

ARTÍCULO TEMÁTICO

Condiciones, límites y posibilidades de los retos pedagógicos del primer año universitario desde la perspectiva de las y los docentes

Conditions, limits and possibilities of the pedagogical challenges of the first university year from the perspective of teachers

Matías Causa. Universidad Nacional de La Plata, Argentina

causamd@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6561-8368

Recepción: 13/3/2024. Aceptación: 22/4/2024. Publicación: 15/4/2025

Resumen

El artículo se centra en los retos pedagógicos, sus condiciones, límites y posibilidades que reconocen un conjunto de docentes de la universidad pública a propósito de la enseñanza en el primer año de estudios, en los años 2018-2019. El trabajo se desprende de una investigación más amplia en la que, con un carácter cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes del primer año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata. El interrogante que guía el trabajo es cuáles son y cómo se estructuran los principales retos pedagógicos que identifican las y los docentes de primer año a partir de las experiencias que las y los

Abstract

The aim of this paper are the pedagogical challenges recognized by a group of university professors regarding teaching in the first year of studies, during the years 2018-2019. This project emerges from a broader investigation in which, semi-structured interviews of a qualitative nature were carried out with teachers of the first year of the Bachelor's Degree in Social Work at the Universidad Nacional de La Plata. The main question being which and how teachers structured the main pedagogical challenges, based on the experiences they go through, the practices they develop, the limits and possibilities they recognize and the ways in which they face and think about the issues related to university training. A contextualization regarding the

atraviesan, las prácticas que desarrollan, los límites y posibilidades que reconocen y las maneras en que enfrentan y piensan las cuestiones referidas a la formación universitaria de Trabajo Social en el primer año de estudios. Se presenta una contextualización respecto de la problemática abordada, se delimitan algunos conceptos clave y se presentan los principales antecedentes locales. Por último, se concluye que la cultura académica y disciplinar-profesional del Trabajo Social se expresa, no sin tensiones, en los procesos de transmisión del conocimiento y en las reflexividades de las y los docentes que oscilan entre las críticas a la educación universitaria, a los problemas ligados a la lectura y escritura, al papel de las evaluaciones y la valoración y reconocimiento hacia las y los estudiantes. Vistas en conjunto, se trata de dimensiones relevantes que se articulan con los modos en que las y los docentes perciben al estudiantado y a las trayectorias académicas que se comienzan a delinear en el contexto de la universidad pública.

Palabras clave: docentes, universidad, retos pedagógicos

addressed issue is put forward, some key concepts are marked out and the main local antecedents are presented. Finally, it is concluded that the academic and disciplinary-professional culture of Social Work is expressed, not without tensions, in the processes of knowledge transmission and in the reflexivities of the teachers, that oscillate from criticism of university education to the lack of reading and writing, the role of evaluation and the assessment and recognition of students. These are relevant dimensions that are articulated with the ways teachers perceive the student body and the academic trajectories that are beginning to be outlined in the context of the public university.

Keywords: Teachers, University, Pedagogical challenges

Introducción

El artículo se centra en los retos pedagógicos, sus condiciones, límites y posibilidades que reconocen un conjunto de docentes de la universidad pública a propósito de la enseñanza en el primer año de estudios, entre 2018-2019. Se entiende por retos pedagógicos aquellos objetivos difíciles de llevar a cabo en la tarea de enseñar, y que a la vez constituyen un estímulo y un desafío para quienes los afrontan en su quehacer docente cotidiano. El trabajo se desprende de una investigación más amplia en la que se indagaron los sentidos de la experiencia universitaria con un carácter cualitativo y desde un doble abordaje que recogió miradas desde: 1) las perspectivas de las y los docentes de primer año, 2) las perspectivas retrospectivas de las y los estudiantes que al momento del trabajo de campo se encontraban en el segundo año universitario.

En función de ello se abordó una de las diecisiete facultades de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), esto es, la Facultad de Trabajo Social (FTS), a los fines de analizar una unidad académica de menor tamaño atendiendo a la identificación de una matrícula inferior a los 2.000 estudiantes, en donde estas y estos tienen en promedio mayor edad, y en donde Atairo y Varela (2018) demostraron que mientras casi la totalidad de las y los estudiantes de la UNLP se percibe y se ubica como perteneciente a la clase media, la FTS se distingue en cuanto a que la auto-percepción de pertenencia a la clase media baja resulta la más alta alcanzando al 76 % del estudiantado.

