

El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum

The First Year at University from Professors' Perspectives. Policies of Reception, Teaching and Curriculum

María Paula Pierella*

Resumen

El primer año de la universidad es un tramo crítico, que influye significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes. Considerando que los profesores de primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los ingresantes, este artículo propone un acercamiento a una serie de dimensiones implicadas en el ejercicio de la docencia universitaria en dicho ciclo. Específicamente, el trabajo aborda dos aspectos diferentes pero interrelacionados: las percepciones de los docentes sobre los ingresantes y una serie de tensiones identificadas en el plano del curriculum. Estas cuestiones están atravesadas por las condiciones de trabajo, en una trama compleja en la que interactúan elementos estructurales y aspectos subjetivos. La información empírica se obtuvo del análisis de entrevistas narrativas a docentes de primer año de la Universidad Nacional de Rosario. Se plantea, como desafío, la necesidad de ampliar el campo de investigación sobre la enseñanza en primer año como una actividad con características y problemas específicos.

Palabras Clave: Primer año de Universidad; ingresantes; profesores; enseñanza; curriculum.

Abstract

First year at university is a critical period, which influences significantly students' academic paths. Considering that first-year professors are main actors in the process of receiving the incoming students, this article proposes an approach to a series of dimensions involved in the teaching activity at this cycle. Specifically, the paper aims to explain two different but interrelated aspects: professors' perceptions of incoming students and some tensions identified in the curriculum sphere. All these issues are intertwined by the work condition, in the complex network in which structural elements and subjective aspects interact. Empirical evidence was obtained from the analysis of narrative interviews to first year professors from a local Public University (Universidad Nacional de Rosario). It is posed as a challenge the need to increase the research on teaching in first year as an activity that has specific characteristics and problems.

Key words: First Year at University; incoming students; professors; teaching; curriculum.

PIERELLA, M.L. (2018) "El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

*Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Miembro del Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).

E-Mail: pierella@irice-conicet.gov.ar

Introducción

Como han puesto de manifiesto un gran número de investigaciones, el primer año de la universidad es un tramo crítico, que influye significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes (Gairín, Muñoz, Feixas y Guillamon, 2009; Álvarez González, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2011; Ezcurra, 2011; Johnston, 2013, entre otros). En esa instancia inicial se ponen en juego una multiplicidad de factores -de orden político, institucional, académico y pedagógico- que condicionan el modo en que se recibe a quienes inician sus estudios superiores.

Los profesores de primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los ingresantes. Para muchos de ellos, los docentes representan la primera "cara visible" de la institución. Sin embargo, el lugar de dichos actores institucionales como referentes clave en el momento del ingreso, resulta un área de investigación poco explorada.

En ese marco, en este artículo nos interesa compartir algunos avances de un proyecto de investigación en curso centrado en indagar la perspectiva de los profesores de primer año sobre las diferentes dimensiones implicadas en la enseñanza universitaria, como así también sus visiones respecto de los estudiantes en su condición de ingresantes a una institución que plantea nuevas normativas y regulaciones y que los inscribe en una lógica de reconocimientos intersubjetivos e intergeneracionales diferente del nivel medio¹.

Desde un punto de vista metodológico, adoptamos la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967), en la medida en que el proceso de conceptualización procede de los datos obtenidos en la investigación. Como técnica de recolección de datos priorizamos la entrevista narrativa. Esta consiste en la reconstrucción realizada por los entrevistados de una parte de sus vidas (Bertaux, 2005). El trabajo de campo está siendo realizado en la Universidad Nacional de Rosario (en adelante UNR). Pretendiendo abarcar diferentes áreas del conocimiento (socio-económica, científica, tecnológica y profesional) y diferentes estructuras organizacionales relativas a la composición de la matrícula y del cuerpo de profesores, en la elaboración de la muestra se seleccionaron tres

Facultades de dicha Universidad: Ciencia Política y Relaciones Internacionales; Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Ciencias Económicas y Estadística. Hasta el momento se realizaron 25 (veinticinco) entrevistas a profesores, decanos, secretarios académicos y estudiantiles. La muestra seleccionada es heterogénea en términos de edad, pertenencia institucional y disciplinar, tipo de cargos y dedicaciones, antigüedad en la docencia y en la investigación, tipo de formación.

En el análisis de las entrevistas utilizamos el método comparativo constante. Es decir, una vez que identificamos categorías recurrentes en una misma entrevista y entre entrevistas diferentes, comenzamos el proceso de codificación o categorización abierta, la confección de memos o elaboraciones preliminares y la determinación de las "categorías núcleo". A partir de allí, y trabajando en un nivel de abstracción mayor, establecimos nexos o comparaciones entre las categorizaciones de los entrevistados y las referencias teóricas que consideramos pertinentes.

Por el alcance de este artículo no podemos desarrollar todas las categorías elaboradas. El recorte intenta focalizar en dos dimensiones. En primer lugar, se consideran las percepciones de los docentes sobre los ingresantes y su relación con las ofertas de enseñanza. Luego se abordan una serie de tensiones identificadas en el plano del currículum. Consideramos que estos aspectos de la tarea docente están atravesados por las condiciones de trabajo, en una trama compleja en la que interactúan elementos estructurales y aspectos subjetivos.

