

Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año¹

Pierella, María Paula

Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año¹

Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 13, núm. 16, 2019

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e074>

Atribución no comercial compartir igual (CC BY-NC-SA) 4.0

Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año¹

In the midst of signaled paths and closed roads: the transition between high school and university from the university first year teachers' view

María Paula Pierella

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET/UNR) Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
pierella@irice-conicet.gov.ar

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e074>

Recepción: 28 Enero 2019

Aprobación: 20 Octubre 2019

Recepción: 28 Enero 2019

Aprobación: 20 Octubre 2019

RESUMEN:

En el momento del ingreso, la universidad recibe a jóvenes que, si bien formalizaron la inscripción, aún se encuentran en una zona de transición. La diversidad de experiencias estudiantiles vividas en ese momento se desarrolla en instituciones que tienen dificultades para trabajar con trayectorias heterogéneas. En el marco de una investigación sobre las problemáticas del primer año de la universidad, este artículo aborda el pasaje de la escuela media a la educación superior desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. Luego de realizar un recorrido conceptual, se analizan las principales dificultades detectadas por los docentes, relacionadas con los programas de articulación con el nivel medio, las condiciones de trabajo, las exigencias académicas y las formas de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Primer año de la universidad, Transición escuela media-universidad, Estudiantes, Profesores.

ABSTRACT:

During university admission, enrolled freshmen are still in a transition period. In this process, the diversity of experiences highlights the institution's difficulties to deal with heterogeneous educational trajectories. Within a larger research project on freshmen year, this paper analyzes the transition from high school to university, taking into account professors' perspectives. From a qualitative methodological approach, empirical data was obtained from narrative interviews to professors of different colleges from the National University of Rosario. First, the theoretical approach is presented. Then, main difficulties and teachers' challenges are analyzed in relation to transitions programs articulated between high schools and university, working conditions, academic requirements and teaching styles.

KEYWORDS: First year at university, Transition from high school to university, Students, Professors.

Había necesitado tiempo para escribir en mi propio nombre. Pues, para que uno pueda sentirse legítimo, es necesario haber estado legitimado por todo su pasado, por el mundo social, por las instituciones. A pesar de los sueños algo locos de mi juventud, no me fue fácil sentirme apto -es decir, socialmente autorizado- para escribir libros y ni hablar de libros teóricos. Están los sueños. Y está la realidad. Que ambos coincidan no sólo requiere obstinación, también se necesitan circunstancias favorables. (...) Tuve que avanzar a tientas por los caminos que, para algunos privilegiados, se asemejan a un recorrido señalizado. E incluso muchas veces tuve que trazar yo mismo esos caminos, en la medida en que los que ya existían resultaban estar cerrados para gente como yo. (Didier Eribon, 2015, pp. 243-244).

1. INTRODUCCIÓN

Las referencias espaciales a las que Eribon (2015) recurre en la cita elegida como epígrafe, hablan de trayectos, viajes de idas y vueltas, recorridos señalizados y caminos cerrados. Espacios y movimientos que no pueden explicarse sólo desde las vivencias subjetivas, sin tener en cuenta las posiciones sociales de quienes los transitan.

En el marco de una escuela media signada por la fragmentación del sistema educativo, en las universidades argentinas tiene lugar el encuentro de estudiantes provenientes de instituciones marcadamente diferentes, ya sea por el carácter de su gestión, por el proyecto pedagógico, por el sector social de procedencia, por su inserción territorial y comunitaria.

En este sentido, los y las jóvenes que ingresan a los estudios superiores poseen vivencias culturales y formativas diversas y desde ellas construyen sus trayectorias, a partir de un juego complejo en el que participan, entre otras cuestiones, posiciones objetivas, experiencias subjetivas, políticas institucionales de recepción, ofertas pedagógicas, condiciones de escolaridad.

En algunos casos, la condición de estudiante se construye como una suerte de continuidad con las experiencias del pasado y los recorridos ya están señalizados de antemano. En otros casos, los trayectos no se presentan de un modo transparente. Deben ser trazados por quienes ingresan, para que no se cierren definitivamente.

Ahora bien, si todas las transiciones entre los niveles del sistema constituyen zonas grises (Terigi, 2010), esto se profundiza al tratarse del pasaje de la escuela media a la universidad, en la medida en que allí culmina la obligatoriedad de la educación escolarizada y la responsabilidad del Estado sobre las trayectorias educativas.

Es a partir del año 2006, por Ley Nro. 26.206, que la educación secundaria se instala como obligatoria en Argentina; situación que coloca a las instituciones ante el desafío de incluir a grupos de estudiantes anteriormente excluidos², para garantizar de este modo el derecho a la educación superior.

Ahora bien, la mayor parte de las experiencias de articulación entre la escuela media y la educación superior conocidas han partido del reconocimiento del déficit de la primera, diseñándose cursos de apoyo o tutorías que tienden a compensar las desigualdades existentes a través de instancias de nivelación o adaptación. Así, el carácter compensatorio de estas propuestas en general no llega a problematizar las estructuras institucionales, curriculares y pedagógicas propias de la universidad.

La hipótesis que se sostiene en este trabajo es que los itinerarios recorridos por los sujetos en los niveles anteriores del sistema, sus posiciones en el espacio social y sus experiencias formativas en sentido amplio, se combinan de forma compleja y diversificada con las ofertas institucionales y pedagógicas de la universidad, dando lugar a modalidades diferentes de interpretar y construir señales de orientación en un nuevo espacio simbólico. En este proceso, los docentes de primer año cobran especial importancia.

Creemos que estos actores institucionales constituyen referentes privilegiados en las modalidades de recepción de los jóvenes a la vida universitaria. Sus representaciones, concepciones, imaginarios, vivencias, en el marco de condiciones de trabajo que entrañan grandes dificultades, condicionan, en gran medida, las experiencias estudiantiles en el momento del ingreso. Sin embargo, encontramos un área de vacancia respecto de las investigaciones sobre la docencia universitaria en los primeros años.

De este modo, el propósito de este texto es abordar las formas en que profesores y profesoras de primer año de diferentes facultades de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), dan cuenta de las principales problemáticas detectadas en la transición de la escuela media a la universidad.

Así, el artículo inicia recuperando antecedentes teóricos en relación con el tema de estudio, especifica la perspectiva metodológica adoptada, para detenerse luego en la presentación y análisis de algunos de los resultados de la indagación realizada.

2. ALGUNOS APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR LA TRANSICIÓN ENTRE LA ESCUELA MEDIA Y LA UNIVERSIDAD

En el primer año de la universidad los docentes reciben a ingresantes que, a pesar de que ya finalizaron sus estudios secundarios y se inscribieron en instituciones de educación superior, aun se encuentran en una zona de transición cuyo devenir incide en la permanencia estudiantil.

