

A 100 AÑOS DE LA REFORMA: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad.

Pierella, María Paula*

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET-UNR) |
Facultad de Humanidades y Artes | Universidad Nacional de Rosario | Argentina.

RESUMEN

En este artículo, basado en una presentación en el panel “El primer año en la universidad: desafíos de la enseñanza y el curriculum en pos de una educación superior inclusiva”, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de La Plata en el marco de las 2º Jornadas sobre las prácticas docentes universitarias, nos proponemos revisar la cuestión de la enseñanza en los primeros años de la universidad. Creemos necesario abordar una serie de cuestiones, como la articulación con la escuela secundaria, las políticas de acceso y permanencia, las condiciones de trabajo docente, la identidad del ciclo inicial y las particularidades del oficio de enseñar en primer año. Todos estos aspectos resultan claves en pos de avanzar hacia la concreción de la educación superior como un derecho. A cien años de la Reforma, estamos frente a la ardua tarea de pensar formas de enseñanza que apunten a la permanencia de los estudiantes en la universidad y que contribuyan a hacer de las instituciones espacios cada vez más hospitalarios.

PALABRAS CLAVE

Primer año de la universidad; Articulación con la escuela secundaria; Políticas de acceso; Condiciones de trabajo docente; Oficio docente.

Los cien años de la Reforma Universitaria de 1918 constituyen una oportunidad para pensar dicho acontecimiento no sólo en su dimensión histórica y política, sino también enfatizando su dimensión espectral. Cuando se creía que el marxismo estaba muerto y enterrado, Derrida (1995) expresaba que, lejos de ser así, estaba vivo, o muerto pero vivo, aquí y allá, más allá de toda temporalidad.

Evocando ese gesto de recuperación de un legado que todavía nos habla e interpela, hoy podemos decir que la Reforma Universitaria está presente, en un tiempo dislocado, como un espectro. La Reforma está ahí, como el marxismo (a doscientos años del nacimiento de Marx) con sus visibles invisibilidades. Ambos persisten en hablarnos sobre lo pendiente, sobre lo no elaborado, sobre las vergüenzas que quedan y las libertades que faltan.

Ahora bien, sabemos que las herencias y los legados requieren de todo un trabajo de resignificación. Hay algo que hacer con ellas, más que enunciarlas a modo de meras consignas panfletarias. Desde un posicionamiento que cuestionaba ciertas prácticas de rememoración al estilo efemérides, reductoras de sus múltiples sentidos y alcances, en el año 2008, al cumplirse noventa años de la Reforma Universitaria, Pablo Gentili invitaba a pensarla en clave de futuro. Lo cual significaba “poner en evidencia la plena actualidad de algunos de sus postula-

dos y principios inspiradores, así como las barreras que el proceso reformista enfrentó, en virtud de su coyuntura histórica y de las limitaciones estratégicas de sus protagonistas” (2008: 39).

Diez años atrás, en el marco de un ciclo de transformaciones y propuestas políticas que reanimaban esperanzas de cambio en nuestro continente, revertir la enorme capacidad de enunciación y de acción de los sectores conservadores y neoliberales, con sus políticas de exclusión, suponía, entre otras cosas, recuperar y actualizar los desafíos reformistas que marcaban los horizontes de una universidad emancipadora. Esto se impone más aun hoy, en el marco de un contexto que podríamos señalar como contrarreformista, al menos desde el punto de vista de retracción de derechos adquiridos. Los reformistas de 1918 desplegaban su voluntad de interrogar a la universidad como institución surgida en un contexto histórico más proclive a la reproducción de privilegios que a la propagación de la igualdad. Esa interrogación, como toda pregunta genuina, tiene algo de parricida; implica cuestionar

Evocando ese gesto de recuperación de un legado que todavía nos habla e interpela, hoy podemos decir que la Reforma Universitaria está presente, en un tiempo dislocado, como un espectro.

