestre comenzaron a difundirse las consignas y a orientar a las/os estudiantes en las clases teóricas y prácticas como asimismo en espacios extra mediante conversatorios con diversos especialistas para dialogar sobre los materiales elegidos para realizar el trabajo.

Esta forma de evaluación para quienes respondieron resultó interesante, creativa, motivadora ya que ayudó a pensar, reflexionar e integrar contenidos. Sin embargo, casi todos expresaron la necesidad de mayores instancias de ayuda entre el inicio de la tarea y la entrega final.

De las respuestas, seleccionamos los testimonios siguientes:

El formato que se dio para realizar las evaluaciones para mí fue bueno, aunque desafiante, pero creo que si se sigue con el modelo de promoción para mí con estas dos evaluaciones estaría bien o capaz agregar algún oral, pero no más que eso ya que un trabajo escrito lleva su tiempo de producción más en estos contextos de virtualidad, pero si el año que viene se pasa de modo presencial con esas opciones de evaluación estaría bien o en su defecto realizar tres escritos (Testimonio 6).

Las formas de evaluar me parece que estuvieron bien. Solo tengo una sugerencia para hacer respecto al trabajo final por promoción. Creo que estaría bueno que se vayan haciendo entregas previas (quizás 2 y que la 3era sea la definitiva) para que los profes hagan de guía. Por otro lado, tal vez pueda servir hacer un taller de escritura paralelo a la cursada para la realización del trabajo (Testimonio 14).

Me gustó lo de las series y películas, había tantas escenas para vincular con los textos de la materia que no sabía cuál usar. Falto algún practico que fuera en grupo como parte de apoyo y experiencia para futuros trabajos o proyectos con otros docentes (Testimonio 62).

Los testimonios valoran de manera positiva la modalidad de evaluación y acercan sugerencias para mejorarla.

Uno de ellos sugiere hacer entregas anticipadas del trabajo, estrategia que nos parece oportuna. No obstante, debemos reconocer que sostener las condiciones para poder ofrecer a todas/os las mismas oportunidades de apoyo nos resultó una tarea ardua. Seguramente las entregas anticipadas abren un abanico de ricas opciones para pensar tópicos recurrentes, perspectivas ideológicas de las películas y/o series, relación y reflexión sobre los conceptos de la asignatura y formas de expresión escrita consolidando la interpretación de textos durante las clases y la participación de las/os estudiantes en los foros. La propuesta de un taller de escritura podría inscribirse en las estrategias de alfabetización académica que realiza la Facultad de Ciencias Humanas y que, en el seno de cada asignatura, posibilitaría un manejo más sólido de los discursos disciplinares.

El otro testimonio valora la riqueza de materiales como series o películas que brindan apoyaturas para elaborar el trabajo de promoción consistente en la selección y análisis de algunas escenas y su vinculación con los contenidos de la materia. Consideramos que esta estrategia resultó adecuada, sobre todo en el contexto de pandemia, pues según reconocen las/los cursantes les permitió acercarse a la comprensión y reflexión sobre determinadas conceptualizaciones teóricas, pero también porque los materiales seleccionados abordan cuestiones referidas al rol docente en diferentes momentos históricos, contribuyendo a pensar y a pensarse desde este punto de vista en la etapa inicial de la carrera.

El mismo testimonio sugiere la realización de alguna actividad grupal como experiencia para futuros trabajos con otros. Se trata de una opinión acertada, aunque como manifestamos anteriormente sobre la base del relato de otro estudiante, en esta primera edición de la Cátedra on line no logramos promover la grupalidad. Buckingham (2008) sostiene que a menudo las tecnologías digitales tienden a individualizar la producción, por eso recomienda el trabajo colaborativo y la intervención docente en este sentido, aspecto que requerirá estrategias específicas acordes a las posibilidades tecnológicas existentes.

## **SOBRE LOS VÍNCULOS CON PROFESORAS/ES Y TUTORAS/ES**

Las y los estudiantes que nos acercaron sus comentarios coinciden en expresar que docentes y tutoras/es generaron un buen ambiente, se vincularon de forma amena, estuvieron atentos a las consultas y establecieron espacios para poder opinar o desarrollar las ideas propias. Una joven manifestó que le “daban ganas de participar” (Testimonio 11) mientras que otra se sintió complacida por la forma de trabajo pues le “encantó siempre la pasión por enseñar”. (Testimonio 8).