En Argentina, esos momentos de pasaje ponen de manifiesto la heterogeneidad de las trayectorias académicas de quienes los transitan, al mismo tiempo que develan las dificultades de las instituciones para garantizar la inclusión educativa en contextos de profunda desigualdad y fragmentación social.

Bracchi (2003) señala que en el interjuego entre las características personales y familiares de los estudiantes y la institución con sus reglas de juego, se va constituyendo la identidad de los estudiantes universitarios propios de cada institución y cada disciplina. Identidad que además se vinculará con los avances y permanencias en la carrera iniciada o, en su defecto, con el abandono de los estudios. Por su parte, Pogré et. al. (2018) sostienen que los factores determinantes del problema del pasaje entre la escuela media y la universidad no son solo las competencias ofrecidas por la primera y/o el nivel socioeconómico del alumnado, sino que la enseñanza y los dispositivos institucionales de la universidad son constructores de dificultades y obstáculos para la articulación.

En este sentido, la transición hacia la universidad se inicia desde la escuela secundaria, cuando se empiezan a poner en juego las expectativas en relación con el mundo universitario y la elección de una carrera, para prolongarse en el primer año de los estudios superiores. En este proceso, Araujo (2017) identifica tres áreas problemáticas: la elección de la carrera, las prácticas de estudio de los ingresantes y las exigencias propias de la universidad.

En el campo anglosajón, la articulación entre la escuela media y la universidad, el ingreso a la educación superior y las problemáticas del primer año se han ido consolidando como objetos de investigación desde la década de 1980, en un marco que combina masividad de la matrícula con altas tasas de deserción (Otero, 2014). Allí, el término EPAU (Experiencia del primer año de universidad) es utilizado para referirse a una realidad dinámica y compleja que contempla una multiplicidad de experiencias. Johnston (2013, p. 18) plantea que deberíamos pensar en la existencia de “múltiples primeros, con transiciones matizadas, influenciadas por distintos bagajes y contextos, en vez de pensar en un formato unificado y válido para todos”.

Por su parte, exponentes de los estudios sobre el abandono en Estados Unidos, como Astin (1984) y Tinto (1987), introducen líneas de investigación sobre los condicionantes institucionales como factores claves en el “fracaso” estudiantil. La exclusión académica y la deserción voluntaria son consideradas por Tinto (1987) dimensiones del abandono. La primera se relacionaría con el desajuste que enfrenta el estudiantado ante las exigencias institucionales y académicas de la universidad. La segunda refiere a las incongruencias entre los intereses de los estudiantes y aquello que le devuelve la vida cotidiana universitaria (Otero, 2014).

En el contexto francés, Coulon (2008) explora los diferentes tiempos implicados en la construcción del oficio de estudiante, en el marco de una pedagogía de la afiliación. Siguiendo esta perspectiva, Panaia (2015) sostiene que el ser estudiante es un tránsito que muchas veces queda trunco como proceso y que también puede cronificarse; pero es un devenir que si bien tiene como protagonistas a los sujetos, se da en co-producción con sus docentes, en el marco de instituciones específicas y de un sistema más amplio que los contiene. En el caso de América Latina, y específicamente de Argentina, los bajos salarios, la forma de ingreso a la docencia, la escasez de cargos docentes con dedicación exclusiva a la universidad, pueden incidir en los grados de compromiso e identificación de los docentes con las estrategias institucionales de socialización y afiliación (Panaia, 2015).

Asimismo, los momentos de pasaje entre niveles del sistema educativo constituyen referencias para el análisis sociológico de los procesos de selectividad que tienen lugar en las trayectorias escolares de distintos sectores sociales (Ezcurra, 2011; Gluz, 2011). Mientras que los análisis semióticos permiten ahondar en las

luchas simbólicas y cognitivas que se producen en el ingreso. Tal es el caso de la noción de umbral (Camblong, 2003), recuperada por Reviglio (2012) para pensar el primer año como un espacio fronterizo entre diferentes territorialidades, experiencias socio-culturales y temporalidades.

Otras producciones sobre la transición entre la escuela media y la universidad derivan de las reflexiones más o menos sistemáticas sobre las experiencias que las instituciones han realizado por sí mismas o como producto de las convocatorias realizadas por el Ministerio de Educación, principalmente con el objetivo de disminuir las tasas de deserción en la universidad (Araujo, 2009). Sin embargo, como señala Otero (2014), el diálogo entre los niveles ha sido prácticamente monopolizado por la universidad, resultando la escuela media una institución constantemente evaluada por una universidad que auxilia pero no necesariamente llega a replantearse los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en sus primeros años.

Frente a esto, las zonas de transición o de pasaje requieren un abordaje amplio que ponga en juego categorías referidas a la apropiación de una nueva cultura y que pueda moverse en una dinámica del “entre”; en este caso entre instituciones, culturas y temporalidades diferentes (Bombini y Labeur, 2017).

En relación con las problemáticas propias del ingreso a la universidad, en Argentina, cuyas universidades, en general, se caracterizan por adscribir al sistema de admisión abierto irrestricto, varios autores abordan los mecanismos de selección que operan de modo indirecto durante el transcurso de los estudios universitarios, (entre otros, Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011; Sigal, 1993). De este modo, se fueron generando líneas de investigación, programas y propuestas abocados al desarrollo de dispositivos pedagógicos diseñados específicamente para primer año, al mismo tiempo que tiene lugar 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 y aprendizaje que tienen lugar en el aula universitaria, abriéndose la posibilidad de indagar a los diferentes actores institucionales implicados en el ingreso. De este modo, encontramos estudios que aluden a las estrategias de los ingresantes para permanecer en la universidad (Bracchi, 2003; Bracchi y Marano, 2010; Carli, 2012, Causa *et.al.*, 2016, entre otros), los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio a la vida universitaria (Capelari, 2016; Mancovsky y Más Rocha, 2019; Pogré *et.al.* 2018), los profesores de primer año como actores clave en la dinámica del ingreso (Ambroggio *et.al.*, 2007; Pierella, 2018). Como objeto de investigación, estos últimos 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 línea de la alfabetización académica (Carlino, 2005; Narvaja de Arnoux *et.al.*, 2004), que 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.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Metodológicamente, las investigaciones en las que se inscribe el artículo se posicionan en una perspectiva cualitativa y combinan diferentes técnicas de recolección de datos: cuestionarios auto administrados, entrevistas narrativas y grupos focales. A través de dichos dispositivos se apuntó a indagar diferentes problemáticas localizadas entre el final de la escuela secundaria y el comienzo a la universidad, contemplando las perspectivas de estudiantes y profesores. En esta oportunidad nos centraremos en el análisis de las entrevistas narrativas a docentes de primer año de la UNR.

