

TRAYECTORIAS INVERTIDAS. UNA MIRADA A LOS SABERES DOCENTES Y PRÁCTICAS ACADÉMICAS EN EL AULA DE LA UNIVERSIDAD.

Legarralde, Martín, Cotignola, Mariela, Barrientos, Nahuel, Sofía Paleo y Margueliche,
Juan Cruz

Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación- Universidad nacional de La Plata

mlegarralde@gmail.com; marielacotignola@yahoo.com.ar

nahuelbarrientos.nb@gmail.com; sofiapaleo@hotmail.com

jcruzmargueliche@gmail.com

Resumen

El trabajo se desprende del Proyecto de investigación titulado *Trayectorias estudiantiles y saberes docentes en las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (2014 - 2016). Particularmente, esta ponencia apunta a realizar un recorrido teórico sobre los saberes docentes y prácticas de enseñanza en la actividad áulica universitaria. Consideramos que la mirada a la enseñanza universitaria debe plantearse a través de preguntas referidas a la práctica docente ¿qué saberes docentes se ponen en juego en la formulación de propuestas de enseñanza que favorezcan trayectorias estudiantiles más continuadas? ¿En qué medida las experiencias colectivas de clases se vuelcan a una relectura de las propias prácticas del docente? ¿Cuánto son tenidos en cuenta los recorridos previos de los estudiantes al momento de diseñar las propuestas de enseñanza? Como así también, en qué medida los saberes docentes se configuran y relacionan con la confección de los programas, la actualización de los contenidos, y el trabajo entre cátedras de espacios temáticos curriculares vinculantes.

Este trabajo busca, por un lado, reconstruir el marco conceptual sobre los saberes docentes a través de una lectura y análisis teórico de la bibliografía existente y, por otro, delinear el abordaje metodológico que nos permita pensar formas de estudiar las diferentes experiencias y prácticas de los docentes en la Universidad. Para ello, nos centraremos en los saberes docentes del primer tramo de las trayectorias: el ingreso y las cátedras del primer cuatrimestre.

Palabras claves: Saberes docentes, trayectorias, primer año

Las trayectorias estudiantiles y los saberes docentes

Las investigaciones acerca de las trayectorias escolares en los niveles educativos obligatorios permiten ver que uno de los factores que incide en estas trayectorias es la configuración del saber de los docentes y las decisiones de enseñanza que se apoyan en esos saberes (Terigi, 2007). El recorrido teórico de un alumno por el sistema educativo está pautado por un conjunto de normas y reglas formales y escritas, que establecen la edad en la que comienza la obligatoriedad, la promoción basada en la gradualidad anual, la distribución de la escolaridad obligatoria en una sucesión de ciclos y niveles y la finalización de la obligatoriedad. De lograr lo que prescriben, estas normas configurarían unas trayectorias escolares homogéneas, según las cuales todos los niños y niñas ingresarían al sistema educativo a la misma edad, promoverían de año escolar cada año al año escolar siguiente y egresarían de cada ciclo y nivel a la misma edad, hasta completar la educación obligatoria.

En concreto, los conocimientos disciplinares y los saberes prácticos de que disponemos como docentes están formulados previendo grupos de alumnos homogéneos, con un bagaje de conocimientos previos relativamente similares y acordes con el momento de su trayectoria escolar, además de una configuración de factores relacionados que también se presentarían de modo uniforme (edades, estructura familiar, origen social, capital cultural).

Sin embargo, desde hace décadas, las investigaciones muestran al menos dos tendencias que caracterizan la circulación de los estudiantes por el sistema educativo (Terigi, 2007). Por un lado, los procesos que van introduciendo y reforzando los circuitos de escolarización diferenciada por sector social, y que tienden a reproducir las desigualdades sociales. Lo que hasta mediados de la década de 1960 se podía describir como una brecha entre quienes accedían y quienes no accedían a la educación primaria y secundaria, se fue convirtiendo paulatinamente en una brecha entre quienes recorren uno u otro circuito de escolarización dentro del sistema educativo. A su vez, esta brecha se ha ido reconfigurando: pasó de ser una brecha en términos de duración de los estudios (quienes sólo terminaron el nivel primario, quienes inician pero no completan el secundario, quienes finalizan el secundario pero no acceden a la universidad, etc.) a ser una brecha entre tipos de instituciones (en la actualidad, sobre todo, en términos de educación estatal o privada).