Asimismo, los datos que la UNLP procesa referidos a clima educativo del hogar y experiencia universitaria previa en las familias de origen de las y los estudiantes demuestran que la FTS es una de las unidades académicas en las que más se destaca la población de ingresantes provenientes de familias con clima educativo bajo (31 %), y lo mismo sucede en relación con las facultades que reciben mayor número de estudiantes sin experiencia universitaria en los hogares de origen. En relación con las trayectorias escolares previas, la FTS es la unidad académica de la UNLP con mayor proporción de ingresantes provenientes de escuelas de gestión estatal, en donde dos de cada tres ingresantes proceden de dicho sector.

En síntesis, en esta investigación de corte cualitativo interpretativo se realizaron entrevistas a 22 estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS que al momento de realizarlas se encontraban en segundo año, y 20 entrevistas a docentes de primer año que ocupaban distintos escalones de la jerarquía docente (titulares, adjuntos, jefe de trabajos prácticos, ayudantes diplomados). En la selección de las y los docentes se procuró que hayan tenido a su cargo cursos en las materias del primer año de la carrera al menos durante los últimos tres períodos académicos, que pertenezcan tanto a materias masivas como más reducidas, todas obligatorias de acuerdo al plan de estudio de la carrera y reconociendo diferentes turnos de cursada. La muestra seleccionada resultó heterogénea en términos de edad, género, pertenencia institucional y disciplinar (algunas y/o algunos docentes son

profesionales del Trabajo Social, pero otras u otros provienen de la Psicología, Filosofía, Historia, entre otros campos disciplinares y como una característica del Trabajo Social y su permeabilidad alta a dialogar y articular con otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas), tipo de cargos y dedicaciones, antigüedad en la docencia, en la investigación y/o la extensión universitaria.

El presente artículo se concentra únicamente en los hallazgos emergentes del análisis de las entrevistas a docentes del primer año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP entre los años 2018-2019. El interrogante que guía el trabajo es cuáles son y cómo se estructuran los principales retos pedagógicos que identifican las y los docentes de primer año a partir de las experiencias que las y los atraviesan, las prácticas que desarrollan, los límites y posibilidades que reconocen y las maneras en que enfrentan y piensan las cuestiones referidas a la formación universitaria de Trabajo Social en el primer año de estudios.

Su aporte se inscribe en el diálogo con los trabajos sobre la universidad, el primer año y, más específicamente, con los estudios sobre las y los docentes en tanto actores poco explorados. Asimismo, ofrece avances situados para los debates en curso respecto de la formación universitaria en el campo disciplinar y profesional del Trabajo Social Argentino abocado a dar cumplimiento a la Ley Federal de Trabajo Social N.º 27.072 promulgada en el mes de diciembre del año 2014 y avanzar con vistas al horizonte de una formación de grado universitaria para el ejercicio de la profesión.

En primer término, se presenta una contextualización respecto de la problemática abordada. En segundo lugar, se delimitan algunos conceptos clave y se presentan los principales antecedentes locales. En tercer término, se analizan los principales hallazgos del trabajo. Por último, se exponen la discusión y algunas reflexiones de cierre.

Contextualización: condiciones y condicionantes para afrontar los retos pedagógicos

En términos de las condiciones institucionales en que las y los docentes de la universidad pública realizan su trabajo y, principalmente, en el ejercicio en los primeros años de las carreras, resulta de interés sopesar aspectos como: las características de las cátedras (estructura de cargos y dedicaciones), la formación pedagógica y la articulación con las acciones previas (cursos de ingreso y/o distintos formatos de tutorías). Las cifras oficiales al respecto muestran que el aumento de cargos docentes en el conjunto del sistema fue significativo hasta el año 2015, pero no fue correlativo con una transformación de la estructura de la planta, que mantiene, en el conjunto del sistema, más de un 60% de cargos simples y sólo alrededor de un 13% de dedicaciones exclusivas (SPU, 2020).

Específicamente, esta cuestión cobra relevancia en los primeros años de las carreras en donde la tarea docente requiere de una capacitación específica y condiciones particulares para su ejercicio. A propósito, Tedesco, Aberbuj y Zacarías (2014), a partir de una experiencia en el Programa de Mejora de la Enseñanza de la Universidad Nacional de San Martín, proponen concretamente que las y los docentes de mayor experiencia den clases en los primeros años como estrategia de retención y acompañamiento.