La elaboración de las entrevistas y su posterior análisis contempló tres dimensiones: (1) *los itinerarios biográficos, trayectorias y experiencias formativas, académicas y profesionales* (motivaciones, intereses, figuras de referencia, espacios de formación, inscripciones institucionales, modos de acceso a la actividad docente, condiciones del trabajo docente en el contexto actual); (2) *los saberes puestos en juego en la docencia universitaria* (saberes eruditos, saberes pedagógicos y didácticos, saberes prácticos, concepciones sobre el

oficio, tensiones entre docencia e investigación, representaciones sobre la buena enseñanza, concepciones sobre la evaluación);(3) *la docencia en el primer ciclo de la universidad* (visiones sobre las características de los ingresantes en el marco de transformaciones socio-institucionales, desafíos y responsabilidades en relación con la enseñanza en el primer ciclo, interpretaciones sobre la discontinuidad de los estudios, incidencia de las estructuras institucionales y curriculares en las experiencias pedagógicas, modos de interpretar las dificultades encontradas en el proceso de articulación entre la escuela media y la universidad). En esta oportunidad, nos centraremos en este último punto.

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. 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.

4. DIFICULTADES Y DESAFÍOS EN EL PASAJE DE LA EDUCACIÓN MEDIA A LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES Y PROFESORAS DE PRIMER AÑO

4.1. Limitaciones en los procesos de articulación con la escuela media y al interior del primer ciclo

Las limitaciones de los dispositivos de articulación entre la escuela media y la universidad fue una de las problemáticas señaladas en las entrevistas.

Los relatos dan cuenta de la heterogeneidad de las trayectorias educativas en el momento del ingreso. En este sentido, un planteo frecuente es que a los estudiantes provenientes de colegios universitarios les resultaría simple la transición, mientras que la mayoría de los egresados de colegios provinciales se enfrentarían con discontinuidades profundas entre sus recursos experienciales y las nuevas exigencias académicas.

Como un aspecto que profundizaría dichas desigualdades, en algunos casos se señala que las últimas reformas curriculares del nivel medio desestiman áreas del conocimiento que resultarían necesarias para el ingreso a la universidad:

No existe la articulación universidad-escuela media desde la jurisdicción con la universidad. O sea, vos no tenés una instancia en donde el Ministro de Educación de la provincia, las autoridades de instituciones universitarias y de educación superior no universitaria, se reúnan a diseñar los conocimientos básicos que tiene que tener un ingresante a la universidad (...) Y las reformas educativas del nivel medio han socavado conocimientos básicos necesarios para ingresar a carreras de orientación social. Por ejemplo, la compresión de horas de Historia, o mejor dicho supresión (E1).

El docente entrevistado hacía alusión a la reforma curricular de la Escuela Secundaria, que tuvo lugar en la Provincia de Santa Fe a partir de 2007. Muchos docentes de la UNR, como así también profesores de escuelas secundarias e institutos de educación superior, rechazaron abiertamente la reforma, sobre todo los profesores de Historia, y en menor medida Geografía, Economía, Filosofía e idiomas. La cuestión en pugna fue la carga horaria de estas disciplinas en la nueva grilla del Ciclo Básico, la cantidad y calidad de los contenidos y las perspectivas epistemológicas (Díaz y Monserrat, 2016).

En otro caso también hubo reflexiones sobre las discontinuidades existentes entre las expectativas de la universidad y las ofertas académicas del nivel medio, en un contexto de redefiniciones políticas no solo del sistema educativo, sino del modelo de desarrollo concebido desde el Estado Nacional.

Yo veo una distancia cada vez mayor entre los requerimientos de los planes de estudios vigentes y las preparaciones de las terminalidades reales de la escuela secundaria. Desde este año también cambia el horizonte laboral, académico, cultural

que el país le plantea a los jóvenes. Pasamos de los miles de técnicos e ingenieros necesarios para el 2020 al aumento de la desocupación. (E5).

Este docente de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura refería a diferentes programas formulados desde los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Santa Fe en relación con el incentivo a la formación de ingenieros durante el período 2011-2015, y a los cambios en el modelo de país que tuvieron lugar a partir de 2016, con la asunción de la alianza *Cambiamos* al gobierno nacional, que asume desde el inicio una dirección claramente desindustrializadora.³

Por otro lado, se evidencia cierto desconocimiento de los profesores y profesoras entrevistados tanto de las actividades de articulación de la escuela media con la universidad implementados desde la UNR, como de las instancias de acompañamiento que brindan las diferentes facultades. Al ser consultados al respecto, la mayoría manifiesta conocer a grandes rasgos, pero sin haber profundizado demasiado en dichas iniciativas. En este sentido, coinciden en señalar que, en términos generales, los espacios de acompañamiento se encuentran desvinculados de las actividades desarrolladas por las cátedras y espacios curriculares del primer año de la universidad.

4.2. Dificultades relativas a las condiciones de trabajo docente en primer año

Como ya fue señalado, en este trabajo se asume que la enseñanza en el primer año es un factor central en el proceso de recepción de los jóvenes a la universidad. Asimismo, se considera a los profesores y profesoras del primer ciclo como referentes claves en la retención estudiantil. Sin embargo, las condiciones de trabajo de estos actores suelen representar obstáculos materiales para la concreción de políticas de mejora institucional y académica. Las condiciones de trabajo involucran una multiplicidad de cuestiones, algunas de índole estructural (salario, infraestructura, tipo de cargos y dedicaciones, materiales didácticos) y otras de tipo cualitativo (formación docente, vínculos al interior de las cátedras o departamentos, modalidad de las clases, etc.).

En el marco de nuestra investigación, las cuestiones que más se destacaron tienen que ver con la escasa cantidad de cargos con dedicación exclusiva -que, sobre todo en primer año serían necesarios para abordar la multiplicidad de tareas involucradas en la transición- y una infraestructura que no resultaría acorde con una matrícula masiva, especialmente se hizo referencia a la escasez de aulas.

Desde la mirada de algunos de los entrevistados y entrevistadas, mejorar las dedicaciones docentes en los ciclos iniciales de las carreras permitiría un mayor acompañamiento a los ingresantes, que conllevaría una disminución de las tasas de abandono: “Mejorar la relación estudiantes/docente es también necesario para poder trabajar de otra forma, para intentar no expulsar a tantos estudiantes” (E6).

Si retomamos el epígrafe de este artículo, podríamos agregar, parafraseando a Eribon (2015): Mejorar los índices de permanencia en la universidad no sólo requiere obstinación, también se necesitan circunstancias favorables.

Cabe aquí considerar que la tasa de estudiantes de nivel superior en Argentina entre la población de 20 a 24 años es 76%, siendo la más alta de la región (García de Fanelli y Adrogué, 2015). Por su parte, la matrícula universitaria pasó de 1,6 a 2 millones de estudiantes en el período comprendido entre 2006 y 2014 (Fachelli y López Roldán, 2017).