Si tenemos en cuenta ambas tendencias, será posible imaginar una tensión creciente entre los saberes prácticos y conocimientos disciplinares de los docentes y las situaciones en las

que efectivamente toman decisiones de enseñanza, de manera que es probable que las condiciones de desigualdad social que afectan la distribución de los alumnos en el sistema educativo (sea en distintos circuitos de escolarización, sea en distintas trayectorias) se vean reforzadas por una enseñanza que no contempla estas heterogeneidades y que se apoya en los supuestos de homogeneidad y gradualidad.

Ahora bien, ¿qué sucede en las aulas universitarias en relación con estas condiciones? En primer lugar, las reglas que determinan unas trayectorias teóricas son menos prescriptivas que en la educación obligatoria. El hecho mismo de que la Universidad no forme parte de la educación obligatoria constituye una diferencia fundamental. Sin embargo, esto no evita que los saberes docentes se apoyen en ciertos supuestos acerca de los estudiantes, sus trayectorias, sus experiencias previas, sus conocimientos y sus prácticas.

En segundo lugar, desconocemos en general, de qué modo inciden estos supuestos en la configuración de la enseñanza por parte de los docentes y los equipos de cátedra, y más tarde también, sobre las decisiones académicas de los estudiantes.

A esto se agrega una tercera condición específica de la enseñanza en la Universidad, que tiene que ver con el peso mayor que posee el dominio de los conocimientos disciplinares en la carrera docente. Tanto las instancias de acceso como las de promoción en la carrera docente en la Universidad otorgan un valor central a las evidencias de apropiación de los conocimientos disciplinares, mientras que las dimensiones que tienen que ver con los saberes pedagógicos y de la enseñanza solo recientemente han ido cobrando relevancia. Esta particularidad explicaría el hecho de que en el ámbito universitario haya un campo de vacancia en relación con la reflexión pedagógica sobre la enseñanza, más acentuada además que en el caso de los niveles de educación obligatoria.

Otro factor a considerar en el caso de la Universidad, es la organización y las concepciones sobre el trabajo docente. Al respecto, advierte Terigi (2013) que desde los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, éste es considerado en términos individuales, condición que refuerza también las imágenes más o menos lineales acerca de las decisiones de enseñanza y los modos de valorar dicho trabajo.

En los apartados siguientes realizaremos una descripción de los aportes realizados sobre saberes docentes por autores referentes en la temática. Buscaremos centrarnos en aquellos tópicos y dimensiones que nos permitan abordardichos saberes específicamente en relación a la enseñanaza universitaria. En algunos casos se trata de autores que realizan se dedican a

estudiar sobre los niveles de enseñanza obligatorios pero consideramos que r sus aportes también nos permiten problematizar el nivel universitario.

El documento se estructura en cuatro apartados. En el primero, se presentan las categorías generales referidas a saberes docentes. En el segundo y tercer apartado, se identifican dimensiones ligadas a los saberes docentes en su relación con el primer año en las carreras universitarias. En el apartado final se describen las principales estrategias metodológicas que nos permitirán estudiar las diferentes experiencias y prácticas de los docentes en los primeros años de las carreras universitarias.