la ley, interrogar aquello dado como certero (Derrida y Dufourmantelle, 2008). En efecto, la pregunta puede contener en sí, como la Reforma misma, un acto emancipatorio, en la medida en que se posiciona frente a un estado de cosas y se constituye como inadecuación crítica en relación a un conjunto de prácticas y representaciones (Tatián, 2017). Pensar que la educación superior es un derecho, como se sostiene en la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008 es algo que viene a irrumpir nuestros modos de concebir la universidad. Este principio tiene su filiación en los procesos de luchas por el ascenso social a través de la educación que se dan desde mediados del siglo XX, pero también podemos rastrear su legado en el movimiento reformista y su inclinación hacia la desestabilización de las bases jerárquicas, antidemocráticas y patrimonialistas de las universidades que, como bien plantea Gentili (2008), se transforma en una radical contribución a desestabilizar las bases jerárquicas, antidemocráticas y patrimonialistas de nuestras sociedades. Entonces, ¿cómo podemos resignificar hoy los legados de la Reforma -sobre todo en materia de enseñanza- para pensar el primer año de la universidad? ¿Cuáles son los desafíos para construir una universidad cada vez más inclusiva?

¿cómo podemos resignificar hoy los legados de la Reforma -sobre todo en materia de enseñanza- para pensar el primer año de la universidad? ¿Cuáles son los desafíos para construir una universidad cada vez más inclusiva?

Sin pretensiones de exhaustividad, podemos señalar que una serie de cuestiones o problemáticas requieren ser abordadas. En este artículo referiremos brevemente a algunas de ellas: la articulación con

la escuela secundaria, las políticas de acceso, recepción y permanencia, las condiciones del trabajo docente, la necesidad de construir una identidad para el primer ciclo y las particularidades del oficio de enseñar en los primeros años. En este último punto nos interesa hacer hincapié en los vínculos entre enseñanza y cuidado.

ARTICULACIONES ENTRE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD.

Comenzar a indagar la enseñanza en el primer año de la universidad requiere en primer lugar revisar el modo en que se plantea

la vinculación con la escuela secundaria, el nivel que la precede. En términos generales, la pretensión de apuntalar el ingreso a la universidad ha dado lugar a instancias de acompañamiento que tienden a remediar ciertos déficits identificados en esta última. Estas instancias en general quedan desvinculadas tanto de las experiencias vividas en la escuela media como de las materias del primer año. En este sentido, vale la pena recuperar aquellas experiencias que abordan las zonas de transición desde una mirada amplia, considerando una dinámica del “entre” - en este caso entre instituciones, culturas y temporalidades diferentes (Bombini y Labeur, 2017). Es interesante aquí considerar la noción de umbral en este momento de pasaje, para tener en cuenta situaciones en las que los universos simbólicos previos pueden estallar mientras los nuevos aún no pueden instaurarse (Camblong, 2003; Reviglio, 2011). Es así que el término articulación alude a un trabajo institucional que permita pensar los itinerarios formativos de los estudiantes, no en estancos cerrados (secundaria-universidad) sino considerando tanto los elementos de discontinuidad como de continuidad de las biografías educativas (Carli, 2014). De este modo, los modos en que se imagina la universidad, las expectativas en relación con esta institución, las problemáticas implicadas en el proceso de elección en el último año de la escuela media, como las experiencias vividas al iniciar los estudios superiores constituyen diferentes momentos dentro de un proceso de transición que nos colocan frente al desafío de pensar a las políticas de acceso en articulación con dinámicas más amplias.

POLÍTICAS DE ACCESO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD.

En relación con este punto es preciso partir del hecho de que, a pesar de la heterogeneidad institucional en los sistemas de admisión, en términos generales la tradición universitaria argentina reivindica, desde mediados del siglo XX, el ingreso irrestricto y la gratuidad. En el año 2015, la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27204, más conocida como Ley Puiggrós, sanciona estos principios. Las reacciones de algunos actores importantes de la comunidad universitaria en relación con

dicha ley mostraron que estábamos parados sobre un consenso un tanto precario.

Defender dichos principios, resistir un empuje que no cesa es uno de los desafíos del presente, siendo conscientes de que no alcanza solo con incluir a sectores anteriormente ajenos a la universidad para garantizar la permanencia y el egreso. En este sentido, un asunto clave es diseñar políticas de retención o de permanencia que atiendan a las desigualdades en el acceso, pero que también apunten a trabajar con las dificultades que se van sucediendo en el transcurso de las carreras.