La Experiencia del Primer Año de Universidad. El lugar de los profesores

El primer año de universidad es motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica. En el campo anglosajón, y más aún en Estados Unidos, la investigación sobre este tramo inicial tiene una tradición de más de cuatro décadas, ligada a las altas tasas de abandono como consecuencia, entre otros factores, del proceso de masificación de la matrícula propio de la década de 1960 (Silva Laya, 2011). Los hallazgos de Tinto (1993) en Estados

Unidos, desde finales de la década de 1980, aportaron elementos para abordar las problemáticas del primer año -fundamentalmente el abandono- desde una perspectiva que va más allá del estudiante, para atender a condicionantes institucionales y de política educativa. Gradualmente, a partir del reconocimiento de que la transición entre la escuela media y la universidad influye en la permanencia de los estudiantes, se consolidaron líneas de investigación centradas en la Experiencia del Primer Año de Universidad (First Year Experience) (Yorke y Longden, 2007; Johnston, 2013).

Desde la tradición francesa se ha avanzado de modo significativo en la profundización de indagaciones sobre las dificultades y obstáculos detectados por los ingresantes para adaptarse a las exigencias universitarias, en un marco de declive de la figura del heredero, como categoría estudiantil ligada a la pertenencia a un sector social provisto de un capital cultural esperado por la institución (Bourdieu y Passeron, 2003; Dubet, 2005; Coulon, 2008).

Más recientemente, en América Latina se observa un crecimiento de los estudios que abordan al estudiante como actor institucional, aportando conocimiento sobre las diferentes dimensiones implicadas en el tránsito de los jóvenes por la universidad² (De Garay, 2001; Krotsch, 2002; Ortega, 2008; Carli, 2012, 2014; Guzmán, 2013; Blanco, 2014; Pierella, 2014, entre otros). Asimismo, se advierte sobre la necesidad de encarar investigaciones que consideren la incidencia de factores institucionales, académicos y pedagógicos en el carácter crítico de dicho tramo inicial (Ezcurra, 2011; Gluz, 2011; Figuera y Álvarez, 2014, entre otros). En este sentido, en Argentina, cuyas universidades, en general, se caracterizan por adscribir al sistema de ingreso irrestricto, se abordan los mecanismos de selección que operan de modo indirecto durante el transcurso de los estudios universitarios (Sigal, 1993; Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011, entre otros). De este modo, se fueron generando líneas de investigación, programas y propuestas abocados al desarrollo de dispositivos pedagógicos diseñados específicamente para primer año, en paralelo, podríamos decir a un desplazamiento desde la búsqueda de explicaciones de la "deserción" o

“abandono” hacia la preocupación por la retención o permanencia (Silva Laya, 2011).

En dicho desplazamiento, la mirada se amplía hacia los procesos de enseñanza que tienen lugar en el aula universitaria, abriéndose la posibilidad de indagar a los profesores de primer año como actores clave en la dinámica del ingreso. Como objeto de investigación, estos han sido actores poco explorados en la región. Los antecedentes se encuadran en estudios que trabajan sobre la hipótesis de la enseñanza como factor decisivo en el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas (Ezcurra, 2011) y en la incidencia de las representaciones docentes en las ofertas pedagógicas de la institución (Ambroggio et. al., 2007). La línea de la alfabetización académica (Narvaja de Arnoux et. al., 2004; Carlino, 2005, entre otros) ha aportado un encuadre teórico y práctico consistente para abordar las prácticas de lectura y escritura en la universidad en general, pero sobre todo para pensar la introducción en las lógicas de las disciplinas. Asimismo, los estudios sobre las transformaciones en la profesión académica que tuvieron lugar en las últimas décadas, en un contexto de profesionalización académica e internacionalización de la educación superior (Didou Apetit y Remedi, 2008; García de Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Carli, 2016, entre otros), constituyen insumos para abordar las condiciones estructurales del trabajo docente en primer año.

Desde una perspectiva comparada de la profesión académica en México, Brasil y Argentina, Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2011) señalan que, si bien los distintos sistemas universitarios latinoamericanos presentan desafíos comunes ligados a la internacionalización y al incremento de la evaluación en términos de productividad, en Argentina, se cuenta con condiciones objetivas menos favorables que en los otros países. Sobre todo se hace hincapié en la menor dedicación de los docentes y en la inestabilidad de sus cargos; cuestiones que impactarían tanto en las condiciones de trabajo universitarias como en los efectos subjetivos que producen (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011) . En relación con este punto cabe considerar la afirmación de Marquina (2012), quien señala que:

“en la última década un grupo mayoritario de académicos que actualmente oscila entre los 40 y 54 años se han consolidado en las instituciones universitarias, situación que demuestra una estabilidad inusitada si se la compara con las décadas anteriores” (p. 129).

Asimismo, el alto porcentaje de cargos simples (superior al 60%) podría condicionar una pertenencia institucional de baja intensidad.

En el cuadro que sigue puede observarse la diferencia significativa entre tipos de dedicaciones, tanto considerando el total de Universidades Nacionales como la UNR en particular.

Cuadro N°1. Cantidad de cargos docentes clasificados por tipo de dedicación en el total de Universidades Nacionales y en la Universidad Nacional de Rosario. Año 2013.

