

Las prácticas de enseñanza en los primeros años en la educación superior. Estrategias y percepciones docentes.

EJE: Transformación de la enseñanza

Krichesky, Graciela Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
(gkriches@ungs.edu.ar)

Romero, María Mercedes Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
(romero.mariamercedes@gmail.com)

Charovsky, María Magdalena Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. (malenacharo@yahoo.com.ar)

Colaboradoras:

Pogré, Paula Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

De Gatica, Alejandra Universidad Nacional de San Martín, Argentina

García, Ana Laura Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Nadina Poliak Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentan las primeras reflexiones y resultados del Programa de investigación asociada “Articulación entre Universidad y escuelas secundarias de la UNGS, UNQ, UNSAM”, cuyo eje principal consistió en indagar las estrategias institucionales que promueven la articulación entre esos dos niveles del sistema educativo.

Las investigaciones de los últimos años en Argentina (Ezcurra, 2007 y 2011; Parrino, 2010; Ortega, 2008) dan cuenta de la existencia de una genuina preocupación de las universidades públicas por “el ingreso”, que fue traducido en muchas de ellas en cursos de características diversas, cuyos objetivos planteaban interrogantes, ya planteados por otros investigadores, a saber: “¿Se los piensa como remediales de deficiencias en la formación anterior de los estudiantes? ¿Se los concibe como un espacio en el que se desarrollan habilidades y estrategias propias de un nuevo ámbito? ¿Deben ser propedéuticas para la carrera que ha elegido cada estudiante?” (Feeney, Valente, 2010:1)

Dado este punto de partida, proponemos un análisis focalizado sobre las prácticas de enseñanza que se desarrollan tanto en el ciclo de ingreso a la universidad como durante el primer año de la carrera. Este podría ser el inicio de la discusión, ya que problematizar la cuestión del ingreso a la universidad requiere trascender la barrera reduccionista que considera que asegurar el acceso implica, únicamente, permitir que los

estudiantes se inscriban y comiencen a transitar sus estudios universitarios. Proponemos considerar el ingreso más allá del acceso para reconocer y pensar cómo la institución universitaria puede acompañar la experiencia académica durante la etapa inicial de las carreras. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas.

Tomando en cuenta esta problemática un equipo de investigadores-docentes de las Universidades Nacionales de General Sarmiento, San Martín y Quilmes desarrollamos un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos construir conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza y el acompañamiento en el inicio de los estudios superiores.

Las preguntas que orientan la indagación son ¿cómo se construyen las dificultades/posibilidades académicas de los ingresantes? y ¿cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales en el apoyo para la superación de las dificultades?

Hemos podido identificar algunas propuestas que se ensayan desde ciertas materias tendientes a acompañar el inicio de la vida universitaria, pero sabemos que algunas son más “exitosas” que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes? ¿Cómo perciben los docentes esta etapa?

Palabras clave: INICIO UNIVERSITARIO. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. ACOMPAÑAMIENTO

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Programa de investigación “Articulación entre universidad y escuelas secundarias” en el que participan la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de Quilmes, y la Universidad Nacional San Martín, generamos una investigación asociada en la que identificamos un trayecto educativo comprendido entre la finalización de los estudios secundarios, - que entendemos no son siempre inmediatos al inicio a los estudios universitarios- , y el primer año de estudios en la universidad, considerando este trayecto como la etapa de “ingreso” para un estudiante. Esta definición del “ingreso” impone desafíos para el aprendizaje y para la enseñanza que ameritan una reflexión y análisis multidimensional –pedagógico, didáctico, epistemológico y político - en función de la complejidad del problema. La noción de “articulación” -en referencia al vínculo entre la universidad y la escuela secundaria - también se ve interpelada a partir de esta concepción de “ingreso”.

Con el propósito de definir políticas que retomen este desafío y su complejidad se impulsó una propuesta interinstitucional donde la reflexión y la práctica formen parte de un mismo desarrollo. En esta presentación analizamos las políticas y estrategias implementadas por las universidades para vincularse con las escuelas secundarias de su área de influencia en el marco de políticas y estrategias más amplias propuestas por el Estado Nacional. Asimismo proponemos relevar las representaciones que tienen los alumnos y los docentes de la escuela secundaria acerca de la universidad, la escuela secundaria y las propuestas de colaboración entre ambas instituciones, con el fin de analizarlas y sistematizar aciertos y desaciertos en los intentos de mejorar el pasaje entre ambos niveles. En ese marco, también nos interesó indagar las representaciones que tienen los actores sobre las “imágenes de futuro” de los alumnos y el lugar que en ellas ocupa la formación universitaria.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La cuestión del ingreso y la formación en los primeros años en la universidad son temas que integran la agenda de preocupaciones del sistema universitario argentino en los últimos años. La extensión de la obligatoriedad de la educación en el nivel secundario, la consecuente masificación del nivel superior y la incipiente idea de garantizar el libre ingreso a las universidades nacionales, junto a nociones como acceso, abandono, deserción, retención, permanencia y egreso, se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias y por las diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales.