Este proceso de masificación no ha sido acompañado por una mejora significativa en la planta docente. Si bien los cargos docentes aumentaron en la última década, manteniendo una relación de 1 a 10 con el número de alumnos, esta relación no está distribuida homogéneamente entre las diferentes instituciones y los cargos de dedicación simple continúan siendo predominantes. En el conjunto del sistema más del 60% son cargos simples y solo el 13% es de dedicación exclusiva (IEC-CONADU, 2014).

En el siguiente cuadro se presenta la cantidad de cargos docentes por dedicación y la tasa de alumnos por docente en la UNR y en las Facultades en las que trabajan los entrevistados y las entrevistados de nuestro estudio.

Cuadro. Tasa de Alumnos por Docente para carreras de grado de la UNR. Datos Año Académico 2017

FACULTAD	Cantidad de Cargos con Dedicación:			Nº Total Cargos	Nº Cargos Estandarizados	Total Alumnos	Tasa Alumnos por docente
	Exclusiva	Semi Exclusiva	Simple				
Ciencia Política y Relaciones Internacionales	75	99	317	491	204	4.915	24
Ciencias Económicas y Estadística	20	115	491	626	200	12.654	63
Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura	194	240	749	1.183	501	6.032	12
Total Universidad Nacional de Rosario	788	1870	5124	7.782	3.004	79.582	26

Aclaración: Los cargos están estandarizados a dedicaciones exclusivas, por lo que cuatro cargos simples cuentan como un cargo exclusivo, y dos cargos semiexclusivos cuentan como uno exclusivo.

Fuente: Dirección General de Estadística Universitaria / Área de Gestión Institucional UNR.

La tasa de alumnos por docente más elevada de la UNR se da en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística (63), seguida de Derecho (54), Ciencias Médicas (38) y Psicología (38).

En algunas de las entrevistas se destacó que las limitaciones del dispositivo institucional para recibir a los recién llegados condicionarían prácticas que influyen en las relaciones vinculares entre docentes y estudiantes.

Al trabajar en un aula masiva sentí una *sensación tremenda de soledad*, porque da la impresión de que estás solo, que no le hablás a nadie porque nadie genera ningún gesto de atención, no porque no estén prestando atención sino porque no hay casi posibilidad de generar ahí intercambio. Vos estás esperando ansiosamente una pregunta que nunca llega... (E3).

El fragmento citado corresponde a una docente de la carrera de Ciencia Política, quien relataba dictar clases en una comisión de aproximadamente 200 estudiantes. Agregaba que, debido a la falta de aulas, el total de alumnos solo podía dividirse en dos comisiones.

En el mismo sentido, una docente de la Facultad de Ciencias Económicas expresaba su inquietud en relación con la posibilidad de realizar buenas evaluaciones:

Cuando vos tenés que corregir, en diez días, ciento veinte exámenes o ciento cuarenta exámenes, en realidad, también empezás a poner en discusión la calidad de la evaluación. (E 23).

Una entrevistada de la misma Facultad sostenía, sin embargo, que ella “disfrutaba” de los cursos numerosos; y que se organizaba para aprovechar la heterogeneidad estudiantil en pos de visibilizar diversidad de criterios y perspectivas:

Nosotros imaginate, tenemos cursos de 100 estudiantes, pero no me pesa tener muchos alumnos, al contrario, porque más alumnos hay más diversidad, diferencia de criterio. A veces armamos subgrupos y organizamos debate, o traigo algún tema de actualidad y lo discutimos... Realmente me fascina dar clase en primer año (E 18).

Los diversos modos de referir a las experiencias docentes en relación con la masividad permiten considerar diferencias con relación al impacto de las dimensiones estructurales en las subjetividades de los docentes; y a las inversiones emocionales que hacen para encajar o adaptarse, resistir o transformar dichas condiciones (Rojas y Leyton, 2014).

Por otro lado, se hizo hincapié en la necesidad de una mayor inversión educativa que tienda a mejorar las condiciones de enseñanza, tanto desde el punto de vista de los recursos como en relación con la formación

docente. La mayoría de los entrevistados coincidía en señalar que las instancias de capacitación pedagógica son necesarias en la docencia universitaria en general, pero que esta asume mayor importancia en el ciclo inicial. En este sentido, quienes no realizaron capacitaciones de ese tipo lo consideran como una materia pendiente.⁴

4.3. Dificultades de los ingresantes para adaptarse a las nuevas exigencias académicas

En las entrevistas se plantea que uno de los problemas centrales de la transición entre la escuela media y el nivel superior es la dificultad de muchos de los ingresantes para adaptarse a las exigencias académicas de la universidad.

En algunos casos, lo anterior es atribuido a ciertas características o déficits propios de los jóvenes y del nivel educativo precedente, y de este modo se tiende a poner el problema en las trayectorias educativas; mientras que en otros, se avanza hacia una reflexión sobre el modo en que los procesos de afiliación a la institución se ven obstaculizados por las determinaciones institucionales y las prácticas de enseñanza.

4.3.a. El ritmo universitario

La palabra “ritmo” fue pronunciada recurrentemente, tanto para hacer hincapié en la falta de adecuación por parte de los estudiantes a los tiempos exigidos por la institución, como para cuestionar a la propia cultura institucional y académica. “El tema está en adecuarse al ritmo universitario, ritmo definido previamente por las propias instituciones y docentes universitarios”, planteaba uno de los docentes entrevistados.

Desde la perspectiva de Barthes (2003), la heterorritmia es una de las situaciones en las que se juega la sutileza del poder. Este autor recupera la noción de *rythmó*, que a diferencia del ritmo como algo implacable en su regularidad, por su cadencia impuesta desde afuera y por otros, remitiría a la singularidad. Así, lejos de significar un movimiento regular, *rythmó* hace referencia a algo fluido, modificable. En este sentido es que este autor piensa el idiorritmo, como un tiempo individual en que puede tener lugar la fugitividad del código.

Recuperando estas reflexiones, podemos pensar que mientras algunos docentes se muestran imperturbables frente a la distancia referida entre los ritmos de algunos de los ingresantes y aquellos impuestos por la institución; otros sienten que parte de su tarea consiste en ayudar a los ingresantes a adaptarse a la heterorritmia, es decir, a internalizarla hasta que esos ritmos exteriores formen parte de la propia disciplina de trabajo:

Yo les digo que compren un reloj grande para hacer el hábito de estudio; porque todo el mundo les dice: Vos no tenés ritmo de estudio y cuando les preguntan qué se entiende por ritmo de estudio piensan ¿bailar? No... Entonces les enseño qué es ritmo de estudio, sentarse, prepararse, y al primer intento de levantarse, frenarse... Hay que sentarse y aguantarse un ratito (risas), todos los días, y en dos semanas tenés ritmo de estudio... (E8).