Los saberes docentes una aproximación al concepto

Charlot (2005) nos insta a discutir la cuestión de la relación con el saber a través del interrogante de si éste es una cuestión didáctica. La propuesta del autor se basa en poner la temática y la mirada no ceñida solo en el conocimiento, sino en sus capacidades de transmisión. Para este autor realizar investigaciones sobre la relación con el saber es buscar comprender cómo el sujeto aprehende el mundo y, con eso, cómo se construye y se transforma a sí mismo. A partir de lo expresado en este sentido, podemos afirmar que adentrarnos en esta indagación sobre los saberes docentes, estamos ingresando en un escenario atravesado por múltiples dimensiones de análisis. En este sentido, Charlot plantea dos cuestiones al respecto. Por un lado, que no hay saber sino modos de relación con el saber. Y por el otro lado, el “yo epistémico” (Sujeto como sujeto de saber) no es dado, sino es construido y conquistado

Para Charlot, los saberes docentes se enmarcan en lo que denomina “situación de enseñanza”. Con esta conceptualización se refiere a las actividades que desempeñan los docentes en el contexto educativo a diferentes escalas de las instituciones y las prácticas. Entre ellas destaca la estructura en la que el docente está inmerso y que le conlleva obligaciones y reglas que debe respetar. Dentro de las situaciones, se habla de aquellas que se definen como “universales” y que por sus características presentan ciertas constantes en la actividad educativa. Pero también destaca que la educación presenta instancias particulares ya que su actividad también se da en el marco de un proceso de singularidad. En este último, el docente se convierte en un sujeto singular, que más allá de las apreciaciones vertidas en los párrafos anteriores puede aportar interpretaciones, acciones y propuestas en el contexto de las universalidades y situaciones de enseñanza. Podríamos decir entonces, que los docentes y sus saberes se articulan entre estructuras generales y

universales, pero que en el ejercicio de la propia actividad, genera sus propios espacios y lugares para prácticas singulares.

Por su parte, Edelstein (2005) define a las prácticas de enseñanza “como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concreto. Que, como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, en el interior del aula.” Esta definición enfatiza en el carácter práctico de la enseñanza, pero a la vez subraya su ubicación en un contexto o una situación histórica, social e institucional.

En este sentido, Edith Litwin (1997) advertía ya acerca del carácter situado de las “configuraciones didácticas”, a las que define como la manera particular que despliega cada docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Estas configuraciones combinan el abordaje de los temas del campo disciplinario que cada docente enseña, junto con decisiones metodológicas acerca de la enseñanza en la que se expresan “supuestos sobre el aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera...”, entre otros factores. Este concepto, aporta una mirada sobre las intersecciones entre el campo del conocimiento didáctico, la investigación sobre la enseñanza y la práctica docente en la Universidad.

Hay que señalar también aspectos que están presentes en la propia formación de los docentes. Al respecto, Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2008) recuerdan una tensión presente en las investigaciones sobre la formación docente entre una lógica derivada del conocimiento disciplinar y una que enfatiza en la reflexión sobre la práctica, atribuyendo a esta última la capacidad de producir saberes especialmente relevantes para la enseñanza.

Finalmente, Terigi (2004) plantea que estos saberes están enmarcados en las tomas de posición político-ideológicas de los docentes, en función de las cuales tienden a reconocer y a explorar ciertas opciones y alternativas en su enseñanza, a fijarse propósitos igualitarios o a reforzar pautas de desigualdad y elitismo. En un sentido similar, Tenti (2010) indica que la docencia involucra no solo la toma de decisiones sobre un saber técnico sino un trabajo sobre la personalidad, las emociones y los sentimientos del docente, de manera que lo que luego puede verse objetivado y cristalizado en una serie de decisiones técnicas y prácticas regulares, es en realidad la puesta en acto de una serie de disposiciones subjetivas

complejas, que involucran entre otras cosas, unas concepciones sobre la docencia que es deseable construir.