Sin embargo, es precisamente en esta instancia en la que las y los docentes suelen encontrar peores condiciones de trabajo: se trata de las materias con mayor número de estudiantes, en clases en las que la relación docente-estudiante es inadecuada (porque se trata de estudiantes que, en general, requieren una mayor atención) y en cátedras en las que las tareas docentes que complementan el dictado de clases frente a estudiantes (preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, orientaciones y actividades de apoyo para rendir el examen final, etc.) resultan fundamentales. El desempeño de la función docente en los primeros años de la universidad pareciera condicionar el aspecto cualitativo de su tarea y exige a las y los docentes un esfuerzo adicional al que requiere el dominio de los contenidos disciplinares, una capacitación y dedicación que en ocasiones no es adecuadamente valorada, y que entra en tensión con la exigencia productivista derivada de los criterios de evaluación y acreditación establecidos (IEC-CONADU, 2014).

El plantel de docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS alcanza el número total de 267, de esa cantidad 75 se desempeñan en primer año de acuerdo con la siguiente distribución:

Tabla 1
Cantidad de docentes por cátedra de primer año de la FTS-UNLP

Trabajo Social I	20 docentes
Epistemología de las Ciencias Sociales	14 docentes
Historia Social de América Latina y Argentina Caribe "A"	11 docentes
Historia Social de América Latina y Argentina "B"	4 docentes
Introducción a la Teoría Social	9 docentes
Configuración de Problemas Sociales	7 docentes
Introducción a la Filosofía	10 docentes

Fuente: elaboración propia en base a documentación obtenida de la Dirección de Personal de la FTS-UNLP.

Una mirada con respecto a los tipos de cargo y dedicaciones docentes en la FTS revela una configuración que no escapa ni a la realidad de la UNLP ni del sistema universitario argentino. Es decir que, así como para el conjunto de las universidades, en la UNLP existe un fuerte predominio de la dedicación simple por encima de las dedicaciones semiexclusiva y exclusiva. De acuerdo con un informe publicado por la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional de La Plata (ADULP, 2020), en todas las facultades las dedicaciones simples ocupan más del 50% de la planta docente y en once de las diecisiete representan más del 70 %, mientras que, en el total de la UNLP, el porcentaje alcanza el 73 %. Por otra parte, pero en sintonía con la tónica general, se manifiesta también una importante preponderancia de los cargos de Ayudante de Primera (el 56,5 % de la planta docente es Ayudante 1º en el caso de la FTS).

En síntesis, se puede aseverar que predominan las dedicaciones simples muy por encima de las dedicaciones semiexclusivas y, fundamentalmente, de las dedicaciones docentes exclusivas. De acuerdo con la información obtenida en la Dirección de Personal de la FTS, al año 2019 esta unidad académica posee 305 cargos docentes de los cuales 24 corresponden a dedicaciones exclusivas, 86 a semiexclusivas y 195 a simples.

Considerando la distribución porcentual según dedicación de todo el plantel docente, en el caso de la FTS 63 % son simples, 28 % semiexclusivas y 9 % exclusivas. En el caso de las y los docentes que se desempeñan en las materias del primer año, la configuración es la siguiente:

Tabla 2

Tipo de cargo y dedicaciones docentes en las cátedras de primer año de la FTS-UNLP.

	Titular	Adjunto	JTP	Ayudante	Total dedicaciones
Exclusiva	4	1	1	0	6
Semiexclusiva	1	4	4	6	15
Simple	1	1	5	47	54

Fuente: elaboración propia en base a documentación obtenida de la Dirección de Personal de la FTS-UNLP.

Además, el análisis de los datos evidencia la difícil y complicada situación que desde un punto de vista cuantitativo refleja la relación docente-estudiante en el primer año de la formación universitaria en trabajo social.

Coordenadas conceptuales

Para delinear las coordenadas conceptuales del presente artículo interesa delimitar algunas cuestiones referidas a las y los docentes de la universidad. En rigor, la mayoría de los estudios sobre los actores universitarios se ha inclinado por

focalizar en las y los estudiantes, relegando la producción de conocimiento en relación con las y los docentes. A su vez, los estudios que provienen del campo de la investigación educativa como los del pensamiento del profesor, se han abocado a analizar las creencias y concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los docentes de otros niveles educativos (fundamentalmente los obligatorios), relegando también la producción de conocimiento acerca de las y los docentes de la universidad (Cuevas, 2013).