Ahora bien, podemos pensar que la mayor dificultad está en construir instituciones que propicien idiorritmos, de modo tal que las experiencias pasadas, los caminos singulares no queden del todo negados en este nuevo proceso educativo que para algunos implica continuidad y para otros una suerte de desgarró. Decía un profesor de la Facultad de Cs. Política:

En primer año estamos frente a momentos de profunda desnaturalización, y la desnaturalización no siempre es fácil de realizar. A veces la desnaturalización significa desgarró, porque significa desgarró de ideas que uno previamente tenía, significa desgarró de convicciones que antes tenía (E2).

Esta idea de desgarró resulta interesante en la medida en que no sólo hace referencia a las dificultades de los ingresantes frente a lo nuevo que se debe incorporar (nuevo orden normativo, nuevos discursos, formas de organización del tiempo, disciplina de trabajo, hábitos de estudio), sino que pone el énfasis en aquello

que se empieza a quebrar y transformarse. Al mismo tiempo, si toda formación supone en cierta medida una desestabilización y eventual transformación subjetiva (Larrosa, 1996), esos desgarros no dejan de ser necesarios.

Podemos pensar que el primer año representaría el desafío de actuar sobre lo todavía no formateado, un momento de escucha atenta de lo nuevo para poder tramitar el pasaje por esas fronteras que pueden presentarse impenetrables o claramente señalizadas.

4.3.b. La falta de compromiso e interés

En relación con las dificultades para adaptarse a las exigencias académicas, también hubo referencias a la “falta de compromiso de los jóvenes para llevar adelante sus elecciones”, o “a la ausencia de deseo o interés en relación con la carrera”. Desde la perspectiva de algunos docentes, en el primer año de la universidad se produciría el fenómeno que Tinto (1992) dio en llamar “autoexclusión”: “Tenés un 20 o un 30% que está afuera del sistema (...) Nunca entró, a qué venía no sé” (E8).

De este modo, la universidad sería una institución con fronteras porosas en las que se puede estar adentro al mismo tiempo que se está afuera. En este caso, la porosidad no hace referencia a la disposición institucional para acoger subjetividades no esperadas, sino a la idea de que se puede ocupar los espacios sin habitarlos o investirlos.

Estas representaciones sobre la juventud, que en general asocian la falta de interés en lo que los adultos o instituciones ofrecen con una ausencia de interés absoluto (Chaves, 2005), se diferencian de aquellas que consideran a los ingresantes como sujetos que traen consigo una multiplicidad de saberes e intereses invisibilizados o negados por la institución universitaria.

Yo veo 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. Entonces, toda esa necesidad de muchos docentes de llevarlos al mundo de la escritura tradicional, la preocupación porque aprendan a citar bien en primer año, me parece que lleva a perder la posibilidad de ver cómo me agjiorno (E15).

En relación con lo anterior, la misma entrevistada planteaba la necesidad de que en primer año se enfatice la idea del sentido del conocimiento universitario en cada carrera, desde una perspectiva situada en los problemas que abarca cada disciplina o profesión.

Si yo no logro captar la atención es un tiempo perdido, para ellos y para mí. No me propongo que el cien por cien me atienda, pero sí me planteo cómo eso que yo les estoy transmitiendo tiene sentido para ellos, adquiere sentido en función de la profesión. Entonces, el primer año es siempre muy contextual. Es un año donde tenés las materias más abstractas, que menos relación tienen con esa profesión que ellos eligieron (...) Entonces yo lo que me planteo es cómo adquiere sentido eso, cómo se resignifica para encontrarle sentido a la profesión.

Lejos de ser algo definido a priori, desde esta perspectiva los intereses pueden conformarse en el transcurso mismo de la formación. Esto se encontraría relacionado con la posibilidad de construir sentidos sobre el conocimiento universitario que tiendan a atenuar la sensación de ajenidad tan propia de los primeros años.

4.3.c. La tensión entre autonomía y heteronomía

Varios docentes expresaron preocupación sobre cierta “infantilización” de los ingresantes, manifestada en los escasos signos de autonomía. Desde esta perspectiva, un aspecto clave en el logro de una transición “exitosa” radicaría en aprender a organizar los tiempos de estudio y adquirir una disciplina de trabajo intelectual.

Trabajar sobre la tensión entre autonomía y dependencia sería uno de los aspectos centrales de la docencia en primer año. ¿Hasta dónde apuntalar?, ¿Hasta cuándo seguir dando orientaciones acerca de aquello que puede resultar obvio?, son parte de las inquietudes de estos educadores.

En un caso esta preocupación se enlazó con intereses de investigación. De este modo, las reflexiones sobre las discontinuidades y continuidades planteadas en los momentos de pasaje entre niveles o de transición entre la adolescencia y la madurez, se asentaron en un recorrido conceptual que nutría las prácticas de una de las entrevistadas:

El concepto de *umbralidad* me pareció fantástico...Refiere a esas zonas de pasaje donde hay algo de dislocamiento de sentidos, de confusión, de lo viejo que no se terminó de ir, de lo nuevo que no terminó de llegar...Pero la pregunta es cómo hacer que ese umbral sea un umbral y no sea un lugar de habitación...Ese es un momento de transición que debe transitar el sujeto, y no uno (E4).

Vemos aquí que este reaseguro conceptual que puede diferenciar a esta docente investigadora de otros colegas, no la exime de interrogarse acerca de cuándo es el momento de atenuar los direccionamientos para dar lugar a una mayor autonomía.

Por otro lado, encontramos que ciertas prácticas “directivas” se asientan en representaciones adultocéntricas, según las cuales los jóvenes serían sujetos a los que se debe conducir porque por sí solos no podrían.

Yo probé en unos cuatrimestres cómo depositar en ellos la responsabilidad, ir marcando pero dejarlos solos...Pero si vos no les ponés el látigo ahí y para la semana que viene me traes esto, sin que sea obligatorio, no te lo hacen. Entonces dije: Voy a volver a ser conductista porque evidentemente estos pibes por sí solos no tienen herramientas, ni ganas, ni nada. Ni el que sabe ni el que no sabe, ninguno. *Conducta hedonista*: el máximo beneficio con el mínimo esfuerzo (E8).

Desde este registro, el joven –siempre en una situación deficitaria en relación con el adulto– sería un *ser en sí mismo*, con características, como por ejemplo el hedonismo, adjudicadas como parte esencial de su ser (Lefebvre, 1969, en Chaves, 2005).