Institución	Total Cargos Docentes Universitarios	Exclusiva		Semi-Exclusiva		Simple		Otros	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Total Universidades Nacionales	166.810	20.645	12%	31.131	19%	108.264	65%	6.770	4%
Universidad Nacional de Rosario	9.713	1.060	11%	2.264	23%	6.135	63%	254	3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Secretaría de Políticas Universitarias (2013).

Estos indicadores sugieren que, en línea con una tendencia nacional, la enseñanza universitaria está a cargo de docentes que en su gran mayoría distribuyen sus horas de trabajo en diferentes instituciones o espacios laborales, lo cual incidiría en un debilitamiento del sentido de pertenencia a la institución. No obstante, estos datos no pueden generalizarse para todas las universidades, facultades y carreras. En el caso de la UNR, puede observarse una gran diferencia entre, por ejemplo, facultades de orientación profesional con miles de estudiantes, en las que enseñan docentes que en su gran mayoría tienen dedicaciones simples y facultades científicas compuestas por una matrícula reducida y profesores con dedicación exclusiva a la vida académica. De cualquier manera, los datos anteriores revelan ciertas limitaciones del dispositivo institucional para recibir a los recién llegados y en gran medida condicionan la

dimensión cualitativa de la tarea docente. Específicamente en primer año, las condiciones de trabajo resultan complejas. Entre otros factores, cabe considerar el gran número de estudiantes a cargo de cada docente y la necesidad de complementar el dictado de clases con otro tipo de tareas que resultarían fundamentales en este ciclo inicial: preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, etc. (IEC-CONADU, 2014).

En ese marco, podemos hipotetizar que las condiciones del trabajo docente inciden en las políticas de recepción estudiantil. De las entrevistas se desprenden reclamos de inversión educativa y mejoras en la gestión institucional que apunten a optimizar las condiciones de enseñanza: cargos con mayores dedicaciones en primer año, distribución de los mismos en comisiones menos numerosas, necesidad de recomposición salarial, mejoras en aspectos de infraestructura, políticas de formación docente, etc.

Más allá de la incorporación de espacios de ambientación como tutorías o cursos de ingreso, es todo un desafío enfrentar el primer año como una instancia que ameritaría una revisión -en materia organizativa, curricular, pedagógica- en su conjunto.

Problemáticas y desafíos de la enseñanza en primer año desde la mirada de los profesores

En este apartado presentaremos algunos de los puntos trabajados en el análisis de las entrevistas. Los docentes entrevistados se ubican en una franja que comprende desde los 40 hasta los 65 años y pertenecen a categorías institucionales diferentes, entre las que reconocemos las figuras del docente-investigador que, a partir del Programa de Incentivos iniciado en la década de 1990 debe acreditar enseñanza y actividad investigativa; el docente tradicional y el investigador científico, consolidada a partir del crecimiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y la expansión de la

investigación y el posgrado en las Universidades Públicas (Carli, 2016). Heterogeneidad que también es visible en sus posicionamientos en relación con las principales problemáticas y desafíos que atraviesa la enseñanza en primer año.

Percepciones acerca de los ingresantes y ofertas de enseñanza

En el marco de nuestra investigación elaboramos una categorización provisoria a partir de la cual identificamos tres modos de percibir a los ingresantes por parte de los docentes: *el ingresante como aspirante, el ingresante como sujeto en transición hacia la categoría de estudiante y el ingresante como sujeto de pleno derecho.*

En el primer caso, el primer año es considerado una instancia de aproximación a las carreras universitarias en el transcurso de la cual los sujetos deben confirmar su elección a partir de diversas “pruebas” que la estructura (léase institución o curriculum) establece. De este modo, las instancias evaluativas, sobre todo los primeros parciales, operarían como mecanismos de selectividad que tienden a invisibilizar la complejidad inherente del momento del ingreso.

La lógica meritocrática impregna ciertos discursos, restándole peso a las instituciones y trasladando la responsabilidad a los individuos, que deben actuar desde un principio proactivamente, para demostrar que “merecen” aquello que la universidad pública les está brindando (Dubet, 2011).

Una docente expresaba lo siguiente:

“Yo entre los ingresantes veo tres clases de grupos: Gente que es proactiva, que vos estés, no estés, le expliques no le expliques, saca 90, 90 y 90 en cada una de las tres actividades evaluativas, y pasan desapercibidos, no los conocés. Vos le entregas el examen y decís, ah, eras vos. Tenés gente a la que vos la vas arrastrando, que está ahí y les tenés que decir, hay que hacer esto, y esto, y esto. Le hacés un seguimiento; tenés ese grupo que en muchas cosas nos da resultados. Y después tenés un 20 o un 30% que por más que les bailes el pericón está afuera del sistema, pero está afuera porque ya está él afuera del sistema, nunca entró, a qué venía no sé. Entonces nosotras, en la cátedra, estamos trabajando más que nada para ese grupo del medio, para ese grupo que no va a arrancar nunca solo y necesita del docente (...)” (E.13).

Vemos así que, desde la previsión de algunos docentes, y en general de las instituciones universitarias, el ingreso a los estudios universitarios presupone una vocación que liga a la elección de una carrera (Ros, 2014). Desde esta perspectiva la exclusión provendría de etapas educativas previas, o del propio sujeto que se auto-excluye en la medida en que su deseo no estaría puesto en juego acompañando a su efectiva presencia en la universidad.