La motivación de las/os docentes por la enseñanza y el conocimiento es un factor que contribuye a los procesos transferenciales positivos, aspecto en el que incide no solamente la disposición personal, sino también las formas didácticas empleadas.

[La] relación con profesores/as y tutores/as [fue] excelente. Siempre estuvieron dispuestos a evacuar dudas por todos los medios posibles. Vía mail, foro de consulta en el campus virtual, durante las clases y si no también se tomaban uno minutos al finalizar. Andrés (tutor) siempre estuvo al pie del cañón para responder consultas y también para informarnos de todo, vía *WhatsApp*. (Testimonio 9).

[El] vínculo con los/as profesores fue muy bueno. Siempre muy atentos y dispuestos a explicar lo que no se lograba entender o quitarnos algunas dudas ya sea sobre el parcial o el trabajo integrador porque fueron realmente desafiantes en cuanto a su producción escrita. En mi caso particular [...] tuve que volver a los textos y releerlos para poder entender y explayarme en la escritura y en cuanto al trabajo integrador de promoción me pasó lo mismo de volver a releer algunos textos y volver a mirar las escenas elegidas para, al momento de explicarlas, ser lo más exacto posible y que se lograra entender el objetivo que tenía propuesto y cuando otra persona lo leyera no tuviera dificultad alguna en comprender. (Testimonio 13).

Y en relación con los/as tutores en mi caso no tuve mucho trato salvo al principio del cuatrimestre para unirme al grupo de *WhatsApp* de mi comisión, si estaban pendientes de

cómo íbamos cuando realizamos el parcial y trabajo integrador y contestaban de forma rápida las dudas que surgían de mis compañeros/as (Testimonio 25).

Los tres testimonios explicitan la forma en que el vínculo transferencial fue puesto a trabajar en los diversos momentos de la cursada. Recuperan un vínculo transferencial amable, cálido, predominantemente bueno (García Arzeno, 1995; Casullo, 2002; Allidièri, 2004-2011). Tanto de parte de las tutoras y el tutor como de las y los profesoras/es se repite un dinamismo psíquico positivo donde se rescata el reconocimiento del Otro y su acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos relacionados con docentes que desde su subjetividad adulta pueden crear un clima de clase que promueve la comunicación entre generaciones, una actitud favorable hacia el conocimiento y, sobre todo, hacia la tarea educativa, tan difícil de sortear en los nuevos formatos virtuales por la muy larga tradición de presencialidad que posee la educación formal.

Además, reconocen la actitud de sus profesoras/es, de estar a la espera de pedidos de ayuda en las clases, por las redes o en los espacios de consulta. Esto evidencia, por un lado, el reconocimiento de las/os adultas/os que ocupan un lugar asimétrico en saber y responsabilidad (Bleichmar, 2009); pero, por el otro lado, la importancia de sentirse acompañadas/os durante un proceso de formación que tuvo la particularidad de ser una experiencia virtual inédita en las carreras de grado.

En cuanto a las tutoras y el tutor que actuaron en la Cátedra durante 2020, participaron en las clases teóricas por Zoom y prácticas por Google Meet y mantuvieron comunicación con las y los estudiantes sobre todo a través de grupos de *Whatsapp*. La valoración de sus aportes también es favorable, lo que nos lleva a reafirmar que en materias de primer año el programa institucional Tutores de pares que pone el acento en el acompañamiento de las/os ingresantes favorece la inserción en la vida universitaria y promueve condiciones para la creación de una Zona de Desarrollo Próximo, según el planteo vigotskiano, permitiendo que una/un compañera/o más capaz, más avanzado en la carrera, ayude a recorrer un sendero de nuevos aprendizajes a quienes recién están comenzando.