Así, los estudios del pensamiento del profesor (Pope, 1998; Feldman, 1999) y los trabajos sobre las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) constituyen desarrollos conceptuales de interés. Asimismo, los estudios sobre las transformaciones en la profesión académica que tuvieron lugar en las últimas décadas, en un contexto de profesionalización académica e internacionalización de la educación superior (García de Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Carli, 2016, entre otros), constituyen insumos para abordar las condiciones estructurales del trabajo docente en primer año.

En este punto, siguiendo a Chiroleu (2002), es posible comprender la categoría docentes de la universidad mediante el concepto de profesión académica, el cual se caracteriza, por un lado, por el trabajo con el conocimiento experto que aquellas y aquellos producen y transmiten o solamente transmiten. Por otro lado, las y los docentes tienen una autonomía relativa en relación con las autoridades de la gestión universitaria y comparten un marco común de normas y valores con respecto al conocimiento y a las propias prácticas académicas. El elevado grado de heterogeneidad es otra de las notas que caracteriza a la profesión académica, que se expresa principal aunque no exclusivamente, en la lealtad a la disciplina en la que la o el docente se formó, más que a las instituciones de pertenencia que constituyen el campo de referencia de su quehacer cotidiano (Fernández Lamarra y Marquina, 2012).

En sus trabajos sobre las académicas y los académicos (docentes que enseñan e investigan, aunque para este enfoque se trata fundamentalmente de quienes investigan) Becher (2001) señala que, en sus formas de organización social al interior de las universidades, aquellas y aquellos pueden caracterizarse por su pertenencia a diversas tribus que habitan territorios constituidos por las disciplinas del conocimiento. Es decir que es la disciplina la que se convierte en el elemento a partir del cual construyen su identidad, conformando comunidades disciplinares. Becher (1993) observa que, si bien en un cierto nivel de abstracción quienes se desempeñan como docentes de la universidad pueden ser considerados integrantes de una única profesión, en rigor la profesión académica puede entenderse mejor como una profesión fragmentada (Clark, 1991) en donde cada disciplina, o cada especialidad al interior de cada una de ellas, conforma una peculiar cultura disciplinar de quienes la integran, que tiene su correlato social, entre otras cosas, en distintos modelos de carrera.

Por otra parte, el tema de las y los docentes de la universidad plantea la particularidad de que su ingreso a la docencia universitaria no requiere de formación ni de acreditaciones específicamente pedagógicas, tal como sí sucede en los niveles educativos obligatorios y en el nivel superior no universitario. Para Menges y Austin (2002), una de las características distintivas es que las y los docentes de la universidad se orientan primariamente hacia las disciplinas más que hacia la profesión de enseñar. Precisamente, la identidad profesional del sector docente universitario -por definición entendida como proceso dinámico, en permanente construcción- se vincula más con aspectos ligados al ámbito científico-profesional, particularmente con el saber disciplinar especializado y los conocimientos profesionales específicos de cada campo profesional. De hecho, durante mucho tiempo se consideró que la superioridad científica de las y los docentes de la universidad las y los eximía de las cuestiones pedagógicas.

Siguiendo los aportes de Galeano Londoño (2008), a la vez que la universidad defiende y profesa el rigor en la investigación, la extensión y sus análisis científicos, privilegia la espontaneidad en la actividad docente. A su vez, la característica definitoria de las universidades como productoras, y no solo transmisoras, del conocimiento, tuvo como correlato que el desempeño en las tareas de investigación suponga un mayor prestigio académico, relegando a un segundo plano el desempeño en las actividades de enseñanza: «bajo el supuesto de que la calidad o excelencia de las mismas sería una suerte de subproducto natural presente en quien ha mostrado excelencia en la producción de conocimiento» (Prati, 2014, p. 251).

Promediando la década del ochenta del siglo pasado, Augusto Pérez Lindo analizó la situación de las y los docentes de la universidad en América Latina y allí, el autor ya destacaba que, en general, son personas que combinan sus ocupaciones principales con el dictado de clases, o que deben desplazarse desde una institución a otra para poder vivir de la docencia. Bajo esas condiciones en los años ochenta Pérez Lindo se preguntaba y aseveraba:

¿Cuánto margen queda para entrevistar a los estudiantes, cuánto tiempo se puede dedicar a preparar un método de comunicación pedagógica adecuado al grupo de estudiantes? De manera casi universal en Argentina, en América Latina y en otros continentes, se descuida la pedagogía universitaria. Lo que quiere decir que la Universidad se desentiende del problema de «educar». (1985, pp. 117-118)

Este problema de educar que refiere Pérez Lindo (1985), no escapa a las preocupaciones específicas de la formación académica en Trabajo Social. Al respecto, Susana Cazzaniga refiriéndose a las y los docentes en este campo sostiene, no sin preocupación, que se evidencian dificultades para reconocer las transformaciones

de la subjetividad que han producido las mutaciones sustantivas en los planos más estructurales, transformaciones que producen otros sujetos tanto en estudiantes como en las mismas y los mismos docentes.