Si bien la creación de instituciones universitarias en todo el país favoreció el acceso (la matrícula nacional pasó de 393.828 alumnos en 1980 a 1.285.361 en el 2000 y a 1.871.445 en 2014), también generó el desafío de cómo garantizar que quienes accedan continúen sus

estudios en las carreras de grado. Los datos estadísticos del año 2014 indican que un 30% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior universitaria abandonaron su carrera en el período inicial (los dos primeros años de cursada). Esta situación es la que nos invita a pensar qué sucede con las experiencias concretas de enseñanza y de aprendizaje durante ese período. Proponemos considerar el ingreso más allá del acceso para reconocer y pensar cómo la institución universitaria puede acompañar la experiencia académica durante la etapa inicial de las carreras. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas.

Tomando en cuenta esta problemática un equipo de investigadores-docentes de las Universidades Nacionales de General Sarmiento, San Martín y Quilmes estamos desarrollando un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos construir conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza y el acompañamiento en el inicio de los estudios superiores.

La pregunta que orienta la tarea de investigación indaga acerca de cómo se construyen las dificultades/posibilidades académicas de los ingresantes y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales en el apoyo para la superación de las dificultades.

Hemos podido identificar que desde algunos espacios curriculares se ensayan propuestas tendientes a acompañar el inicio de la vida universitaria, pero sabemos que algunas son más “exitosas” que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes? ¿Cómo perciben los docentes esta etapa?

3. OBJETIVO GENERAL

Esta presentación, como hemos señalado, se enmarca en un programa de investigación más amplio cuyos objetivos son:

- Conocer desde la perspectiva de los diferentes actores universitarios cual es el aporte de los proyectos de articulación entre la escuela secundaria y la universidad.
- Identificar perspectivas acerca de cómo docentes y estudiantes conciben y vivencian la etapa inicial de los estudios universitarios.
- Distinguir en docentes y estudiantes del nivel secundario y de la universidad modificaciones en sus percepciones respecto a las posibilidades de proseguir estudios superiores cuando participan de proyectos de articulación.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación está diseñada desde un enfoque cualitativo que permite el abordaje del objeto de estudio en su contexto natural interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que les asignan las personas implicadas.

Cada institución desarrolla, asimismo, una línea de evaluación, con el objetivo central de construir información cuantitativa y cualitativa sobre la tarea de articulación realizada y sus

resultados, las características de los jóvenes implicados, sus trayectorias escolares, la elección de carreras universitarias, las características de los primeros desempeños en la universidad, y toda otra información que, desde cada proyecto, se considere relevante. En esta presentación articulamos resultados de ambos procesos.

5. RESULTADOS

5.1 Breve encuadre como punto de reparo de los avances de las indagaciones en las tres universidades

Las políticas educativas desarrolladas en la Argentina en los últimos diez años se constituyeron, con sus matices y contrastes, a partir de un conjunto de ejes articuladores: calidad, pertinencia, inclusión e internacionalización. Estos ejes permiten comprender y analizar medidas que se desarrollaron específicamente en el nivel superior del sistema educativo, donde principalmente las ideas de “calidad” e “inclusión” tensionan entre sí constantemente.

La promulgación de la Ley de Educación Nacional N°26.206, a partir de la cual la educación es considerada como bien público y como derecho social, ha sido reconocida desde la investigación como una de las principales instancias que favorecieron el acceso de diferentes sectores a las instituciones universitarias.

También la extensión de la obligatoriedad hasta la finalización del nivel medio (catorce años de educación obligatoria) incorporó como protagonistas relevantes a nuevos actores sociales y se constituyó en una ampliación del horizonte de posibilidades para sectores que anteriormente no contemplaban la educación superior como opción posible para su proyecto de vida. En los últimos años son muchas las investigaciones que han tratado de indagar acerca de los factores que influyen en el acceso y la permanencia en la universidad. Todas coinciden en señalar que las poblaciones en desventaja socioeconómica tienen menores probabilidades de continuar sus estudios hasta la graduación.

Los aportes de Pierre Bourdieu, fundamentalmente su trabajo conjunto con Jean – Claude Passeron Los Herederos (1964), fueron considerados por diferentes líneas de investigación desarrolladas en la Argentina (Ortega, 2008; Carli, 2007; Ezcurra, 2007; Tedesco y Blumenthal, 1986 ; Mónaco y Herrera, 2015) como el marco teórico propicio para analizar el fenómeno del acceso a la educación superior de sectores sociales desfavorecidos y la responsabilidad que debe reconocer como propia la institución educativa.

En este sentido, el no apelar a las condiciones objetivas del sujeto como determinantes de éxito o fracaso en la universidad *implica reconocer a la misma institución como un actor fundamental*. Goldenhersh, Coria y Sainon (2011), entre otros, resaltan el valor de la comunidad social e intelectual de la institución como ayuda central, en un espacio que se presenta como algo nuevo y reclama un aprendizaje inédito por parte de los alumnos: las reglas de juego de la vida académica.