Sobre este punto, como en todos los planteados hasta aquí, existen tendencias variadas entre los profesores. Como plantea De Certeau (2004), entre las posiciones particularmente duras y las encrucijadas particularmente blandas, existe todo un abanico de soluciones que enriquecen la experiencia y multiplican la confusión.

Creemos que los interrogantes acerca de los modos más apropiados de intervención pedagógica acompañan a la tarea docente permanentemente; sin embargo, esas dudas podrían ponerse en palabras en instancias de formación. En general, los docentes de primer año entrevistados son especialistas en el campo disciplinar, sin haber transitado por espacios de formación pedagógica. Ahora bien, como lo expresamos en el apartado anterior, la mayoría considera necesaria la realización de capacitaciones de índole pedagógica, e incluso en algunos casos se menciona que los docentes de primer año tendrían que recibir formación específica para trabajar en el ciclo inicial.

4.4. Dificultades relativas a las formas de enseñanza y evaluación de las materias

En las entrevistas también se explicaron las dificultades en la transición aludiendo a las formas de enseñanza y evaluación universitarias:

Creo que muchos de los problemas que tienen los estudiantes en primer año es mayoritariamente por la forma en cómo se enseña” (E6).

Se deben pensar otras formas de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje porque considero que el discurso hegemónico, en particular el relativo al saber matemático, es expulsivo. No tiene en cuenta que el conocimiento se genera a partir de prácticas sociales de cuya construcción todos y todas podríamos sentirnos parte” (E5).

También hay otra cuestión que tiene que ver con cómo llegan los alumnos de la escuela media. Obviamente, no todos tienen las mismas condiciones. Las mismas condiciones, no hablo de capacidades. Entonces, obviamente, también tienen que cambiar los mecanismos de enseñanza, porque los mecanismos de aprendizaje también son diferentes. Y, bueno, hay que preguntarse qué tipo de textos hay que trabajar en primer año, por dónde hay que empezar, si es necesario empezar por textos más académicos y no por textos fuentes. Bueno, hay todo un debate de cómo armar los programas de primer año, los tipos de evaluación (E.25).

Los fragmentos anteriores permiten visibilizar, de algún modo, a la enseñanza como factor clave de la permanencia en la universidad. Esto requeriría, como se pone de manifiesto en el último relato, una revisión del curriculum en su conjunto.

Siguiendo a Feldman (2016), vemos que un supuesto implícito en los modelos pedagógicos tradicionales de la educación superior parte de asumir que los estudiantes y los profesores de la universidad se relacionan con el conocimiento de un modo parecido, solo que los últimos saben más cosas que los primeros en el terreno de su especialidad. “Los modelos de transmisión basados sobre esa supuesta igualdad tienden a funcionar como mecanismos de alta selectividad. (Les va bien a los que efectivamente se parecen a nosotros”, expresa Feldman (p. 21).

Los cambios ya señalados, experimentados por nuestras universidades en las últimas dos décadas, sobre todo en lo relativo a la expansión matricular, a la composición de los sectores que comienzan a acceder, a las dificultades académicas detectadas entre los egresados de las escuelas medias, condujeron a poner en duda el ajuste entre el modelo pedagógico de las universidades y los “estudiantes reales” (Feldman, 2016).

En nuestra investigación, detectamos dichas preocupaciones en un gran número de docentes. Cabe mencionar, a modo de ejemplo, que en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura un grupo de profesores propuso trabajar sobre el problema de la exclusión de los estudiantes de primer año. Es así que se planteó un cambio de paradigma en el desarrollo de las actividades curriculares de algunas materias del primer ciclo, sobre todo Matemática. El objetivo era revertir una serie de tendencias propias de la enseñanza de esta disciplina: distancia entre teoría y práctica, secuencias que remiten de modo invariable a definición de conceptos, enunciación de teoremas, en algunos casos demostración y finalmente aplicación mecánica de los resultados a la resolución de ejercicios (Braccialarghe, Introcaso y Rodríguez, 2015).⁵

En el caso de Ciencias Económicas se hizo mención al modo en que el cambio del plan de estudios tendió a disminuir las tasas de deserción en las carreras de la Facultad:

En el año 2003 hubo un intenso debate de por qué hacer un primer año común. Este debate se dio en el marco de programas que venían del Ministerio de Educación de la Nación, en ese momento eran los Programas de FOMEC, para cambios de estructuras curriculares y, de hecho, se discutió bastante. Yo soy una de las personas que considera que los ciclos básicos (bien orientados, o sea, con determinados requisitos académicos) evitan, o al menos disminuyen, la deserción, que en primer año es muy importante, muy importante. Y, de hecho, las estadísticas en Ciencias Económicas han mostrado que la implementación de este primer año común (más allá de una serie de cuestiones que son necesarias retocar), el primer año, desde ese punto de vista, ha sido muy satisfactorio. El alumno tiene mayores niveles de permanencia en primer año y, bueno, uno de los objetivos, que era que no haya tanto desgranamiento, se ha conseguido (E 21).

Por último, varios docentes de la Facultad de Ciencia Política focalizaron en la importancia de enseñar los códigos para acceder a los discursos de las disciplinas. Estos códigos se encontrarían en estado implícito en los docentes y gran parte de los problemas que enfrentan los estudiantes guardarían relación con la ausencia de un trabajo pedagógico de explicitación de saberes tácitos:

Todo el primer año ellos tienen que aprender un código teórico propio de nuestras disciplinas. Hay palabras que nosotros usamos y que ya las tenemos incorporadas y naturalizadas, pero ellos no tienen ni idea de qué le estamos hablando... Por ejemplo, por ahí yo digo “los procesos de pauperización de los sectores populares...” y ellos no entendieron nada de lo que dije... Entonces hay todo un trabajo que tienen que hacer, que no está pensado como contenido de ninguna materia, pero que si no lo hacen no pueden pasar a segundo año, les cuesta un montón. Son conocimientos implícitos que transversalizan a las materias de primer año pero que no figuran en ningún lugar (E3).

El relato anterior pone de manifiesto que cada campo de conocimiento posee su propio universo discursivo, sus propias prácticas letradas y de escritura que se reproducen en los espacios de formación académica, en la mayoría de los casos sin ser enseñados de manera explícita. Según Carlino (2005), esto puede explicarse por la creencia según la cual la lectura y la escritura son habilidades que funcionan independientemente del contexto y del contenido, y que pueden ser transferidas, sin más, a distintos ámbitos, entornos y niveles de complejidad del conocimiento. Contrariamente, desde la alfabetización académica se considera que estas son prácticas situadas dentro de contextos sociales específicos y sus respectivos discursos no se adquieren en forma autónoma, sino que requieren de enseñanza explícita en las asignaturas de formación profesional (Carlino, 2005).

En esta línea también se hizo referencia a las fronteras generacionales y simbólicas marcadas por un discurso profesoral que en ocasiones se tornaría inaccesible para los ingresantes.