Vos invitás a que venga gente y después estás atrás de la puerta con un palo esperando, planteaba un profesor de primer año de la Universidad Nacional de Rosario. El palo remitía en su relato a ciertas prácticas expulsivas propias de la lógica universitaria, dentro de las cuales sobresalía la situación de los primeros parciales como mecanismos selectivos. Ahora bien, podemos hipotetizar que las políticas de recepción estudiantil están de algún modo condicionadas por complejas tensiones entre componentes cualitativos y estructuras materiales. Las condiciones de trabajo de los docentes en general y de los docentes de primer año en particular constituyen una problemática nodal.

LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN PRIMER AÑO.

Los docentes de primer año, que resultan actores claves al momento de pensar políticas orientadas a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, ejercen sus tareas de enseñanza en condiciones que no suelen ser las más favorables. Si bien el aumento de

cargos docentes en los últimos años ha sido importante, manteniendo una relación de 1 a 10 con el número de estudiantes, es preciso advertir que esta proporción no se encuentra distribuida de modo homogéneo, teniendo el

conjunto del sistema más de un 60% de cargos simples y sólo alrededor de un 13% de

dedicaciones exclusivas (IEC-CONADU, 2014). Las dedicaciones de los cargos son un componente central, pero las condiciones de trabajo involucran una multiplicidad de cuestiones, algunas de índole estructural (salario, infraestructura, materiales didácticos) y otras de tipo cualitativo (formación docente, vínculos al interior de las cátedras o departamentos, modalidad de las clases, entre otras).

Específicamente en primer año 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: preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación (IEC- CONADU, 2014).

También hay que tener en cuenta las políticas de rendición de cuentas y evaluación de la producción, que introdujeron variables económicas en el trabajo académico, opacando -como señala Carli (2016)- la complejidad de las historias y culturas institucionales, las particularidades de disciplinas, tradiciones y estilos intelectuales y las condiciones desiguales del trabajo docente.

En este sentido, es posible observar que las trayectorias académicas y laborales de los docentes se van diferenciando en función del ciclo en el que se desempeñan. En un trabajo centrado en el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires, Perri y Ruffolo (2015) observan cómo una base cada vez más numerosa de profesores de este primer año común a un conjunto de carreras se “proletariza”, dedicándose cada vez más a la docencia de modo full time, mientras que una minoría de docentes se inserta en redes institucionales de actividad académica y científica de alcance global. Situación que tendería a sumar elementos en el proceso de jerarquización de la docencia universitaria. Asimismo, muchas de las producciones pedagógicas y didácticas que los docentes de primer año realizan, destinadas a mejorar la enseñanza en este tramo inicial, tan complejo por su carácter de transición entre la escuela media y la universidad, son subvaloradas en los concursos de oposición en relación con otras prácticas académicas como las publicaciones en revistas de alto impacto.

En relación con lo anterior, nuestra investigación revela la percepción por parte de los entrevistados de una suerte de deslegitimación

Los docentes de primer año, que resultan actores claves al momento de pensar políticas orientadas a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, ejercen sus tareas de enseñanza en condiciones que no suelen ser las más favorables.

de la docencia en primer año. Dar clases en el ciclo básico no tendría el mismo peso -en términos de reconocimiento simbólico al interior de las propias instituciones e incluso fuera de ellas- que trabajar en el ciclo superior.

Encontramos entonces ciertas limitaciones del dispositivo institucional para recibir a los recién llegados, que en gran medida condicionan la dimensión cualitativa de la tarea docente. Es todo un desafío enfrentar el primer año como una instancia que ameritaría una revisión -en materia organizativa, curricular, pedagógica- en su conjunto.

EL CICLO INICIAL: CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD.

En primer año es habitual que las materias estén organizadas en compartimentos desarticulados entre sí. De modo contrario, como plantean Aberbuj y Zacarías (2015), abordar este tramo inicial de la educación universitaria como un ciclo con identidad propia supone pensar en unidades pedagógicas e implica poner en comunicación y coordinación a las distintas materias y sus equipos docentes.