Los saberes docentes en el primer año de la Universidad

Para Coulon (1998) el proceso de socialización universitaria se caracteriza como un periodo que supone tres etapas. El tiempo de “extrañamiento”, en el cual el estudiante entra a un nuevo universo institucional desconocido, el cual genera una instancia de ruptura más que de una transición moderada. El tiempo de “aprendizaje”, durante el cual el estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, generando un necesario proceso de resocialización las reglas del nivel universitario. Y, por último, el tiempo de “afiliación” donde los estudiantes deben adquirir el dominio de nuevas reglas y la capacidad para decodificar los significados institucionales. Pero la adscripción a esta nueva identidad universitaria no depende de una sola variable sino por diversos factores interconectados que permiten gestar lo que denominamos como “lazo académico”. Entendemos al lazo académico como al conjunto de relaciones que cada estudiante construye con la propuesta curricular de la carrera que está cursando. Este lazo académico constituye una dimensión específica dentro del conjunto de vínculos que ese estudiante sostiene con la Facultad y la Universidad. Se trata de una distinción analítica que tiene el sentido de poder identificar un campo de intervenciones propio de las políticas académicas, curriculares y pedagógicas. Otras dimensiones de este vínculo pueden tener que ver también con otros factores como son los sociales, laborales, políticos, de sociabilidad. En este sentido, suponemos que el lazo académico se constituye en la medida en que existen razones para el/la estudiante para permanecer en una carrera y continuar los estudios en virtud de su valoración de los logros académicos conseguidos y/o de las propuestas pedagógicas de las materias. Creemos que cuanto mayor se consolide el proceso de afiliación de un/a estudiante más firme se dará el lazo académico y en este sentido las posibilidades de continuar y permanecer en la carrera serán mayor. Para Coulon (1998) el ingreso en la Universidad es muy diferente al que se espera en los primeros años de otros niveles de formación educativa. En la universidad se observa una gran diversidad y heterogeneidad de hábitos, costumbres y culturas organizacionales. Sin embargo, al ingresar al nivel superior están sometidos a los mismos imperativos institucionales y deben afiliarse a su nuevo rol para pasar a formar parte de este espacio en calidad de miembro.

Abordando específicamente el primer año en la universidad Pierella (2016), lo considera como una instancia crítica que requiere ser revisada en su conjunto. El rol y desempeño del docente en el primer año opera como una especie de lazo a la institución. Pero para la autora, el docente no solo trabaja en el lazo académico en el sentido del conocimiento y transmisión de contenidos, sino que su función y práctica se enmarca en un contexto más amplio donde se deben identificar múltiples dimensiones (Pierella, 2015). En el primer año se da una instancia de aproximación a las carreras universitarias en el transcurso del cual los sujetos deben confirmar su elección a partir de diversas “pruebas” que la estructura establece. Por ello, es importante identificar las instancias de los primeros años que operarían como mecanismos de selectividad y que tienden a invisibilizar la complejidad inherente del momento del ingreso. En este tramo inicial se da un espacio no solo para decodificar la mirada de los estudiantes sino para detenerse en la comprensión y análisis de la planificación curricular, los contenidos (selección, organización, secuenciación, etc), la estrategia de enseñanza, modalidades de evaluación priorizados y el armado y configuración de los programas (Pierella, 2018).

En base la lectura realizada de los trabajos de investigación de Pierella, podemos identificar los siguientes tópicos o núcleos temáticos: la evaluación, las cátedras, el docente, La afiliación, la autoridad, entre otros. A partir de estos núcleos conceptuales, la autora nos propone trabajar aquellos que respondan de manera directa e indirecta con la conformación de los saberes docentes y que permitan comprender a este último como una categoría que se nutre necesariamente con otros conceptos. El desafío no es solo identificar que otros conceptos entrarían en el análisis de la categoría de saberes docentes, sino también identificar las relaciones que se configuran.