Se encuentran con personas que hablan raro, que no se preocupan por hablar raro, que fuerzan el hablar raro, que se jactan de hablar raro. Y que molestan hablando raro. Al punto tal de que hay muchos alumnos que me han dicho: Profesor, ¿usted es extranjero? (E1).

Desde estas miradas reflexivas sobre los propios posicionamientos pedagógicos, los ingresantes de nuestras universidades se encontrarían frente a una clase profesoral que en la mayoría de los casos no parece preguntarse por el origen de la lengua que habla (González, 2013). En este sentido, es preciso considerar las diferencias culturales entre profesores y estudiantes, sobre todo en los primeros años, cuando la cultura estudiantil arrastra las marcas de la experiencia adolescente (Carli, 2014). Suele ocurrir que los discursos profesorales herméticos provoquen cierta fascinación entre los estudiantes y anhelo de pertenencia a un campo disciplinar. Al mismo tiempo, estos vínculos sensibles y de identificación con el conocimiento pueden provocar extrañeza y alejamiento. Lo anterior invita a pensar sobre las modalidades de relación con el conocimiento universitario que se deben priorizar en los primeros años: la transmisión ilustrada asentada en la palabra del profesor o el papel activo del estudiante en la apropiación de los saberes (Carli, 2014).

Por último, también se hizo referencia al modo en que las evaluaciones actúan como mecanismos selectivos en los primeros años: “La gran mayoría de los docentes esperan al primer parcial para que abandonen y puedan trabajar con menos alumnos” (E7). Y algunos docentes reflexionaron sobre la incidencia del planteo de los exámenes en los fracasos estudiantiles: “¿Cuántas veces nuestras evaluaciones fracasan porque hicimos mal las preguntas?” (E9).

Las intervenciones anteriores adquieren suma importancia, ya que permiten visualizar la especial atención que requiere la revisión de las evaluaciones en primer año, por el impacto que esta tiene en la continuidad o no de las trayectorias estudiantiles.

Según Johnston (2013), la respuesta de los estudiantes a las evaluaciones es un rasgo crítico del primer año en educación superior. En algunos casos, la recurrencia de reprobaciones condicionaría una disminución del tiempo destinado al cursado. Si bien la situación de quedar en condición de “libre” no es un obstáculo en sí mismo para que los estudiantes continúen asistiendo a clases, lo cierto es que en estos casos, la asistencia tiende a disminuir. Lo anterior generaría efectos en cadena, en la medida en que una desvinculación de la vida cotidiana de la institución iría en detrimento de los procesos de afiliación a la misma (Coulon, 2008). Ahora bien, podemos constatar que una gran cantidad de estudiantes que reprueban los exámenes finales optan por cursar nuevamente la materia, tendiendo de este modo a alargar la carrera. Puede suceder que volver a transitar por los contenidos de las asignaturas incida en una mayor implicación del estudiante, una apropiación diferente de los temas, mayor confianza con el profesor, facilitando así la aprobación. Pero nada garantiza que esto ocurra, o que la repetición de lo mismo devenga en prácticas significativas de aprendizaje. En algunas ocasiones, de modo contrario, reiteradas experiencias de fracaso, o el temor a este, producen la pérdida de confianza en sí mismos y en sus aptitudes académicas (Pierella, 2016).

En función de lo anterior, tal como refiere Ezcurra (2011), una serie de trabajos sobre el tema enfatizan el valor de la llamada *validación académica*, ingrediente vital para una transición exitosa entre la escuela media y la universidad, sobre todo en poblaciones en desventaja. Se trata de transmitirles a los estudiantes señales que atestigüen que son capaces de aprender y conseguir un buen desempeño en el ciclo superior, que merecen un lugar allí, y que los profesores y la institución están para acompañarlos (Ezcurra, 2011). En definitiva, y recuperando nuevamente a Eribon (2015), se trataría de brindar más señales de orientación.

5. REFLEXIONES FINALES

En este artículo realizamos un recorrido por diferentes problemáticas identificadas por docentes de primer año en relación con el proceso de transición entre la escuela media y la universidad. Este constituye solo uno de los ejes analizados en los proyectos de investigación en los que se enmarca este trabajo, que contemplan las problemáticas de los primeros años de la universidad desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Partimos de la hipótesis según la cual la heterogeneidad que tiene lugar en el ingreso da lugar a trayectorias diferentes en relación con la posibilidad o no de construir señales de orientación. En esto inciden los itinerarios recorridos por los sujetos en los niveles anteriores y el bagaje socio-cultural, pero ocupan un lugar fundamental las ofertas institucionales y pedagógicas de la universidad.

Un interrogante que recorre el artículo es en qué medida las instituciones de educación superior pueden contribuir a re-pensar la transición desde perspectivas que trasciendan posiciones de deslegitimación del nivel medio para tender hacia un trabajo complejo de articulación, tanto entre niveles como al interior del primer ciclo.

En las entrevistas realizadas se puso de manifiesto la escasa presencia de los docentes de primer año en instancias de acompañamiento a los ingresantes, en un contexto en el que las condiciones de trabajo no resultan propicias para la construcción de un ciclo con identidad propia y en el que se entablen sentimientos de pertenencia.

Por otro lado, se hizo hincapié en las dificultades que atraviesan los ingresantes en relación con las exigencias académicas. Desde la mirada de los propios profesores y profesoras, una de las claves para atravesar la transición y asumir el oficio de estudiante es adaptarse a los ritmos impuestos por la universidad. Frente a esto, señalamos como desafío la construcción de *idiorritmos* (Barthes, 2003), enfatizando la problemática de articular tiempos subjetivos, en los que las experiencias de conocimiento del pasado puedan integrarse al mismo tiempo que transformarse.

Recuperamos también relatos en los que se hizo hincapié en la ausencia de interés, deseo o compromiso por parte de los ingresantes y en ciertas dificultades para desempeñarse autónomamente en las actividades académicas, que caracterizaría -según algunos de los entrevistados- a los jóvenes del presente. En relación con este tema rescatamos la presencia de diversas posiciones, que oscilan entre el adultocentrismo y la comprensión de las problemáticas propias de todos los momentos de transición.

Por último, remitimos a dificultades de índole pedagógica, vinculadas a las formas de enseñanza y de evaluación. En este punto nos interesa destacar la importancia de una revisión integral del currículum, que considere los modos de organización de los planes de estudio, las formas que asume la organización y transmisión del contenido y la evaluación.

Quizás no se trate de señalar todos los caminos, limitando las experiencias singulares y la posibilidad de autonomía en los propios recorridos, sino de intentar que no queden cerrados definitivamente para quienes avanzan a tientas por espacios que no fueron pensados para ellos.