En segundo lugar, observamos en algunos relatos que, a la hora de hablar del ingreso, el peso no está puesto en los "déficits" de los sujetos sino en la idea de una "transición" que debe ser acompañada desde la propia institución. Desde esta perspectiva, el ingresante ya no sería un sujeto "a prueba", en función de sus capacidades, competencias, o implicación, sino alguien a quien se debe estimular, acompañar, guiar permanentemente. En este sentido, los relatos se encontrarían en sintonía con los planteos de algunos autores franceses que piensan a la categoría de estudiante como una suerte de "oficio" que deber ser aprendido en interacción con otros (pares, tutores, docentes) (Perrenoud, 2006 y Coulon, 2008, entre otros).

"Yo creo que la dificultad está en que se reconoce que siempre hay algún grupo de estudiantes que tiene desde el comienzo cierta chispa de sospecha o de preocupación, sin desmerecer al resto que uno puede decir que no lo tiene. Pero ¿cómo lo van a tener? Tienen dieciocho años, son *sujetos en transición*, el desafío de uno es despertárselo, no es que lo tengan que traer desde antes, de la escuela media. Por eso me parece que una materia de primer año es una materia en un momento bastante complejo porque es una materia universitaria, pero es una materia que implica sí un momento bastante bisagra (...)" (E.1).

El término *transición* aparece aquí nombrando la experiencia de un período de cambios vividos por los sujetos que llegan a la universidad (cambios culturales, sociales, académicos, cognitivos, identitarios). Ahora bien, conceptualmente, la transición remite también a los programas académicos y demás actividades con las que la universidad le brinda su apoyo a los ingresantes, tendiendo a favorecer ese proceso (Johnston, 2013).

Por último, encontramos discursos que refieren al ingresante bajo la categoría de estudiante desde el primer momento de su trayectoria universitaria. Razón por la cual elaboramos la categoría *estudiante de pleno derecho*. En algunos casos,

incluso, se despliega discursivamente un horizonte de expectativas (Kosselleck, 1993), que permite vislumbrarlos como futuros profesionales.

“Nosotros les decimos a los estudiantes que ellos son ingenieros desde el primer día que comienzan la carrera. Ellos ya se tienen que sentir ingenieros, su cabeza tiene que pensar como un ingeniero. Entonces, desde el primer día tienen que empezar a ver cómo resolver problemas” (E. 16).

Asimismo, se señala la necesidad de considerar la “novedad” que estos jóvenes traerían y la posibilidad de re-pensar las instituciones actuales en función de dicha novedad. En este sentido, el primer año representaría el desafío de escuchar atentamente lo nuevo para poder organizar las ofertas pedagógicas, abriéndole las puertas a los “sujetos inesperados”, al decir de Carballada (2017: 50).

“Yo veo una fuerte falta de herramientas desde los propios docentes para poder comprender que los jóvenes hoy hablan en otros lenguajes, que hoy tienen incorporadas un montón de herramientas que nosotros no las tenemos. Y como que *nosotros* queremos ponerlos en nuestro esquema, en donde *nosotros* nos sentimos seguros, para que *nosotros* podamos transmitir. Esa sensación tengo. A ver, por ejemplo: que los chicos sepan citar, que los chicos sepan escribir, que no saben escribir, que no saben argumentar. Sí, está bien, pero esas son *nuestras* pautas. Digamos, son *nuestros* modos en los cuales *nosotros* aprendimos a fundamentar (...) Yo lo que veo, por ejemplo, que el uso del ícono, de las visualidades, de la cuestión de múltiples lenguajes, múltiples formas de expresión del lenguaje lo tienen muchísimo más incorporado que nosotros. Que interpretan de una imagen muchas más cosas que nosotros. Entonces, toda esa necesidad del docente de llevarlo al mundo de la escritura tradicional, me parece, que lleva a perder la riqueza de poder pensar la utilidad de aggiornarse a otras herramientas” (E. 6).

En cierto modo, en el relato anterior tiene lugar una pregunta por la legitimidad del discurso académico; por esas pautas, normas y rutinas naturalizadas en el orden discursivo (Foucault, 1992), que colaborarían en la resistencia a darle cabida a otras modalidades del lenguaje. Asimismo, en el uso reiterado del *nosotros*, y en el modo en que la entrevistada acentúa esta expresión, se pondrían de manifiesto los contrastes generacionales en relación con las mutaciones culturales de la lectura, la escritura, el pensamiento. En general, las nuevas generaciones de ingresantes nacieron en un mundo en el que la cultura de la imagen tiene mayor presencia que la cultura escrita y en el caso de los profesores se da la situación inversa. Entonces muchas veces la interacción

puede tornarse problemática. Sin embargo, al mismo tiempo, esa diferencia puede plantear elementos interesantes para la producción de nuevo conocimiento.

Podemos suponer que estos modos de definir a los ingresantes tienen incidencia en las formas de recepción. En este sentido, Ambroggio *et. al.* (2007) afirman que las percepciones que los profesores de primer año tienen sobre los estudiantes que recientemente han ingresado a la universidad, sus características, sus posibilidades y limitaciones, constituyen un lugar nodal desde el cual se piensan, derivan y estructuran algunas de las marcas distintivas de sus ofertas de enseñanza. Los discursos, los saberes que se ponen a disposición, las prácticas, las estrategias, las interpelaciones, variarán, en definitiva, en función del modo en que se piense a los sujetos. Y estos se encuentran atravesados por interrelaciones complejas y dinámicas entre las estructuras y los sujetos. En este sentido, hay elementos de las propias biografías que suelen ser recuperados para explicitar posicionamientos en relación con la enseñanza en primer año:

“Recordar cómo yo era - o al menos recordar cómo yo me recuerdo que yo era- también nos ayuda a ser mucho más cuidadosos en la manera de manejarnos con esos alumnos que ahora nos tocan en suerte, o a ellos yo les toco en suerte” (E. 4).