Sobre la *evaluación* nos dice Pierella que es una situación de aprendizaje que permite o facilita los procesos de afiliación a las instituciones. Pero a su vez también se enmarca en un mecanismo de selectividad social. La autora plantea que las evaluaciones cumplen diferentes funciones: pedagógicas y formativas, por un lado; y aquellas vinculadas con el control administrativo. Para el tema en cuestión nos interesa pensar la evaluación en el primer año de la universidad y como ello se configura en los saberes docentes. Muchas veces los exámenes como evaluación de los contenidos vuelven a cobrar sentido a partir de una relectura del programa como lugar central ya que muchas veces se encuentra dissociado discursivamente (Pierella, 2014). A partir de ello, Pierella acerca preguntas como: ¿Cuál es la perspectiva de los profesores? ¿Qué se hace con los resultados de la evaluación? Pero en

este sentido, generalmente las evaluaciones quedan asociadas a la idea de medición y no de aprendizaje. En este sentido, la discusión debería pasar por los formatos elegidos para evaluar por parte del docente, la concordancia entre contenido de la evaluación con el programa, y también con los contenidos impartidos en las diferentes instancias áulicas.

Para Pierella (2019) las dificultades de la población académica giran alrededor de la rigidez de la organización de *las cátedras* y por la mayor ponderación de la investigación en detrimento de otras actividades como la docencia o la extensión. A fin de cuentas, los perfiles de formación académica parecerían que buscan deslegitimarse dentro de un mismo espacio. La organización y funcionamiento de las cátedras son un área a explorar ya que nos permitiría identificar como se configuran algunas de las acciones que configuran la práctica docente: el programa, prácticas evaluativas, la dinámica de las clases, la relación teórica – práctica, entre otros. No es posible escindir la imagen y prácticas del docente por fuera de las cátedras que se inscriben.

Los docentes en el aula son la “cara visible” de las instituciones, y se pueden definir como “actores institucionales”. En ese sentido, también la autora expresa la importancia de la construcción de autoridad y legitimidad como es acercarse a los alumnos, saber sus nombres, saludarlos fuera del aula, responder los mails, etc. Es decir que el docente capte algo del orden de la singularidad, saliéndose de la despersonalización y anonimato. Generalmente el mundo que propone los espacios marcan tendencias e institucionalidades que dejan marcas homogéneas o al menos proponen un discurso de corte generalista y que dota a las poblaciones de percepciones determinadas de esos espacios. En cuanto a los saberes docentes, también se debe analizar su relación con el desenvolvimiento áulico como así también con el armado y la configuración de los programas de cátedra. También se enfoca en el análisis del escenario y escena que se sucede en la acción de enseñar: saber erudito, la pasión, la personalidad, la creatividad desde la perspectiva de los/las alumnos/as. La clase entendida como una experiencia estética donde se debe analizar desde el lugar del espectador (los alumnos), donde la clase observa y analiza una “performance” del docente: cualidades personales, sensaciones provocadas, actitudes, la presentación del programa y los criterios de selección de sus contenidos y reglas normadas en el aula. (Pierella, 2014)

En síntesis, los trabajos de Pierella se centran en dos unidades de análisis: los docentes y los estudiantes de los primeros años de carreras vinculadas al espacio universitario. Para el caso de la indagación del cuerpo docente, la autora parte de diferentes dimensiones

implicadas en la enseñanza universitaria. Entre ellas destaca: la epistemológica – disciplinar; la pedagógica – didáctica; la ética – política; y, las visiones respecto de los estudiantes en su condición de ingresantes.

El primer año en la Universidad: en busca de la afiliación

El primer año para muchos ingresantes supone un escenario complejo, plagado de expectativas y nuevas reglas que se imponen rápidamente. En la experiencia de la FaHCE podemos mencionar propuestas que van en clave de anticipar o de ir leyendo estas nuevas necesidades que surgen de la experiencia estudiantil en el momento inicial de las carreras. Entre ellas podemos mencionar los cursos de ingreso como primer acercamiento a la vida universitaria, los talleres que acompaña el proceso de rendir un final en la universidad, la articulación de la facultad y la Universidad con el nivel secundario (Expo Universidad y Estudia en Humanidades) entre otras experiencias.