Problematizar el ingreso a la universidad implica reconocer ese pasaje como un momento que no es atravesado por todos de forma homogénea, dado que cada estudiante se ha conformado a partir de trayectorias educativas heterogéneas (Arcanio,

Falavigna y Soler, 2013). Brindar institucionalmente la posibilidad de que esas experiencias disímiles de los jóvenes ingresantes se mixturan con otras, dando lugar a otros tipos de intercambios sociales y culturales, y desafíen a la enseñanza universitaria a trabajar políticamente y académicamente con las diferencias y las desigualdades de la población estudiantil (Carli, 2014) se presenta como un gran desafío para la universidad.

Visibilizar el impacto de las mediaciones desarrolladas por la institución durante el ingreso conlleva identificar, por lo menos, dos niveles de análisis: el primero, vinculado con los dispositivos institucionales implementados, ya sean estos de información, de acompañamiento, de apoyo, de seguimiento, etcétera; y el segundo, vinculado con la experiencia académica cotidiana de los estudiantes en las aulas (Ezcurra, 2007), donde las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes influyen sobre su desempeño de forma directa.

Reconocer y objetivar lo novedoso de esas prácticas será el puntapié inicial para desarmar aquel constructo de “alumno ideal” que se espera encontrar en la universidad, y así comenzar a favorecer la experiencia académica de los “alumnos reales” (Ezcurra, 2007). Sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes no radican simplemente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco solamente en las condiciones de sus contextos sino que la enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tiene un papel relevante en la construcción de estas dificultades.

En el marco de esta investigación, tanto en la UNSAM como en la UNGS y en la UNQ se realizaron diversas entrevistas a docentes y estudiantes. En la UNSAM se consultó a los docentes sobre la posibilidad de reconocer en las prácticas de enseñanza desarrolladas en el ingreso alguna particularidad con respecto a las prácticas de enseñanza de otros años de la carrera. En la UNGS y en la UNQ, se entrevistó a docentes de los primeros años de las diversas carreras que ofrece la universidad, con el objetivo de comprender qué dispositivos se ponen en juego desde las diferentes asignaturas (o no) para acompañar a los jóvenes en su primer año como estudiantes universitarios e indagar qué percepciones tienen los docentes sobre la enseñanza en sus materias, sobre los ingresantes, la transición con la escuela secundaria y la continuidad de los estudios superiores.

5.2 El inicio de la vida universitaria

En las tres universidades, se indagó acerca de los inicios de la vida universitaria. En el caso de los docentes de las materias introductorias de la UNSAM, en todos los casos reconocieron que la enseñanza en materias del ingreso, generales e introductorias, presenta desafíos diferentes a los de otras materias de grado o posgrado.

Ciertas características son relevantes, entonces, en un docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en materias de inicio a la carrera universitaria, vinculadas tanto a la formación disciplinar como a la formación pedagógica. Algunos ven allí un desafío, o un momento de temor, de acuerdo con la responsabilidad de ser los primeros actores institucionales con los cuales los estudiantes se relacionan.

En los testimonios, se ha observado una diferencia, marcada por los propios docentes, con respecto a la forma de comprender y problematizar la enseñanza en los primeros años. Diferencian a aquellos docentes que priorizan el saber disciplinar y la formación académica, de aquellos que reconocen la necesidad de pensar la enseñanza a partir, no solo de los contenidos, sino también, desde el saber necesario para

enseñarlos: el saber pedagógico sobre los contenidos, en palabras de Shulman (1987).

Este saber es valorado y reconocido por los docentes como uno de los conocimientos fundamentales que debe poseer aquel que pretende enseñar en los primeros años de las carreras.

En línea con la crítica realizada por los docentes a aquellos que se desligan de la mirada didáctica de la clase, Barco señala: “la universidad se estructuró desde hace diez siglos sobre una premisa que aún persiste: ‘el que sabe, sabe enseñar’” (2015: 34).

De acuerdo con lo establecido en la Ley de Educación Superior N° 24.521, puede ser docente en las carreras universitarias todo aquel que tenga el título del nivel en que va a enseñar (pregrado, grado o posgrado). Por lo tanto, más allá de que sea valorado como antecedente de formación, no es un requisito para ser docente universitario el tener formación pedagógica o experiencia previa en docencia.

Al respecto, uno de los docentes entrevistados, de gran trayectoria académica, reconoce que hay saberes o competencias relacionados con la enseñanza de su disciplina que debería enseñarles a sus alumnos pero desconoce la forma de hacerlo.

Por lo tanto, no se trata de priorizar o jerarquizar un saber por sobre otro (disciplinar o pedagógico), sino de reconocerlos como diferentes pero igualmente necesarios para las instancias de formación, dado que en la práctica pedagógica el docente debe constituirse como el mediador entre el alumno y el conocimiento que pretende enseñar, presentando situaciones que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Es necesario pensar qué status poseen las tareas de docencia dentro de la universidad, en relación con la investigación. Resultan reiterados los hallazgos como el de Aronson, quien señala que existe en las instituciones universitarias un desplazamiento desde la enseñanza hacia la investigación, “lo que redundaría en una escasa valoración del proceso de formación de las jóvenes generaciones, tarea histórica de las universidades” (en Pierella, 2014: 18).