Es como si ante cada nueva cohorte de estudiantes se reeditara la tensión planteada por Arendt (1996) en relación con las nuevas generaciones que llegan al mundo: defender a las instituciones de los recién llegados que podrían desestabilizarlas o defender a los nuevos del orden establecido, acompañándolos a entrar en él. Planteo que en el campo universitario podemos vincular con las diferentes creencias y tradiciones sobre el tipo de justicia que debe orientar la distribución de la educación superior como bien social, a grandes rasgos sintetizadas en los principios del elitismo republicano y la igualdad de oportunidades (Renaut, 2008; Dubet, 2011).

“Vos invitás a que venga gente y después estás atrás de la puerta con un palo esperando. No hay que olvidarse de cuando uno estuvo en esa situación. Yo vine acá (Facultad de Ciencias Exactas), tenía poca base de matemática y sentía como si me hubiera agarrado una ola en el mar, un sacudimiento. Tenemos que tener opciones para los estudiantes, para que, justamente, el trayecto de la carrera no sea una frustración atrás de otra

frustración. Porque es nuestra obligación, ya lo dice el estatuto, o sea, es una obligación nuestra" (E. 15).

Las figuras de la puerta, de la invitación a pasar, del palo esperando; la fuerza que tiene la imagen de una ola que sacude, como registros experienciales contruidos de modo narrativo, resultan sugerentes para pensar el ingreso a la universidad como una política y una pedagogía de la recepción. En ese proceso inciden decisiones políticas, definiciones académicas y pedagógicas, pero también posiciones biográficas. En este sentido, los relatos de vida, como descripción aproximada de una parte de la experiencia vivida, aportan una dimensión diacrónica que permite captar la lógica de las acciones en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico (Bertaux, 2005).

La enseñanza en primer año: la planificación curricular y la formación docente

El modo en que se piensa o representa a los ingresantes no está desvinculado de la definición del contenido (selección, organización, secuenciación), las estrategias de enseñanza y las modalidades de evaluación priorizadas. La forma en que se produce y distribuye el conocimiento entre los ingresantes adquiere aquí centralidad en términos pedagógicos, pero también políticos. En efecto, siguiendo a De Alba (1998), todo curriculum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa.

En el caso específico de la universidad, históricamente se ha tendido a pensar al conocimiento por un lado y a los estudiantes por otro, dejando a la enseñanza la tarea de articular ambas cuestiones (Feldman, 2015). La cercanía entre los campos de producción de conocimiento y el desarrollo cognitivo de sus estudiantes no parecieron exigir especiales dispositivos para la transmisión de conocimientos (Feldman y Palamidessi, 2001).

Ahora bien, en las últimas décadas, los procesos de masificación de la matrícula universitaria, asociados con la modificación de los sectores sociales que acceden a la educación superior, han provocado un desajuste entre la figura del

estudiante deseado y el estudiante real (Feldman y Palamidessi, 2001; Dubet, 2005; Carli, 2012; Feldman, 2015, entre otros). Cuestión que ha condicionado, no solo decisiones de política académica, como la implementación de espacios de tutorías, cursos de nivelación, instancias de acompañamiento, etc. (propuestas que no suelen estar articuladas de modo sistemático con las materias de primer año), sino una preocupación por pensar de modo más articulado el conocimiento, su enseñanza y los sujetos destinatarios de la misma. Esto va de la mano de un reconocimiento cada vez más extendido de la necesidad de obtener formación pedagógica por parte de los docentes universitarios y de decisiones políticas fundamentales en dicha área³.

De los 25 entrevistados que componen nuestra muestra, sólo 6 cursaron y finalizaron la formación docente. Sin embargo, la gran mayoría de ellos consideraba esta cuestión como una materia pendiente. Lejos de los imaginarios que vinculan la "buena enseñanza" con talentos o dones naturales, la idea de formarse para poder transmitir "mejor" determinados contenidos atraviesa los relatos de muchos de los docentes entrevistados. En algunos casos, incluso se llegó a afirmar que este es un punto que incidiría en las problemáticas de los estudiantes:

"Creo que muchos de los problemas que tienen los estudiantes en primer año es mayoritariamente por la forma en cómo se enseña. Lamentablemente se debería realizar una mayor inversión educativa para mejorar las condiciones de enseñanza, tanto en recursos materiales como en la formación docente. En ese sentido mejorar los salarios y cargos de quienes sostienen las cátedras. Mejorar la relación estudiantes/docente es también necesario para poder trabajar de otra forma, para intentar no expulsar tantos estudiantes" (E. 24).

Se evidencia aquí cierta asociación entre condiciones de enseñanza -que incluye a la formación docente- y procesos de inclusión o exclusión educativa.