En este sentido, consideramos que la lectura de la afiliación del estudiante debe ser interpretada entre la experiencia estudiantil como así también la experiencia institucional que propone la facultad en conjunto. Y dentro de la experiencia institucional pensamos también los saberes docentes.

En el ingreso a la facultad y el tránsito por el primer año podemos identificar algunos temas nodales que estarían relacionados al concepto de afiliación:

- La movilidad, los desplazamientos y la experiencia urbana de los/as estudiantes como “habitante – estudiante” (Carli, 2012);
- La existencia de diferentes densidades de itinerarios de los/as estudiantes entendidas como combinación de: estudio/trabajo, mujeres-hombres/madres-padres y estudiante/militancia (Carli, 2012);
- Los aspectos estructurales del currículum: los materiales curriculares particularmente aquellos que se dan en el primer tramo de la trayectoria universitaria en el ingreso (Muiños de Britos, 2016);
- Los saberes docentes, a veces parten de ciertos supuestos acerca de los estudiantes, sus trayectorias, sus experiencias previas, sus conocimientos y sus prácticas.
- La diferencia entre competencia y disposiciones. Las competencias serían estandarizaciones de condicionamientos técnicos relativamente estáticos, que se reconocen como tales independientemente de los sujetos y los respectivos contextos de los que

proviene y de los intermediarios lingüísticos que en ellos realizan. En cambio, las disposiciones, sitúan y organizan conocimientos previamente seleccionados, permite referir más adecuadamente el proceso intelectual y emocional que realiza cada individuo para organizar y relacionar conocimientos (Geneyro y otros, 2015).

- Rendir el primer final en la universidad supone un momento nodal donde se ponen en juego un abanico de saberes necesarios. La postergación del primer final sería posiblemente un factor que dificulta la continuidad en las carreras.

- La deserción y el abandono como categorías diferentes. El término deserción encubre a formas por completo distintas de abandono. Debemos entender a los/as alumnos/as en el marco de metas y proyectos educativos restringidos y no trancos. Rotular a las deserciones como comportamientos de abandono con la connotación de fracaso significa en realidad desconocer la importancia de la maduración intelectual y de otros efectos que se supone que tiene la Universidad en el proceso de desarrollo individual (Tinto, 1993). Para Tinto, el término deserción comprende una comunidad de intereses entre el sujeto que ingresa en la Universidad y los observadores externos que se proponen aumentar la retención.

- La experiencia universitaria y las narrativas estudiantil (Carli, 2007). Sandra Carli nos invita a indagar la experiencia universitaria en el tiempo presente desde la perspectiva de los estudiantes suponiendo abordar las identidades en proceso y no como resultantes de posiciones invariantes, fijas y estables en las instituciones. Por otra parte, la crisis de ciertas identidades cristalizadas en el discurso institucional (estudiante-profesor-académico-universidad pública) –en tanto nombran experiencias cada vez más heterogéneas y disímiles respecto de experiencias del pasado– reclama un espacio de interrogación del tiempo presente en el que el investigador propicie una enunciación, una puesta en relato, una reflexión de orden subjetivo sobre la experiencia individual y colectiva.

-Malinowski (2008) plantea que en la primera parte del ciclo universitario no toma en cuenta las posibilidades de una nueva “orientación estudiantil”, potencialmente fructuosa a largo plazo. Un estudiante puede fracasar en el 1er año, en parte por causa de una mala elección inicial de orientación, y sin embargo obtener más tarde resultados excelentes en otra carrera o institución.

Los tópicos puntualizados suponen categorías analíticas y factores relevantes para pensar la afiliación de los/as estudiantes. Si bien todos forman parte de universos complementarios otros son más complejos de descifrar y requieren instrumentar propuestas metodológicas de carácter cualitativo. La división operativa de estos tópicos, nos muestran las diferentes dimensiones que conformarían la afiliación en los/as estudiantes en el primer año y a su vez nos invitan a reflexionar sus diferentes combinaciones en relación a las prácticas y saberes docentes.