Otro aspecto surgido de los testimonios es una percepción particular de las materias introductorias: si bien algunos docentes destacan que estas unidades curriculares propician el espacio para la incorporación del estudiante a la vida universitaria, en su mayoría también las conciben como ingreso a una disciplina particular, focalizando sus prácticas en la enseñanza de contenidos específicos de una única disciplina. De esta forma, no se prioriza el ingreso del estudiante a la vida universitaria, sino que se multiplica el ingreso en muchos “ingresos disciplinares” simultáneos que atraviesa la misma persona, desdibujando la dimensión institucional del fenómeno. Para poder acceder al saber universitario, es necesario que el estudiante acceda a las lógicas institucionales propias de la universidad que permiten la transmisión de ese saber, las cuales suelen ser muy diferentes a las lógicas de la escuela secundaria (Charlot, 2015). El riesgo que representa este ingreso atomizado por disciplina es perder de vista la importancia de la enseñanza en aquellas lógicas institucionales y simbólicas que legitiman la relación con el conocimiento en la universidad.

Una particularidad de las materias introductorias de las tres universidades que participaron de la investigación es que en ellas confluyen alumnos de varias carreras de una misma o varias unidades académicas. Al respecto, se les preguntó a los entrevistados cuál era su opinión sobre el dictado común de sus materias para alumnos de varias carreras, si esta modalidad incidía en algunas de las decisiones tomadas para pensar el desarrollo de sus clases.

Del análisis de las respuestas surgieron tres posturas: unos señalaron que al momento de pensar sus clases es indistinta la carrera de la cual sus alumnos proceden;

el contenido y la forma de enseñarlos son las mismas.

Otro grupo manifestó que la pluralidad de enfoques teóricos propios de las diferentes carreras se convierte en un atractivo y enriquece las clases. Un tercer grupo señaló que la enseñanza de ciertos contenidos debe estar pensada desde la lógica disciplinar para la formación profesional que se está iniciando, por lo tanto, manifestaron que deberían existir comisiones donde se reúnan únicamente alumnos de una misma carrera.

En los testimonios plasmados algunos docentes valoraron positivamente la actitud y el desempeño de los estudiantes del ingreso; otros se centraron en las faltas o las dificultades que presentan. Quienes valoraron positivamente su desempeño, les reconocieron una forma particular de ser estudiante universitario, que difiere sustancialmente de aquella experimentada por ellos mismos. Destacaron actitudes como el interés por venir a la universidad, la no pasividad, la curiosidad. Se trata de un modo diferente (nuevo) de aprender y de vincularse con el conocimiento.

Aquellos que consideraron por sobre otras características las falencias, también se refirieron a falta de buenos hábitos para la lectura, el estudio o la ejercitación. Algunos señalaron que observaron en los estudiantes dificultades para organizarse con los tiempos y el material de estudio más allá de las horas de cursada; las obligaciones laborales muchas veces son percibidas como obstáculo para seguir la carrera. También reconocieron en ellos cierta incertidumbre sobre qué es y lo que implica iniciar una carrera universitaria.

Un aspecto en el cual todos los docentes coincidieron fue en las dificultades que detectaron en la lectura y la escritura. Todos los profesores coincidieron en los obstáculos que encuentran en las prácticas del lenguaje que desarrollan los estudiantes, tanto en la escritura, en la lectura, y en la oralidad. Frente a esto aparecen dos discursos bien diferenciados: aquellos que consideran que es necesario enseñar a leer y a escribir en un nuevo contexto (el universitario), y aquellos que no creen que esa sea tarea de la universidad, o sea de ellos.

Frente a estas representaciones muchos docentes diseñaron e implementaron diferentes estrategias y recursos didácticos. Para favorecer la mejora en la comprensión de los textos incluidos en la bibliografía obligatoria, implementaron guías de estudio o cuestionarios. En cuanto a la escritura, se propiciaron situaciones de escritura guiadas por el docente, como por ejemplo, la producción de síntesis y reseñas de los textos.

En contrapartida, algunos docentes señalaron que detectaron esas dificultades, pero no implementaron ninguna estrategia que favoreciera la mejora en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Bourdieu y Passeron (1964) señalan que, en muchas ocasiones, tras el discurso de los déficit o las falencias en las disposiciones de lectura y escritura para explicar el fracaso de los estudiantes, se esconde una práctica de selección, dado que: "decir con tono de lamentación resignada que los 'estudiantes ya no leen' o que 'el nivel baja año a año' es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica" (1964: 104).

El problema del abandono o la deserción en el ingreso a la universidad, no estará delimitado por lo que los alumnos puedan o no hacer, es decir, no es una cuestión de carencia o falencia real; sino que, es la percepción que los docentes tienen sobre ellos lo que condiciona su experiencia académica, naturalizando el fracaso de algunos y el éxito de otros, identificando falencias o carencias con respecto al capital cultural que deberían poseer para estar en la universidad.