En algunos relatos, al mismo tiempo que se plantea la necesidad de una formación específica para enseñar en primer año, se expresa que el trabajo en dicho ciclo se encontraría deslegitimado en relación con instancias superiores:

"En la universidad la figura del docente universitario es la figura del tipo que sabe y al primer año muchos docentes lo consideran como que es el castigo. Y yo siempre pienso que dar clases en 1º año es lo que más te abre la cabeza para poder pensar (...) Una compañera mía dice que en 1º año tendrían que estar los mejores profesores" (E. 13).

En palabras de Johnston (2013:36), "desde la perspectiva del profesor universitario está siempre presente la tensión entre el tiempo invertido en la enseñanza de primero y el estatus relativo que la universidad le atribuye a este trabajo".

Más allá de esta problemática que es específica de los docentes de primer año, cabe agregar aquí que las demandas y el reconocimiento de la importancia de la formación docente tienen lugar en un contexto en el que se evidencian signos de deslegitimación de la enseñanza en relación con otras prácticas académicas, como la investigación. En efecto, desde la formulación, en la década de 1990, del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (Secretaría de Políticas Universitarias, 1993), y en línea con tendencias internacionales, se han ido reconfigurando las prácticas académicas y las expectativas personales, en función de prerrogativas que no colocan en el centro la tarea docente (Buchbinder y Marquina, 2008; Rinesi, 2015).

Como pone de manifiesto Morandi (2014) a partir de una indagación diacrónica de los procesos de institucionalización de las políticas de formación docente en las universidades de Argentina, sobre esta cuestión se evidencian debates, contradicciones y conflictos que remiten tanto a configuraciones históricas no resueltas como a perspectivas político-ideológicas diferentes.

Retomando la dimensión curricular, observamos que la selección, organización, secuenciación y evaluación de los contenidos son algunos de los puntos que generan desacuerdos⁴. La mayor parte de estos guardan relación con la dimensión priorizada; si el peso está puesto en los sujetos o en la disciplina. "Uno no tiene que dar clases en primer año de lo que uno está leyendo. En primer año hay que dar clases de los temas fundamentales y de las preguntas esenciales que los alumnos tienen allí" (E. 2), expresaba uno de los docentes entrevistados. Relato que se diferencia de este otro: "Esta materia exige sí o sí dar determinados contenidos, pero hay un problema porque por una cuestión de tiempo, nunca podemos terminar el programa" (E. 21).

En el primer caso, la delimitación del contenido recaería en las características de los sujetos, en sus inquietudes al elegir determinada carrera, en la posibilidad

de que la institución pueda proponer un diálogo con algo del orden del deseo de saber. Aquí, la preocupación por las formas en que se presentan los contenidos es un tema central. En el segundo caso, vemos una estructura preconcebida que, necesariamente debe llegar a término. Así, vemos que, en ocasiones, la recurrente imposibilidad de terminar de desarrollar el programa es leída a partir de la variable tiempo, como una entidad desencarnada de los sujetos.

Estas diferencias en torno a la selección de los contenidos, también tienen lugar en relación con su progresividad y secuenciación. En líneas generales, el curriculum universitario presenta una tendencia de tipo lineal, en las que el contenido se organiza a través de una progresividad cronológica o lógica, con un nivel de complejidad y profundidad similar entre uno y otro tema. Sin embargo, como plantean Feldman y Palamidessi (2001), los criterios pueden ser otros. Existen, por solo mencionar algunas, secuencias centradas en el análisis de la problemática desde diferentes dimensiones y registros, secuencias *concéntricas*, "en las que se produce un aumento progresivo de la densidad informativa en base a una temática", o *espiraladas*, donde "no solo se avanza en el grado de detalle o de densidad informativa, también se procura un aumento progresivo en el valor conceptual, teórico o de formalización" (Feldman y Palamidessi, 2001: 40).

Sin utilizar estas categorías, en los relatos se esbozaron algunas ideas acerca de la necesidad de reformar los programas siguiendo otro tipo de criterios: "Una pregunta que siempre me hago es si tiene sentido plantear la introducción a la ciencia política a partir de una historia que comienza con Platón (...) o empezar con problemáticas acuciantes en la actualidad para después sí ir a la historia" (E. 1).

También encontramos incertidumbres en relación con la inserción de las materias de primer año en el plan de estudios general de la carrera. La relación entre tipos de saberes: teóricos, prácticos, profesionales y el tipo de vinculación en el primer ciclo adquiere relieve aquí, en un contexto de transformaciones de la Educación Superior en el que cada vez tienen más fuerza los discursos sobre la necesidad de "educar en competencias" desde el inicio de la formación⁵.

Asimismo, se esbozaron inquietudes en torno a la distancia existente entre los requerimientos de los planes de estudios vigentes y los saberes y habilidades brindados por la escuela media. Problemática que no deja de estar atravesada por sus posicionamientos en relación con el cambio en el modelo estatal que tuvo lugar recientemente, tanto en Argentina como en la región: "Desde este año cambia el horizonte (laboral, académico, cultural) que el país les plantea a los jóvenes: pasamos de los miles de técnicos e ingenieros necesarios para el 2020 al aumento de la desocupación" (E. 3).