Delineando el abordaje metodológico

A lo largo del trabajo fuimos describiendo algunas categorías que forman parte del saber docente, y que también se relacionan con las trayectorias estudiantiles y sus etapas. Esta lectura nos ha permitido pensar algunas acciones concretas para iniciar un recorrido de corte más empírico que nos permita abordar el eje específico objeto del proyecto de investigación. Dicho eje se refiere a los saberes que se movilizan en las propuestas de enseñanza de las cátedras. En este sentido, además de estudiar a los estudiantes (sus trayectorias, sus experiencias o sus representaciones) nuestro proyecto busca estudiar las propuestas de enseñanza y las políticas académicas que de algún modo determinan dichas trayectorias. Esto conduce a definir otro conjunto de unidades de análisis ligadas a las prácticas institucionales y docentes: las políticas curriculares para el primer año, los cursos de ingreso y las propuestas de enseñanza de las materias de primer año.

Para llevarlo a cabo nos proponemos poner en práctica distintas estrategias metodológicas que nos posibiliten abordar las distintas dimensiones de análisis.

Por una parte, se realizará análisis documental de las propuestas de enseñanza, entrevistas y registros de experiencias docentes. Para ello, se trabajará en la conformación de un corpus documental conformado por planes de estudio y programas de las asignaturas de grado en el período considerado, así como materiales elaborados por las cátedras para el trabajo con los estudiantes. Estos documentos servirán para elaborar las dimensiones de relevamiento que guiarán la realización de entrevistas semi-estructuradas con docentes

A partir del trabajo de relevamiento de los saberes docentes, se documentarán distintas experiencias en las que las propuestas de enseñanza se orientan hacia el reconocimiento de las problemáticas relacionadas con las trayectorias de los estudiantes. Sobre la base de esa indagación, se conformará una tipología de propuestas de enseñanza de dichas propuestas, que permita el intercambio y la circulación de propuestas de cátedra, producción de

materiales y la socialización de dispositivos y estrategias de seguimiento y acompañamiento académico.

También, se realizarán entrevistas con informantes clave dentro del área académica de la Facultad (Secretaría Académica, directores de departamento) para identificar aquellas experiencias docentes que se hayan propuesto trabajar sobre las particularidades que presenta el tramo inicial de las carreras. Esas experiencias serán descritas a través de un protocolo que registre la información básica (carrera, año, cantidad de estudiantes, integrantes del equipo de cátedra, etc.)

Por otro lado, se diseñarán instrumentos de relevamiento centrados en la descripción cualitativa de las experiencias docentes. Para ello se prevé en primera instancia, producir guiones de entrevistas con miembros de los equipos de cátedra para abordar las distintas dimensiones de esas experiencias: planificación, articulación con los planes de estudio, organización de los programas de la materia, organización del tiempo, modalidades de evaluación, etc.

Asimismo, en el caso de las experiencias que participen de la indagación en profundidad, se acordará con los miembros de los equipos de cátedra, la elaboración y aplicación de distintas herramientas de relevamiento (registros de clase, filmaciones, recopilación de producciones, entre otras)

Durante un período acordado con los equipos de cátedra, se realizará un registro con la aplicación de los instrumentos de relevamiento, que permita sistematizar la información y las evidencias empíricas sobre la implementación de las propuestas docentes, sus principales logros, obstáculos y las problemáticas que las atraviesan. Dado el carácter reflexivo de este eje de la investigación, se espera que una parte de este trabajo de campo se realice de manera conjunta con los propios docentes responsables de las experiencias.

A partir de las categorías analíticas y teóricas definidas al comienzo de la investigación, se realizará un procesamiento de las evidencias empíricas resultantes del trabajo de campo. Allí se procederá a una descripción de las experiencias en profundidad, a la identificación de sus aspectos comunes y sus principales diferencias.