Estos comentarios positivos que nos llevan a pensar en la incidencia de los vínculos transferenciales en el proceso educativo. No obstante, cabe mencionar que en los grupos-clase siempre existen diferencias en las modalidades de relación intersubjetiva y en el tipo de participación de las/os estudiantes. En los encuentros virtuales algunas/os permanecían conectadas/os pero sin habilitar las cámaras por lo cual no se visibilizaban ante nosotras/os y sus compañeras/os, pese al pedido de que lo hicieran para ganar proximidad, confianza y posibilidad de conversación.

Una alumna reflexionó diciendo: "A nivel personal, mi participación activa fue casi nula, pero de por sí, yo no soy una persona demasiado participativa" (Testimonio 14). Cada situación es particular como así los motivos por los cuales para algunas/os la interacción en clase puede resultar más o menos interesante y fluida, dado que los vínculos transferenciales se construyen sobre la base de las experiencias previas en el ámbito familiar y en la trayectoria escolar, cuestión que también debe ser respetada sin descuidar el contacto con dichas/os estudiantes para que, de acuerdo a sus singularidades, el proceso de aprendizaje pueda lograrse.

## **SOBRE LOS VÍNCULOS ENTRE COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS**

La experiencia de relación con otras/os, se produce a partir de las modalidades vinculares propias y de las que ocurren en el ámbito grupal ya que el sujeto se constituye, forma y transforma mediante el contacto con sus semejantes en las instituciones que lo alojan. Algunas/os estudiantes llegan a la Universidad con experiencias que favorecen la interacción entre compañeros/as como muestra esta respuesta:

El vínculo con mis compañeros fue bueno, nos ayudamos cuando no entendíamos algo y disfrutamos de llegar a entender los conceptos difíciles de entender (Testimonio 19).

Sin embargo, otras//os prefieren estudiar solas/os o no se sienten atraídos por las actividades grupales ya que para ello deben asumir las diferencias personales que se manifiestan en la disposición, la comprensión, los intereses y tiempos que cada uno dedica a la tarea conjunta. En condiciones de aislamiento/distanciamiento social y educación virtual, las posibilidades de interacción disminuyeron notablemente e incidieron en el desarrollo de la cursada:

No siento que haya logrado un vínculo con mis compañeros de cursada. Sí hay chicos/as que reconozco por verlos en las clases virtuales o porque hemos cruzado un par de palabras en los grupos de *Whatsapp*, pero no más que ese intercambio (Testimonio 16).

El testimonio anterior permite valorar la presencia en línea durante las clases, la oportunidad de verse los rostros, de percibir las miradas y los gestos y de realizar intercambios verbales con otras/os mediante el diálogo. No obstante, como ya señalamos, muchas/os estudiantes permanecían con las cámaras apagadas obstaculizando aún más esta posibilidad de encuentro y reconocimiento mutuo.

La pandemia generó especialmente en niñas/os y jóvenes situaciones desubjetivantes, de escaso lazo social donde resultó complejo sostener el trabajo virtual en los ámbitos educativos. Acostumbrados al encuentro, a compartir un espacio físico, a la cercanía con otros cuerpos y a la interacción, se pasó de pronto a vivir situaciones desconocidas, de encierro, temor y preocupaciones -todas ellas experiencias ignoradas por las nuevas generaciones- y donde no siempre fue posible poner palabras, simbolizar las situaciones vividas a partir de las restricciones impuestas por el Estado por razones sanitarias y que éstas pudieran ser tramitadas psíquicamente por las subjetividades juveniles.

Con respecto a nuestra asignatura, la propuesta de trabajo grupal y de participación en foros de alguna manera contribuyó, pero fue insuficiente para instaurar y sostener las relaciones intersubjetivas entre pares:

Sinceramente fue muy difícil establecer vínculos con mis compañeros por la situación que estamos viviendo. Solo tuve contacto con algunos de ellos por *WhatsApp* para hacer el trabajo práctico grupal y nada más (Testimonio 9).

En cuanto al vínculo con mis compañeros/as fue prácticamente nulo, no hubo vínculo, salvo al principio del cuatrimestre que tuvimos que hacer grupos para el primer trabajo, pero después de eso no hubo trato alguno con ninguno/a (Testimonio 5).

No tuve tanto trato con los otros/as compañeros/as, tal vez faltó el trabajo en grupo, pero no sabría si ayudaría mucho porque no es lo mismo que conocerlos en persona.