REFERENCIAS

- Ambroggio, G.; Sosa, M.; Daher, A. y Biber, G. (2007). El primer año en la universidad: Percepciones de los profesores sobre los estudiantes. *Cuadernos de Educación*, 5, 83-100.
- Araujo, J. (2009). Articulación universidad-escuela secundaria como política pública. Un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias en el período 2003-2007. *Gestión universitaria*, 2(1). Recuperado de http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco*, 27, 35-61.
- Astin, A. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Bracchi, C. (2003). *Los "recién llegados" y el intento por convertirse en "herederos". Un estudio socioeducativo sobre los estudiantes*. (Tesis de Maestría) FLACSO, Buenos Aires.
- Bracchi, C. y Marano, G. (Noviembre, 2010). *El ingreso de los estudiantes en la Universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura sobre las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso*. Trabajo presentado en el IV Encuentro nacional sobre ingreso a la universidad pública, Tandil.
- Braccialarghe, D.; Introcaso, B y Rodríguez, G. (2015). Hacia la construcción de la modalidad de taller como propuesta de integración entre introducción a la ingeniería y las ciencias básicas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 9, 41-49.
- Brunner, J. y Miranda, A. (ed.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo; Universia. Recuperado de: <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-e-n-iberoamerica-informe-2016/>
- Camblong, A. (2003). *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Capelari, M. (2016). *El rol del tutor. Significado, configuraciones y prácticas*. Buenos Aires: SB Editorial.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 23, 9-32.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Carli, S. (2014). Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Política Universitaria*, 1, 15-19.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Causa, M.; Amilibia, I.; Elverdi, F.; Sala, D. (2016). *El inicio de las trayectorias educativas en la educación superior universitaria. Análisis y experiencias de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP*. La Plata: EDULP.
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR editora.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida universitaria*. Salvador: EDUFBA.
- De Certeau, M. (2004). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Díaz, N. y Monserrat, M. (2016). Definiciones teóricas y políticas del currículum para la educación secundaria santafesina. *Revista del IIICE*, 39, 115-130.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-UNGS.
- Eribon, D. (2015). *Regreso a Reims*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Fachelli, S. y López Roldán, P. (2017). *Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores*. Barcelona: Dipòsit Digital de Documents Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2017/171528/Indicadores_del_sistema_universitario_argentino.pdf
- Feldman, D. (2016). Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias universitarias*, 1(1). Recuperado de <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309/2254>
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 85-106.
- González, H. (26 de noviembre de 2013). Las universidades viven perdiendo su autonomía. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-234376-2013-11-26.html>
- Gluz, N. (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.
- IEC-CONADU (2014). Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias. *Política Universitaria*, 1, 2-7.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Mancovsky, V. y Más Rocha, S. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereyra, C. (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba: Buenos Aires.
- Otero, F. (2014). *Proyectos de articulación escuelas secundarias y estudios superiores: ¿Otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio?* (Tesis doctoral) Universidad de San Andrés, Bs.As., Argentina. Recuperado de <http://www.repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/2725/1>
- Panaia, M. (2015). El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional. *Redu*, 13(2), 53-72.
- Pierella, M.P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>.
- Pierella, M.P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum. *Revista Espacios en Blanco*, 28, 161-182. Recuperado de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/83>.
- Pogré, P.; De Gatica, A.; García, A. y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires: Teseo.
- Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación (2018). *Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2016*. Santa Fé: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/245328/1289828/file/Serie%202011-2016.pdf>
- Reviglio, C. (2012). Jóvenes y tecnologías educativas. Un estudio en recepción de un edublog en el umbral. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 5. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/node/1866>.
- Rodríguez, G.; Cò, P.; Introcaso, B.; Rosolio, A. y Braccialarghe, D. (Septiembre, 2017). *Construir una cocina solar en primer año de una carrera de Ingeniería: una propuesta integradora de cátedras*. 1º Congreso Latinoamericano de Ingeniería. Entre Ríos, Argentina.
- Rodríguez, G.; Guerrero, R. y Nardoni, F. (2018). Repensar la praxis educativa: integrando el hacer en primer año de una carrera de ingeniería. *Propuesta Educativa*, 50(2), 79-91.
- Rojas, M.Y. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40, 205-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173533385012.pdf>
- Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?. *Desarrollo Económico*, 33(130), 265-280.

- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, XXX(120), 7-32.
- Terigi, F. (febrero,2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia presentada en la apertura del ciclo lectivo del año 2010. Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM.

NOTAS

- 1 Este artículo recupera algunos resultados de los proyectos de investigación *Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. Una investigación centrada en profesores de primer año (2015-2018)* y *La universidad imaginada y transitada. Aportes para pensar las articulaciones entre la escuela media y la educación superior desde el análisis de trayectorias estudiantiles (2018-2021)*, desarrollados por la autora en el marco de la Carrera de Investigador Científico (CIC-CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). Asimismo, se inscribe en el Proyecto UBACYT N° 200 201701 00398 “Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, sujetos y saberes”. Directora: Dra. Sandra Carli. Período: 2018-2021.
- 2 A nivel nacional, la tasa bruta de graduación secundaria se encuentra cercana al 70 % (Brunner y Miranda, 2016). En la Provincia de Santa Fe, que es donde se desarrolla este trabajo, la Educación Secundaria tiene cinco años de duración y está conformada por dos ciclos: el Ciclo Básico, que comprende los dos primeros años, y el Ciclo Orientado, conformado por los tres últimos años. La tasa de promoción en el año 2016 de la escuela media en la provincia mencionada es 73,6%, siendo el 67,5% de gestión estatal y el 86.8% de gestión privada. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018)
- 3 Véase entre otros el *Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016* (SPU, Ministerio de Educación de la Nación) *Programa Ingenieros* (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Provincia de Santa Fe).
- 4 En la Universidad Nacional de Rosario, la formación docente universitaria para un gran número de carreras se encuentra a cargo del Área de la Formación Docente dependiente de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes. Dichas carreras son: Profesorado en Bellas Artes, Profesorado en Historia, Profesorado en Antropología, Profesorado en Letras, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Química, Profesorado en Ciencias Políticas, Profesorado en Comunicación Social, Profesorado en Trabajo Social, Profesorado en Contabilidad, Profesorado en Administración, Profesorado en Estadística, Profesorado en Economía, Profesorado en Arquitectura, Profesorado en Derecho. Otras Facultades de la UNR fueron abriendo sus propias instancias de formación docente. Como formación de posgrado, la Universidad Tecnológica Nacional Regional Rosario dicta las carreras de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria.
- 5 Para ampliar acerca de los resultados de esta propuesta remitimos a Rodríguez *et. al.* (2017) y Rodríguez, Guerrero y Nardoni (2018).

CC BY-NC-SA