En el campo anglosajón, la investigación sobre el primer año tiene una tradición de más de cuatro décadas, ligada al problema de las altas tasas de abandono (Silva Laya, 2011). Los hallazgos de Tinto (1987) 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 desarrollos centrados en la Experiencia del Primer Año de Universidad (First Year Experience) (Yorke y Longden, 2007; Johnston, 2013).

Resulta interesante en este punto la noción de experiencia trabajada por dichos autores, en tanto hace alusión a la presencia de "múltiples primeros, con transiciones matizadas, influenciadas por distintos bagajes y contextos" (Johnston, 2013: 18).

Decía un profesor entrevistado: *Uno no tiene que dar clases en primer año de lo que está leyendo en ese momento. En primer año hay que dar clases de los temas fundamentales y de las*

preguntas esenciales que los alumnos tienen allí. No debe desestimarse aquí la complejidad de pensar cuáles son los temas fundamentales y las preguntas esenciales de cada disciplina y podríamos suponer que también es problemático abordar las preguntas de cada estudiante en particular. Sin embargo, cabe resaltar la idea de ponerse en el lugar del recién llegado, del novato que llega a nuestras instituciones con preguntas, con inquietudes, con motivaciones que muchas veces el curriculum desconoce y olvida.

Si, como plantea Feldman (2015), 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, hoy se trata de pensar dichos componentes de un modo mucho más articulados. Recuperando las reflexiones del inicio sobre los espectros de la Reforma, podemos sostener que el tema de la formación y el vínculo profesores, estudiantes y conocimiento fue uno de los ejes de los discursos. De allí el énfasis por diferenciar instrucción de enseñanza, profesor de maestro, y la concepción de autoridad que se desprende del Manifiesto Liminar, ligada al amor y a la enseñanza. En definitiva, al amor por la enseñanza. Pensar en términos mucho más relacionados conocimiento, enseñanza y sujetos, también constituye, entonces, una herencia reformista que puede ser resignificada en el tiempo presente.

EL OFICIO DE ENSEÑAR EN PRIMER AÑO: UNA PRÁCTICA LIGADA AL CUIDADO.

Los docentes de primer año representan, en general, la primera cara visible de la institución. En efecto, el modo en que estos profesores definen a los ingresantes incide en aquello que llamamos políticas de recepción y de reconocimiento. Los discursos, los saberes que se ponen a disposición, las prácticas, las estrategias, las interpelaciones, variarán, en definitiva, en función de cómo se piense e interpele a los sujetos.

En el marco de nuestra investigación, detectamos diferencias que van desde pensar al ingresante como un mero aspirante que debe superar una serie de pruebas para acceder a la categoría de estudiante, hasta concepciones que enfatizan la idea del ingresante como estudiante de pleno derecho que debe percibirse a sí mismo como un futuro profesional (Pierella, 2017).

Ser reconocidos como destinatarios legítimos de un lugar en la institución universitaria es una experiencia que no suelen vivir todos los ingresantes. Así como es posible recuperar relatos en los que ciertos actores institucionales son ubicados en el lugar de referentes que apuntalan el proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad, también son frecuentes las menciones a discursos y prácticas abusivas y expulsivas.

En función de lo anterior, pensar la enseñanza ligada al cuidado es hoy uno de los desafíos más acuciantes para abordar el primer año. Partiendo de esta afirmación, Mancovsky (2015) avanza sobre la operación del cuidado, entendiéndola como un acto de presencia, de habilitación a construir un lugar escuchando al otro desde una determinada disposición de saberes que promueven la comprensión, el análisis, la crítica.

Seleccionar los contenidos, su organización, las formas de la enseñanza constituyen operaciones políticas en relación con las cuales decidimos el tipo de diálogo intergeneracional que queremos promover. En dichas decisiones se define también cuáles son los modos a partir de los cuales legitimamos nuestra posición. Si se lo hace desde un lugar que niega al otro en la medida en que lo coloca en el lugar del no-saber, el todavía no, o se lo reconoce como un sujeto habilitado para compartir experiencias y saberes, merecedor

de las herencias y los legados que consideramos necesario transmitir y resignificar. En este sentido, es crucial revisar los modos de enunciación del discurso universitario, directamente vinculado –desde una perspectiva lacaniana– a una posición de todo-saber.