A partir de estas formaciones de sentido en las prácticas se construye un

“hábitus académico”, un sistema de expectativas dominante que favorece a los estudiantes de mayor capital cultural, dado que delimita los parámetros del alumno esperado y favorece la exclusión de aquellos que no poseen ese capital cultural. Así, por ejemplo, se concibe como natural que los docentes se refieran a los estudiantes empleando categorías que establecen, no a partir de criterios pedagógicos, sino a partir de características vinculadas con la posesión o no de las disposiciones que se consideran relevantes para ser un buen estudiante:

Por último, otro de los aspectos en los cuales se observa claramente cómo intervienen las formaciones de sentido es en la relación con el conocimiento que los docentes proponen en sus prácticas de enseñanza. Ortega (2008) señala que la forma más común de atajo en el plano del conocimiento, legitimada por años en la escolaridad, es la que pasa por alto el proceso de construcción del conocimiento para saltar al constructo, evitando situaciones que conduzcan al terreno de lo desconocido, apelando al uso exhaustivo de aquello ya conocido sin pasar al difícil plano de lo que se desconoce. En el plano educativo, es limitarse a saber lo que se pide y lo que debe hacerse para aprobar, desarrollando así estrategias de evasión que, por un lado, preservan la propia identidad frente a aquello no conocido y a su vez, aseguran una trayectoria exitosa. En los testimonios puede observarse cómo algunas de las propuestas que los docentes realizan en sus prácticas de enseñanza “chocan” con la forma de aprender que los estudiantes traen incorporadas. Estas estrategias evasivas son reconocidas como dificultades para la comprensión, imposibilidad de abstracción o generalización, falta de fundamento en las ideas o lecturas superficiales.

A partir de los tres aspectos tomados como ejemplo para evidenciar la presencia de formaciones de sentido que condicionan las prácticas de enseñanza (categorización de los estudiantes, legitimación de la deserción y relación con el conocimiento propuesta) es pertinente tomar el cuestionamiento que plantea Bernard Charlot cuando señala que “el problema no es del capital, es del trabajo, el problema es cuáles son las prácticas que permiten transmitir lo que se puede llamar, desde el punto de vista de los resultados, el capital cultural”(2015: 49). Sin duda, resulta necesario evidenciar la potencialidad de las prácticas que se desarrollan dentro del aula como motor de cambio para favorecer la retención y la permanencia de los estudiantes.

5.3 El papel de la “mirada sobre los estudiantes” en el diseño de las propuestas pedagógicas

En el abordaje realizado por el equipo UNGS acerca de la enseñanza universitaria durante el primer año, se entrevistaron docentes de las materias de los primeros años de las carreras diferenciándolas en función de criterios como la cantidad de estudiantes que las cursan y la especificidad/ generalidad de las mismas, es decir si son materias compartidas en varias carreras o solo corresponden a una.

Fruto del análisis, se recupera que las visiones que los docentes de la UNGS tienen sobre los estudiantes, sobre todo en los momentos de inicio, son variados. Al igual que lo relevado por la UNSAM respecto de las materias del ingreso, no hay una única mirada sobre el/la estudiante que accede a la universidad. No obstante, es posible identificar dos grandes grupos de profesores: aquellos que se posicionan en sus discursos y sus prácticas en el enfoque del derecho de todos a cursar estudios

superiores, y los que consideran que para estar en la universidad hay que poder cumplir con ciertos requisitos que garanticen la “calidad”. Por lo general estos últimos depositan las dificultades en los estudiantes, más allá de que la investigación disponible muestra que el proceso de constituirse en estudiante universitario es algo que debe ser apoyado y enseñado en el ámbito de la propia universidad (Feldman, 2014; Martínez, 2011). En relación a ello un docente de una materia “intermedia” (por el número de estudiantes inscriptos) expresaba lo siguiente:

“Lo que el alumno no sabe, no sabe, pero lo puede aprender con cierta metodología. El problema que arrastran del secundario es procedimental y actitudinal. El problema es que los chicos no hacen las guías, no se ponen a estudiar, no saben tomar apuntes. En general, los estudiantes no saben organizar su tiempo. Se anotan en todo lo que pueden y luego hay desgranamiento”.

A pesar de que aún en casos en los que se identifica una intención de acompañamiento al estudiante, lo que prevalece es verlo desde el lugar del déficit. Por lo tanto las acciones tienen un fuerte carácter remedial y se culpabiliza a los niveles educativos anteriores y a los estudiantes “por no aprovechar lo que se les ofrece”. Se trata de acciones focalizadas y no centradas e integradas a la enseñanza. Entonces los docentes las ofrecen, suponiendo de antemano - y concluyendo luego - que no sirven. Pero lo que aparece como ausente es la posibilidad de replantear la propuesta de enseñanza universitaria en su integralidad.

Por otro lado, en los casos que asumen la enseñanza como modo de ayudar a concretar el derecho a estudiar a todos, se puede afirmar que factores que podrían presentarse como obstáculos (como la cantidad de estudiantes matriculados) no lo son para ciertos colectivos docentes.