Todas estas cuestiones de definición curricular, que implican debates y tensiones tienen lugar en el marco de estructuras de cátedra particularmente complejas. Las cátedras constituyen uno de los ámbitos más significativos en las trayectorias de formación de los profesores universitarios. Como dispositivo institucional en el que se inscriben y conforman distintos modos de hacer docencia, constituye un lugar de disputa, negociación, producción de consensos respecto de los sentidos que constituirán las propuestas de enseñanza (Ros, 2014). Como estructuras jerárquicas y colectivas, implican, a su vez, el desarrollo de una tensión entre contención y autonomía, habilitando maneras diferenciadas de convertirse los docentes en sujetos de determinación curricular (De Alba, 1998; Ros, 2014).

En general, los docentes que se ubican en las escalas inferiores de la jerarquía de la cátedra (auxiliares, jefes de trabajos prácticos), refieren a la cátedra como instancia que otorga seguridad, "espacio reglado que disminuye la incertidumbre" (Ros, 2014:86), al mismo tiempo que expresan tener poco margen de decisión en cuestiones relativas a la definición programática. No obstante, coincidimos con Ros (2014:87) en que estos "identifican espacios restringidos de autonomía vinculados a procesos de tomas de decisiones pedagógicas, sobre todo en las decisiones metodológicas relativas a los dispositivos didácticos utilizados en aula, relacionados al diseño de los trabajos prácticos". Autonomía (restringida) que se inscribe en el proceso de sobredeterminación del curriculum (De Alba, 1998), que requiere reconocer a los sujetos (en sentido diverso y colegiado), a las tensiones propias de las decisiones

político-educativas y a los debates que se generan cuando se abre el juego a los diferentes grupos de decisión y poder (Morelli, 2013).

Reflexiones finales

Recuperar la reflexividad de los docentes de primer año de la universidad sobre las principales dimensiones que se ponen en juego en el ejercicio de su tarea puede ser una instancia propicia para conceptualizar este ciclo inicial de la educación superior, desde una dimensión poco explorada en la región. El interés por dichos actores universitarios se justifica a la luz de dos situaciones problemáticas estrechamente relacionadas. Por un lado, la identificación del primer año como instancia crítica en la que se define -en gran medida- la permanencia o no de los estudiantes en la institución. Por otro, la hipótesis según la cual la enseñanza en ese ciclo inicial representa un factor condicionante en la retención de los jóvenes ingresantes.

El análisis del material empírico nos condujo a enfatizar, en esta oportunidad, dos aspectos nodales presentes en las narrativas docentes. Por un lado, las percepciones sobre los ingresantes y la incidencia de las categorizaciones sobre los mismos en las ofertas de enseñanza. Por otro, una serie de tensiones identificadas en el plano del curriculum, que conllevan reflexiones sobre la formación docente. Tensiones inherentes al propio ciclo, pero también vinculadas con tendencias y transformaciones de la Educación Superior de largo alcance, en las que la enseñanza en general y las producciones pedagógico-didácticas elaboradas por los docentes tienen valor relativo en comparación con las tareas demandadas por la producción científica y la formación de posgrado.

Reconocemos como limitación, que al ser este un trabajo en curso, no se tuvo en cuenta la comparación entre facultades. Atendimos a los puntos recurrentes en detrimento de las diferencias propias de cada facultad. Es de nuestro interés avanzar en dicha dirección en próximas publicaciones.

Para finalizar, creemos que un gran desafío para los actores universitarios es tender hacia la revisión del primer año como una instancia con institucionalidad e identidad propia, demandando una mejora de las condiciones de trabajo de los

docentes. En el corto plazo, la coyuntura nos coloca ante la urgencia de defender derechos adquiridos a lo largo de muchas décadas, como el ingreso irrestricto y la gratuidad universitaria, aportando a fortalecer (y no a reducir) las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de cada vez más jóvenes. Esto resulta decisivo en un contexto histórico y político en el que la problemática propia del primer año suele ser utilizada como argumento para refutar la legitimidad de principios centrales en el proceso de democratización social.

Recibido: 13/03/2017

Aceptado: 08/08/2017

Notas

1 Hacemos referencia al Proyecto *Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. Una investigación centrada en profesores de primer año*, desarrollado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). Esta investigación se enmarca, a su vez, en el Proyecto UBACYT *La universidad pública en perspectiva histórica: culturas institucionales, biografías de profesores/as y experiencias de conocimiento*, dirigido por la Dra. Sandra Carli en el Área de Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

2 En relación con las investigaciones que toman a los estudiantes como objeto de análisis, Carli (2014) distingue dos vertientes: la primera dedicada al estudio de los movimientos estudiantiles y la participación política, y la segunda centrada en la indagación de las dinámicas institucionales en sus diversas dimensiones.

3 Cabe tener en cuenta aquí la implementación en el año 2007 del Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de Universidades Nacionales, implementado desde la Secretaría de Políticas Universitarias y en acuerdo con las asociaciones gremiales de docentes universitarios.

4 Por cuestiones de espacio no nos detenemos en el tema de la evaluación. Desarrollamos este aspecto en Pierella, 2016.

5 Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa. Estas son el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), DeSeCo, 2000 y 2005, que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Moreno Olivós, 2010).

Bibliografía:

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; FIGUERA GAZO, P. y TORRADO FONSECA, M. (2011) "La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona", en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 22, N.º 1, enero-abril, 15-27. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230787003> (Consulta: 21 de febrero de 2017).