Reflexiones finales

La propuesta de este trabajo se centró en analizar las trayectorias estudiantiles desde la perspectiva de los saberes docentes. En la mayoría de la bibliografía temática encontramos una mirada centrada en los estudiantes y otras dimensiones, pero se relega el registro de la

relación de los saberes docentes con las trayectorias de los estudiantes. Por ello, la ponencia en su título plantea el concepto de trayectorias invertidas, porque hemos partido de los saberes docentes para pensar las trayectorias. Como sostiene Pierella, en base a sus experiencias empíricas en ambos extremos de las trayectorias, los saberes docentes se enmarcan en un contexto más amplio que el simple ejercicio de transmisión de conocimientos en el aula. La causística le permite entender como en las trayectorias de los estudiantes, la composición de los saberes docentes conjugan situaciones que permiten generar procesos de afiliación. O como lo expresa Charlot cuando plantea que los saberes docentes se enmarcan en lo que él denomina situación de enseñanza. En este contexto no solo el docente se inserta en estructuras y dispositivos institucionales, sino que también se despliegan prácticas y saberes propios. Por último, a lo largo del trabajo pudimos visualizar como el rol del docente es clave para poder comprender no sólo la perspectiva a la que adscriben en términos académicos y pedagógicos, sino también como juega estas categorías desde la perspectiva de los alumnos. Por ello, en el apartado metodológico esbozamos algunas propuestas concretas como análisis documental, entrevistas, análisis de los programas, entre otras acciones. Lo cierto es que para comprender el fenómeno de las trayectorias en el primer año, no podemos abordar esta propuesta desde una sola mirada y mucho menos dejando de lado a todos los actores intervinientes.

Referencias bibliográficas:

Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., y Vezub, L. (2008). El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los profesores.

Carli, S (2012). Capítulo 4: Los estudiantes en la ciudad. Desplazamientos, itinerarios y hábitats. En: *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

----- (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Avance del proyecto de investigación *Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina Educación y consumo*.

Coulon, A(1998). La etnometodología. Buenos Aires. Editorial Cátedra.

Charlot, B (2005). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación hoy. Uruguay. Ediciones Trilce

Geneyro, J C, Castronovo, A, Zamudio, A, Pintos, E, Picatto, D (2016) Cap. 7 Las disposiciones de lectura y escritura de los ingresantes a la universidad. El caso de la Universidad Nacional de Lanús, 2004-2013. En: Cambours de Domini y Gorostiaga (Coor.) *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires. Editorial Aique Educación

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós, Buenos Aires.

Malinowski, N (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. En: *Revista Latinoamericana Cs Sociales*. Niñez juv 6 (2): 801 – 819. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77360211.pdf>

Muiños de Britos, S M (2016). Capítulo 5. Materiales curriculares y prácticas pedagógicas ¿Inciden en la retención? En: *Cambours de Domini y Gorostiaga (Coor.) (2016). Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires. Editorial Aique Educación

Pierella, M. P (2016). Los exámenes en el primer año de la Universidad ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? En: *Revista Dossier Trayectorias*

universitarias. Vol 2 Pag. 11-19. Recuperado de:
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>

------(2019) La universidad interpelada por los discursos del presente. Hacia una crítica de las pedagogías optimizadoras. En: *Folio 49* Primer semestre pp 3-17. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/9387>

------(2014) Ingreso a la Universidad Pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional Universidades. En: *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*. núm. 60 P 51-62 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333038006>

----- (2018). El primer año de la universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. En: *Espacio en blanco. Serie indagaciones*. Vol. 28 nro 2 Tandil. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200004

----- (2015) El ingreso a la universidad pública: tensiones y desafíos del trabajo docente en diferentes facultades de la Universidad Nacional de Rosario. En: XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5414>

----- (2014) La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Buenos Aires. Editorial Paidós

Terigi, F. (2004). “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”. En AAVV: Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.

------(2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.” III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

------(2013). “Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué”. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina. Fundación Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2010). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Publicado en Revista Todavía. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

Vincent, T (1993). El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de las Causas del Abandono y su Tratamiento. México: Universidad Autónoma de México