Así, elaborar guías de lectura para cada uno de los textos, diseñar una serie de actividades para el aula, o para hacer de una clase para la otra, la elaboración de glosarios de conceptos, la elaboración de textos “escritos ad hoc”, pensados para estudiantes de la materia, textos que cierran en sí mismos, que no dan por supuesto el conocimiento, que explican dentro del mismo texto los términos técnicos que usan, que estén escritos de una manera relativamente llana sin por eso simplificar, ni eliminar la complejidad y donde se pauta una lectura por semana “porque sabemos que los chicos no pueden leer más que eso, y lo que esa clase debe incluir, el trabajo sobre ese texto en el aula”, que proponen una clase de repaso antes del parcial, incluyendo distribuir un listado de preguntas orientadoras del parcial, son propuestas pedagógico-didácticas que colaboran para que los estudiantes del primer año transiten con éxito algunas asignaturas.

En la entrevista realizada a la docente coordinadora de una materia masiva desde donde se diseñaron propuestas que permiten acompañar el trabajo de todos los estudiantes, mencionaba, entre otras cosas, la necesidad de “trabajar sobre todas las cosas que nosotros fuimos identificando como las principales dificultades al inicio”.

En el análisis realizado, el “nosotros” alude a un equipo que piensa en las dificultades que ofrece una asignatura para los que recién se inician en la vida universitaria, y el planteo de una propuesta que identificando obstáculos se propone colaborar con los procesos de aprendizaje.

Este tipo de planteos con respecto a la enseñanza y a la organización interna de la materia también puede verse en asignaturas no tan “masivas”, en las que por ejemplo, se implementan, al inicio, charlas de asesoramiento para los estudiantes en las que se

hacen aclaraciones que amplían la información disponible sobre correlatividades, se sugieren qué recorridos es conveniente realizar (hay amplitud para cursar ciertas materias pero luego los estudiantes reconocen que les habría sido útil cursar unas antes que otras). También hay aquí un intenso trabajo de sistematización de las clases, donde cada práctica tiene su parte teórica que el equipo ha desarrollado como recurso bibliográfico y con presentaciones en PowerPoint u otros programas. Y donde se ofrecen dispositivos virtuales de uso cotidiano para los estudiantes que a su vez funcionan como soporte para aquellos que hayan estado ausentes ofreciendo una oportunidad de continuidad de la tarea

En estas asignaturas, la evaluación ocupa un lugar relevante en la propuesta de enseñanza. Por ejemplo en la materia “informática”, la evaluación planteada tiene un fuerte carácter procesual y de tutoría para acompañar el desempeño. Además la evaluación sumativa (segunda instancia) es un caso de “evaluación auténtica”, ya que consiste en la realización de un videojuego. También, respecto de la misma asignatura, resulta relevante el posicionamiento en relación al recorte de contenidos que ofrece la materia. Enseñan a programar. No un solo lenguaje sino en varios lenguajes. El docente señala que en algunos ámbitos laborales les enseñan el uso de un lenguaje de programación y entonces quedan atrapados en un saber muy acotado y no pueden salir. Desde la formación en la materia hacen una propuesta más amplia y versátil que contribuya a pensar el objeto de conocimiento de formas no utilitarias.

Resulta evidente que, según la visión que los grupos docentes tengan (en un caso tomando la responsabilidad de la institución al garantizar situaciones de enseñanza, en otro considerando que se enseña y luego se ofrecen apoyos a quiénes lo necesiten) se despliegan propuestas de enseñanza diferentes. Cuando se considera que el enfoque de enseñanza tiene que ser universalista, es decir que las mejoras de las propuestas son beneficios para todos, se despliegan estrategias que sistematizan intervenciones y funcionan como dispositivos de sostén y acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. En los casos que consideran que los resultados son exclusiva responsabilidad de los estudiantes, las intervenciones didácticas son más estáticas, fijas y luego se agregan apoyos, son con destinatarios específicos: para aquellos que no logran aprobar.

¿Por qué, en una misma universidad, pueden convivir perspectivas tan disímiles acerca del trabajo con los estudiantes durante el primer año? Para algunos docentes entrevistados, uno de los factores que podrían influir en esta diferencia podría tener que ver con docentes “viejos y nuevos” ligando estas categorías a los diferentes modos de ser docente, y el cómo ven a los estudiantes en relación a una cronología y a los momentos de la universidad. Así, identificaban un momento fundacional impregnado por ideas de ampliación de derechos frente a otras visiones que comparten algunos docentes ligadas a considerar que “la universidad no debería ser para todos, si no pueden, que se vayan.” Estos docentes entrevistados manifestaban:

“PROFESORA: ...al crecer tanto (la universidad) hay muchos docentes que vienen, dan clase y punto. No hay un compromiso como sí lo había hace años atrás cuando éramos muchos menos. Digamos, yo no soy de los fundadores...pero... (...) yo creo que de nuestra generación, los que entramos en los 2000 había un compromiso, las ideas fundacionales, intentar llevar adelante eso. Y a mí me da la sensación, por lo que recibo de los estudiantes, eh... que hay muchos docentes que no...

- PROFESORA: Yo he tenido en algunas oportunidades que callarme la boca, pero he escuchado cosas de algunos docentes, tremendos, con un nivel de desprecio...

del estilo de “los alumnos nuestros no podrían competir en la Sorbona”. Cuando yo he tenido una alumna que tenía problemas para expresarse, y hoy está en la Comisión Reguladora Nuclear, hija de un obrero textil, misionero, con una vida súper humilde.