Con los docentes es distinto, ya traemos una imagen de ellos con nosotros que es la de respeto, el que enseñar, etc (Testimonio 22).

Los testimonios expresan que el vínculo con las y los profesoras/es de la asignatura se fue desplegando, pero reconocen lo difícil que resultó para ellas/os o bien entre ellas/os gestar y encontrar un espacio de encuentro. Cabe agregar que el trabajo con lo grupal no es lo suficientemente abordado durante la escolaridad previa y tampoco en la universidad, de allí que la dificultad haya resultado mayor.

Esta situación nos evoca cierta parálisis que se produjo en las relaciones vinculares entre las/os jóvenes. Si pensamos el encuentro educativo –tal como lo plantea Belichmar (2009)- como un espacio para la recomposición subjetiva, se nos presenta un gran desafío para pensar como armar nuevas tramas para favorecer el trabajo con otras/os. Quizá sea un momento oportuno –como lo expresa la autora antes mencionada- para recomponer el encuentro, romper con la pasividad donde muchas/os siguen capturados generando un desmantelamiento en su subjetividad y preparar un espacio y un tiempo para reconocerse, hablar, compartir, un espacio fluido de comunicación donde se rescate al sujeto social único y protagónico.

## **A MODO DE CIERRE: REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO VIRTUAL, LAS SUBJETIVIDADES DOCENTES Y LOS VÍNCULOS TRANSFERENCIALES EN EL AULA**

Como expresamos al principio, nuestra práctica enlaza sus intereses y propósitos con el proyecto de investigación “Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula”. En tal sentido, el proceso de evaluación de la cursada virtual aporta a dicho proyecto y ofrece algunas pistas para pensar el ejercicio de la docencia y los lazos vinculares con las y los estudiantes.

En primer lugar, es preciso recordar el escenario de pandemia y observar las diferentes estrategias habilitadas por la Cátedra para llevar a cabo la tarea de enseñanza mediante tecnologías que tanto docentes como estudiantes disponen y manejan en distintos grados. Una oportunidad y un aprendizaje para ambas partes de la relación educativa, aunque –como ya expresamos- muchas/os alumnas/os dejaron la cursada, sin que hayamos podido volver a comunicarnos para conocer los motivos y las expectativas de regreso. Este tipo de seguimiento suele ser dificultoso en tiempos de concurrencia física a la Universidad y más aún en estas circunstancias que nos limitan a la comunicación en línea.

Del conjunto de elementos didácticos analizados, lo que más se destaca es la disponibilidad de las/os profesoras/es y tutoras/r para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en las clases sincrónicas programadas como en los espacios de consulta y en los encuentros complementarios para el trabajo final de promoción. También en la respuesta a correos electrónicos y mensajes de *Whatsapp*.

Éste parece ser el principal rasgo subjetivo que aprecian las y los estudiantes en sus docentes y uno de los más valiosos aportes de la evaluación de la cursada al proyecto de investigación mencionado.

Respecto de esa disponibilidad hacia la/el otra/o, Korinfeld (2013: p.119) hace referencia a la posición de estar educador y la vincula con la función de una/un

adulta/o, profesora/or que pueda pensarse en la tarea de enseñanza incluyendo los distintos niveles de análisis en su tarea y que pueda entender las operaciones que intervienen en la producción de sujetos, las vías para avanzar sobre un conflicto y desentrañar esos complejos dispositivos institucionales que inciden en la constitución de subjetividades.

Esa posición educadora, que en buena medida está relacionada con la historia personal y con los modos de abordar una situación problemática -inédita en este caso- depende también de la profesionalidad para articular los elementos que componen la situación didáctica. En tal sentido, las y los estudiantes aprecian los contenidos y las actividades desarrolladas como también las formas de evaluación utilizadas por la posibilidad de comprender, reflexionar y alcanzar nuevos saberes mediante un trabajo cognitivo que apunta a la reconstrucción del saber, poniendo en juego el propio pensamiento.