AMBROGGIO, G.; SOSA, M.; DAHER, A. y BIBER, G. (2007) "Comenzar una carrera en la universidad: las perspectivas estudiantiles", en *Cuadernos de Educación*, No 5, Julio, 83-100. Universidad Nacional de Córdoba.

ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península, Barcelona.

BERTAUX, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra, Barcelona.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

- BLANCO, R. (2014) *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BUCHBINDER, P. Y MARQUINA, M. (2008) *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Biblioteca Nacional- Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- CARBALLEDA, A. (2017) "La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones", en *Voces del Fénix, No. 62*, Junio, 46-51.
Disponible en: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/6_25.pdf
- CARLI, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- CARLI, S. (2014) "Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior", en *Universidades, Año 3, No. 60*, Abril-Junio, 41-50. Disponible en: <http://www.udual.org/revistauniversidades/doss60-3.html> (Consulta: 15 de abril de 2016).
- CARLI, S. (2016) "Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias", en *Propuesta Educativa FLACSO, Año 25, Vol. 1, No. 45*, Junio, 81-90. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=54&num=45> (Consulta: 12 de febrero de 2017).
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- COULON, A. (2008) *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*. EDUFBA, Salvador.
- CHIROLEU, A. (1999) *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. UNR editora, Rosario.
- DE ALBA, A. (1998) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- DE GARAY, A. (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES, México.
- DIDOU APETIT, S. Y REMEDI, E. (2008) *De la pasión a la profesión: Investigación científica y desarrollo en México*. Casa Juan Pablos, México.
- DUBET, F. (2005) "Los estudiantes" *CPU-e*, en *Revista de investigación educativa, No.1*, julio-diciembre.
Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#> (Consulta: 12 de marzo de 2015).
- DUBET, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- EZCURRA, A. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC-UNGS, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (2015) "Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad", en *Trayectorias universitarias, Vol. 1, No1, 20-27*. Disponible en: <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309/2254>. (Consulta: 15 de febrero de 2017).
- FELDMAN, D. Y PALAMIDESSI, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*, Colección Universidad y Educación, Serie Formación Docente Nº1, UNGS, Buenos Aires.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA, M. (2012) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. UNTREF, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y PÉREZ CENTENO, C. (2011) "La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada", en *Educação, Vol.36, No 3*, septiembre-diciembre, pp.351-363.
- FIGUERA, P. Y ALVAREZ, M. (2014) "La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad", en *Revista de Orientación Educacional, Vol. 28, No. 54*, pp.31-49.
- FOUCAULT, M. (1992) *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona.
- GAIRÍN, J.; MUÑOZ, J.L.; FEIXAS, M. y GUILLAMON, C. (2009) "La transición secundaria universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del 1er.año", en *Revista Española de Pedagogía, No. 242*, pp.27-44.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2009) *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES. Buenos Aires
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, New York.
- GLUZ, N. (ed.) (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. UNGS, Los Polvorines.
- GUZMÁN, C. (comp.) (2013) *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. ANUIES, México.
- IEC-CONADU (2014) "Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias", en *Política Universitaria, Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad, Año 1, No.1*, pp.2-7.
- JOHNSTON, B. (2013) *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea, Madrid.
- KOSSELLECK, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Buenos Aires.
- KROTSCH, P. (2002) "Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?", en *Espacios en blanco. Revista de Educación, No.12* junio, pp.19-50.
- MARQUINA, M. (2012) "La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA, M. (comps.). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*, UNTREF, Buenos Aires.
- MORANDI, G. (2014) "El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas", en MORANDI, G. Y UNGARO, A. (coords.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*, Edulp, La Plata.
- MORELLI, S. (2013) "El currículum universitario en torno a la formación integral", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, No.8*, pp.141-151.
- MORENO OLIVOS, T. (2010) "El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces", en *Revista de la Educación Superior, Vol. 39, No. 54*, pp.77-90.
- NARVAJA DE ARNOUX, E.; DI STEFANO, M. y PEREYRA, C. (2004) *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba, Buenos Aires.
- ORTEGA, F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

- PERRENOUD, P. (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular, Madrid.
- PIERELLA, M.P. (2014) *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós, Buenos Aires.
- PIERELLA, M.P. (2016) "Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?", en *Revista Trayectorias universitarias Vol. 2, Num. 2*, 11-19.
- RENAUT, A. (2008) "La universidad frente a los desafíos de la democracia", en *Temas y debates; No. 16*, 153-161.
- RINESI, E. (2015) *Filosofía (y) política de la Universidad*. IEC-UNGS, Buenos Aires.
- ROS, M. (2014) "Las prácticas docentes en la universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia", en MORANDI, G. Y UNGARO, A. (coords.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. Edulp, La Plata.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2013) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2013*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (1993) *Programa de Incentivos a Docentes Investigadores*. Decreto 2427/93. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- SIGAL, V. (1993) "El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?", en *Desarrollo Económico, vol. 33, No. 130*, Julio-Septiembre, 265-280.
- SILVA LAYA, M. (2011) "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico", en *Perfiles educativos, Vol. XXX, No.120*, 7-32.
- TINTO, V. (1993) "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores", en *Perfiles educativos, 62*, 56-63.
- YORKE, M. Y LONGDEN, B. (2007) *The first-year experience in Higher Education in the UK*. Final Report for the Higher Education Academy. Disponible en: www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperiencerevised.pdf. (Consulta: 2 de febrero de 2017).