- PROFESORA: Y es que no son lo mismo (que los estudiantes de la UBA), son totalmente distintos, pero este es un público re lindo. Sí, hay chicos que vienen con mucha dificultad porque vienen de colegios de mierda. O chicos con muchas carencias. O de familias donde nunca hubo un libro. Darles herramientas para que puedan dar ese pequeño salto y pararse en el mismo escalón que el resto. ... (Docentes de materias del primer año, UNGS)

Responsabilizar a los jóvenes o a la escuela secundaria de procedencia respecto de las dificultades en el inicio de la vida universitaria, es una perspectiva que comparten algunos de los docentes entrevistados:

- “Generalmente, una secundaria que yo creo que debe ser... debe haber sido bastante horrible. Pero bueno...Horrible en el sentido... No en el sentido de conocimientos, sino en el de que... No les enseñan a enfrentar el desafío de aprender y de saber... Y no tienen inquietudes. Son absolutamente pasivos...No tienen, en general, los noto que no tienen demasiados intereses. Como que son muy... muy poco receptores de todo” (Docente de materia de primer año, Departamento de Ciencias Sociales UNQ)

- “Yo arranqué dando por sentado que tenían algunos elementos previos, y a la segunda clase me di cuenta de que no distinguían entre sociología y sociedad, y entre ciencias económicas y economía. Ahí hay una dificultad, y además una dificultad para leer los textos que son, la mayoría, textos clásicos.” (Docente de materia de primer año, Departamento de Ciencias Sociales UNQ)

No obstante, también hay docentes que valoran la participación y la inquietud de los estudiantes...

- “Los estudiantes, en tanto uno les presente una perspectiva sobre la temática que le genera preguntas, o que les genere alguna inquietud, se enganchan. En general son estudiantes bastante participativos. Este año en particular son muy participativos. Son pibes con mucha inquietud, que leen muchas otras cosas, que tienen sus inquietudes políticas, que... que... que enseguida se engancharon con usar las herramientas del curso para repensar el contexto en el que viven, repensar la cotidianeidad, y eso en general, es algo que yo veo. En general, en los cursos, por supuesto, no todos reflexionan de la misma manera, y no a todos nos interesa lo mismo ni de la misma medida, obviamente, ¿no?” (Docente de materia de primer año, Departamento de Ciencias Sociales UNQ)

5.4 El acompañamiento planteado por las tres universidades

Desde la voz de los profesores universitarios, ha sido posible identificar algunas materias desde las cuales se ensayan propuestas tendientes a acompañar las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, algunas son más “exitosas” que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes?

En el análisis, surge por su relevancia un aspecto ligado a si el acompañamiento es una instancia que “transversaliza” toda la materia o si es una instancia “especial”, para

aquellos alumnos que tienen alguna dificultad en la comprensión/aprobación de la materia. En general, la mayoría de los docentes entrevistados, afirma que a pesar de que se ofrecen instancias específicas para alumnos que necesiten este apoyo, en general son pocos los estudiantes que concurren. Resulta evidente que las propuestas de enseñanza pensadas para todos los estudiantes son más fructíferas, favorecen mejor los aprendizajes que las propuestas focalizadas a grupos determinados.

Otro aspecto relevante, vinculado con el que antecede, es el grado de sistematización u organización interna de las materias, que implica la claridad y continuidad de la propuesta, el trabajo coordinado, la existencia de reglas explícitas, el tipo de pautas que algún modo inciden en las posibilidades de continuar la cursada para los estudiantes, el tipo de contratación del equipo docente...

“Una clave fue poder lograr - algo que ahora no está sucediendo - que la mayor parte de los docentes sean investigadores-docentes y que sean de la misma área. Esa te diría que es la clave. Y la otra, la coordinación continua yo creo que es fundamental. Comparado con lo que veo en otras materias de primer año, donde los coordinadores, al ser una carga súper pesada, cada año cambian, hay un coordinador distinto. Es un infierno, no hay continuidad para nada, qué se yo, el tema de horarios. Hay un acumulado, eso también es fundamental.”

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

A partir del análisis realizado, ha sido posible formular una primera hipótesis: *las acciones que tienden a acompañar a los estudiantes impactan de modo más claro cuando se trata de propuestas orgánicas de los equipos docentes, y cuando son pensadas para todos los estudiantes.* No sucede lo mismo cuando se trata de acciones de docentes de modo individual, y que por lo tanto, no llegan a institucionalizarse. El grado de organización del equipo docente de la materia incide en que aquello que se ofrezca a los estudiantes sea más o menos “hospitalario”, entendiendo por hospitalario dispositivos de bienvenida, la creación de ámbitos de bienestar, el establecimiento de reglas claras que ayuden a transitar los primeros momentos en la universidad. Cuando existe este tipo de trabajo pedagógico, y en contra de ciertos supuestos, la dimensión en términos de comisiones, docentes y estudiantes no opera como un obstáculo para la enseñanza

Asimismo, hubo una fuerte coincidencia al considerar a la tecnología como una herramienta que posibilita ampliar las fronteras del aula, que es utilizada brindando espacios de consulta e información a través de grupos cerrados en redes sociales, vía mail o la plataforma virtual de las universidades. También, en particular en la UNSAM, algunos reconocieron como un valor haber incorporado a los equipos docentes a estudiantes avanzados, o recientemente graduados, que pudieron acompañar a los estudiantes desde su propia experiencia en el tránsito de la carrera.