De aquí, entendemos, surge otro aporte valioso: si bien los vínculos transferenciales se establecen sobre la base de las subjetividades docentes y estudiantiles, las estrategias didácticas que favorecen la comprensión, la reflexión y la apropiación de nuevos saberes contribuyen de modo fundamental a esta relación, pues para que se produzca transferencia en el ámbito educativo, los estudiantes deben poder ubicar en un lugar e saber a quienes cumplen el rol docente.

La noción de supuesto saber surge del psicoanálisis y resulta un elemento central en el tratamiento terapéutico. En el ámbito educativo, al ser ubicados en el lugar de supuesto saber, se les reconoce a las y los profesoras/es el dominio de un conocimiento que puede ser transmitido a otras/os, una joya que se puede ofrecer; en este caso, a las/os recién llegadas/os a los estudios superiores. Este reconocimiento resulta una instancia motorizante que permite el encuentro, el diálogo, la enseñanza y los procesos subjetivantes individuales y grupales de aprendizaje.

En el caso de la enseñanza virtual, como expresa Sánchez Ilabaca, Internet se constituye en un dispositivo valioso para trabajar en situaciones en la que no es posible utilizar otros medios. Tal es el caso de lo ocurrido en tiempos de COVID 19. Docentes y estudiantes debimos apropiarnos de las tecnologías fundamentales, un desafío que en alguna medida pudimos sortear. Sin embargo, nos quedó pendiente la ideación de mejores estrategias tecnológicas y didácticas para promover el trabajo grupal, aspecto señalado en los comentarios evaluativos; tópico importante en la educación a distancia pues propicia una trama intersubjetiva en la que es posible tramitar emociones y sentimientos que afloran durante el proceso educativo y que promueve además otras intervenciones docentes para orientar la tarea propiciando un clima democrático y amable que estimula la ayuda entre pares, la reflexividad y el pensamiento crítico.

La posibilidad de generar estas tramas y estos climas, también forma parte de los procesos transferenciales; sea en las aulas reales como en las nuevas aulas virtuales. Sobre todo, cuando se trata de estudiantes de primer año es necesario gestar espacios de comunicación y participación entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí pues se requiere de un tiempo subjetivo para decodificar los diferentes sentidos construidos -y a veces cristalizados- en las diversas prácticas educativas, las que debemos desentrañar con el propósito de posibilitar el acceso y la permanencia de las y los jóvenes en el nivel universitario.

Consideramos que como equipo de Cátedra pudimos construir, tramar y sostener Otra escena –idea que también nos aporta el Psicoanálisis- desde donde nos posicionamos en tiempos de pandemia para acompañar, cuidar y sobre todo ofrecer los contenidos de la cultura tan necesarios que hacen a la formación de una/un futura/ profesora/or. Es también la contribución que desde la práctica docente podemos realizar a la investigación sobre los vínculos transferenciales en situaciones educativas.

## REFERENCIAS

- Airchorn, A. (2005). *Juventud desamparada*. Gedisa.
- Allidieri, N. (2004). *El vínculo Profesor-Alumno. Una lectura psicológica*. Biblos.
- Allidieri, N. (2011). Estilo del docente y clima escolar. Su influencia en el bienestar emocional de los alumnos. En *Revista Novedades Educativas*, N° 250, pp. 16-19. SSN: 0328-3534.
- Bleichmar, S. (2009). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Casullo, A. (2002). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Santillana.
- García Arzeno, M. E. (1995). *El educador como modelo de identificación*. Tekné.
- Korinfeled, D. (2013). Espacios e institucionales suficientemente subjetivados. En Korinfeled, Levy y Rascovan (eds.). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 97-122). Paidós.
- Onrubia, J. (1994). "Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". En C. Coll et al. (ed.) *El constructivismo en el aula*. (pp.101-126). Barcelona: Grao.
- Sánchez Ilabaca, J. (s/f): "Aprender por internet. Mitos y realidades". *Documento del Departamento de Ciencias de la Computación* (Universidad de Chile). Disponible online en <https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48725/51251>
- Sola Villazón, A. y De Pauw, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos. En P. Carlino (Coord.). *Textos en Contexto*, N° 6, pp. 77-94. ISSN (impreso): 1390-695X, ISSN (online): 2600-5735.