Para finalizar, vale la pena señalar, como plantea Tatián (2017), que en un contexto de reinado de las competencias y en el que se pretende un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje, recuperar a la docencia como oficio de transmitir conocimientos, es hoy una tarea altamente política de inspiración reformista.

El gran desafío es lograr que para todos y todas valga la pena ir a la universidad, no sólo por lo que van a obtener luego de pasar por ella, sino por lo que pueden vivir allí, en términos de experiencia. Es importante escuchar

al fantasma de Deodoro Roca y de los demás reformistas hoy, su pretensión de enlazar a la universidad con la cultura y la vida, ante las insistencias pragmáticas de un neoliberalismo que solo evalúa la eficacia de nuestras universidades en términos cuantitativos, desde una lógica excluyente para las grandes mayorías.

(...) en un contexto de reinado de las competencias y en el que se pretende un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje, recuperar a la docencia como oficio de transmitir conocimientos, es hoy una tarea altamente política de inspiración reformista.

BIBLIOGRAFÍA

Avervuj, C. y Zacarías, I. (2015). "La universidad y los desafíos de la pedagogía". En J.C.Tedesco (org.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp.351-382). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

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.

Camblong, A. (2003). "Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos". Buenos Aires: Eudeba.

Carli, S. (2014). "Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estu-

diantes". En *Revista Política Universitaria IEC-CONADU*, (1), 15-19.

Carli, S. (2016). "Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias". *Propuesta Educativa*, 1, (45), 81-90. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=54&num=45>

Derrida, J. (1995). "Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional". Madrid: Trotta.

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2008). "La hospitalidad". Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Feldman, D. (2015). "Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad". En *Trayectorias universitarias*, 1, (1), 20-27. Recuperado de: <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309/2254>.

IEC-CONADU (2014). "Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias". En *Revista Política Universitaria*, (1), 2-7.

Johnston, B. (2013), *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

Gentili, P. (2008). "Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro". En E. Sader, P. Gentili y H. Aboites (ed.). *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después* (pp.36-51). Buenos Aires: CLACSO

Mancovsky, V. (2015). "Algumas reflexoes sobre os jovens que chegam à universidade e os professores que os recebem: o cuidado através do ensino". En G. Gonçalves Dos Santos, S. Rocha Sampaio y A. Carvalho (org.). *Observatório da vida estudantil. Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?* (299-313). Salvador de Bahía: EDUFBA.

Perri, G. y Ruffolo, F. (2015). "Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires: ¿docencia vs. investigación?" En S. Lago Martínez y N. Correa (coords.) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en*

América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/universidadyciencia/>.

Pierella, M.P. (2017). "Universidad pública e ingreso irrestricto en la Argentina. Tensiones y desafíos desde la perspectiva de docentes de primer año". XXI Congreso ALAS. Montevideo, Uruguay, 3-8 de diciembre de 2017. Disponible en: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/1281_maria_paula_pierella.pdf

Reviglio, C. (2012). "Jóvenes y tecnologías educativas. Un estudio en recepción de un edublog en el umbral". En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (5). Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/node/1866>

Silva Laya, M. (2011). "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico". En *Perfiles educativos*, (120), 7-32.

Tatián, D. (2017). "La Reforma Universitaria en disputa". En *Revista Alfilo*, (67). Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-reforma-universitaria-en-disputa/>

Tinto, V. (1993). "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores". En *Perfiles educativos*, (62), 56-63.

Yorke, M. & Longden, B. (2007). "The first-year experience in Higher Education in the UK". Final Report for the Higher Education Academy. Recuperado de: www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperiencerevised.pdf

CV

* Doctora en Ciencias Sociales (UBA); Magíster en Educación (UNER); Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Investigadora Asistente del 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 (UNR). Integrante del Programa de Estudios sobre la Educación Pública (PESUP) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Contacto: pierella@irice-conicet.gov.ar