Otro aspecto que surgió en muchos de los testimonios fue la relevancia que adquiere el grupo de pares como sostén en el ingreso a la universidad. Carli (2007: 9) identifica a la universidad como “un lugar de experiencia intersubjetiva” ligado con la creación de amistades y vínculos con profesores, que permanecen en el tiempo y se construyen en torno a la figura de estudiante.

Por otro lado, las voces de los docentes también señalan –en coincidencia con las investigaciones ya citadas- que en la carrera académica, los antecedentes docentes no tienen una valoración como sí las presentaciones de investigación en sus diferentes

formatos (ponencia, tesis, publicación, etc.).

Los docentes universitarios, en su carrera son evaluados en diferentes dimensiones. El Sistema Integral de Gestión y Evaluación del Ministerio de Ciencia y Tecnología a través del CVAR, valora en la carrera académica el ítem “producción” a través de tres categorías: científica, tecnológica y artística. A pesar que la titulación se valora una vez (en caso de que el docente sea profesor), no se incentiva la producción ligada a la enseñanza.

Así, un profesor entrevistado reconocía que en sus prácticas de enseñanza universitaria se produce un saber que no es relevado, ni sistematizado. Que queda circunscripto casi a la esfera de la experiencia particular. Y que el tipo de exigencias para avanzar en la carrera académica termina traccionando para que los tiempos de producción se enfoquen al ámbito de la producción académica, dejando desierta la producción en relación a la enseñanza.

Es decir, aun cuando hubiera inquietudes que reflejen el interés por la enseñanza en la universidad, el propio sistema de evaluación se encarga de desestimarlo. La contracara, es que las representaciones que depositan el tránsito (con éxito o sin él) por la universidad como una responsabilidad casi exclusiva del estudiante, con las consabidas justificaciones para aquellos que dejan los estudios, no afecta en ningún sentido el desempeño en el ámbito universitario.

Si estamos planteando como problema central la necesidad de mirar qué sucede con la enseñanza universitaria, en tanto puede ser un dispositivo de inclusión o de obstaculización del tránsito por la universidad, en la medida en que no se intervenga de modo orgánico en las prácticas reales de enseñanza, lo que se plantee quedará en el terreno de las buenas intenciones más que en la concreción del derecho a estudiar.

7. AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a todos los docentes y estudiantes que generosamente brindaron sus percepciones y opiniones durante el desarrollo de la investigación.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Arcanio, Z., Falavigna, C. y Soler, P. (2013) “Ingreso y desconcierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades”. En *Cuadernos de Educación*, año 11, número 11, septiembre 2013.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2010) [1964] *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Carli, S. (2007) Universidad pública y transmisión cultural en las narrativas estudiantiles. 5to Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación.

Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria”. Tandil.

- Carli, S. (2014) “Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes”. En *Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, año 1, número 1, p. 15-19.
- Charlot, B. (2015). Conferencia “La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes” en Benvegnu (comp.) Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Buenos Aires. EdUNlu.
- Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cadernos Pedagogia Universitária. Universidad de São Paulo, cap. 4 y 5.
- Ezcurra, A. (2011). “Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos.” En: *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos*. Buenos Aires. UNGS, 23-62.
- Ezcurra, A. (2015). “Desigualdad social en el acceso a la educación superior: tendencias estructurales mundiales y algunos de sus impactos en el ingreso al ciclo” en Benvegnu (comp.) Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Buenos Aires. EdUNlu.
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Feeney, S. y Valente, E. (2010) “Los diseños para el ingreso a las universidades del segundo cordón del conurbano bonaerense. La propuesta de la Universidad Nacional de General Sarmiento”. Ponencia del Seminario Internacional Sistemas de Ingreso a la Universidad. Bariloche.
- Goldenhersh, H., Coria, A. y Sainon, M. (2011). “Deserción estudiantil: desafíos de la universidad en un horizonte de inclusión”. En *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, año 3, número 3, julio 2011.
- Martínez, S. (2011). ¿Igualdad de oportunidades? Un desafío para la enseñanza superior. Estudiantes y mediaciones en la enseñanza. En Martínez, S. (comp.) *Democratización de la Universidad*. Neuquén: Educo.
- Mónaco, J. y Herrera, D. (2015) “¿Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios?”. En revista *Le Monde Diplomatique*, suplemento La educación en debate, número 30, p. 1-4.
- Ortega, F. (2008) *Saberes escolares y estrategias de evasión*. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Pierella, M. P. (2014) La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Buenos Aires, Paidós.
- Shulman; L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*: April 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1-23.
- Tedesco J. C. y Blumenthal H. (comp) (1986). .La Juventud universitaria en América Latina, CRESALCUNESCO-ILDIS, Caracas,