Nuestras historias personales y sociales a veces nos juegan negativamente ya que tendemos a organizar nuestras clases pensando en un interlocutor «ficticio», homologándolo a lo que creemos es el deber ser de un estudiante de Trabajo Social o, por el contrario, lo hacemos ubicándolo en el lugar de la carencia, de lo que le falta, permaneciendo también aquí esa imagen del deber ser, ahora como punto de llegada. (Cazzaniga, 2007, p.6)

Como advierte Coscarelli (2007), la enseñanza universitaria ha sido caracterizada por su desdén por el tema pedagógico. Exceptuando algunos espacios aislados y circunscriptos a microexperiencias, el asunto ha sido subestimado y hasta negado.

La formación de las y los docentes de la universidad ha sido tradicionalmente el producto de una voluntaria autoformación y de una socialización no consciente, es decir, a través de la progresiva interiorización de lo que hemos visto o vemos hacer a los buenos profesores y a evitar lo que vemos en los no tan buenos. (Galeano Londoño, 2008, p.2)

Estas evidencias resurgen desde muy diversas perspectivas y con alcances disímiles. No obstante, en la actualidad se reconocen variadas y destacables experiencias que las instituciones promueven y las y los docentes de la universidad desarrollan con el propósito de mejorar sus estrategias de enseñanza. En este sentido, y en consonancia con el debate internacional de las últimas décadas, la tendencia de las universidades en nuestro país es la de jerarquizar la práctica docente considerando la enseñanza como el principal dispositivo de inclusión educativa (Ceresani y Mórtola, 2018).

Indagaciones preliminares y antecedentes

Existe una producción académica de muy reciente data que comenzó a interesarse acerca del punto de vista de las y los docentes de la universidad. Así, Cambours De Donini (2018) en una investigación referida a la exploración de las estrategias institucionales y pedagógicas de cuatro universidades del conurbano bonaerense para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria, encontró perspectivas divergentes y contradictorias en las y los docentes. La autora sostiene que no siempre se identifica en quienes enseñan en los primeros años la disponibilidad y aceptación de los cambios necesarios para incluir a las y los ingresantes reales y no a aquellas y aquellos que respondan a las expectativas de un modelo preexistente.

Los clivajes y claroscuros que Cambours De Donini (2018) identificó en los sentidos que construyen las y los docentes dan cuenta de que la preocupación por incluir y retener con calidad académica está presente pero no en todos los casos se reconoce la responsabilidad institucional de diseñar y ofrecer propuestas que asuman los diversos puntos de partida de las y los estudiantes. La autora destaca la existencia de percepciones y valoraciones diversas respecto a las prácticas de enseñanza, contenidos, materiales, evaluaciones, tutorías, apoyos periféricos al aula y en algunos casos una reiterada insistencia, por parte de las y los docentes, en las deficiencias que las y los ingresantes traerían del nivel secundario.

En esta línea, Pogré y otros (2018) recuperaron las visiones variadas que las y los docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento tienen acerca de las y los estudiantes, dando cuenta que no hay una única mirada sobre la o el estudiante que accede a la universidad. En el análisis de su investigación identificaron y caracterizaron dos grandes grupos de docentes: aquellas y aquellos que se posicionan en sus discursos y sus prácticas en el enfoque del derecho de todas y todos a ingresar a la universidad, y las y los que consideran que para permanecer en ella hay que poder cumplir con ciertos requisitos como garantía de calidad. En relación con este grupo, los autores demostraron que en general depositan las dificultades en las y los estudiantes, soslayando que el proceso de constituirse en estudiante de la universidad es algo que debe ser enseñado y orientado en el ámbito de la propia institución.

El trabajo de Pogré y otros (2018) resulta relevante porque reconoce que, según las perspectivas que las y los docentes tengan, se despliegan propuestas de enseñanza diferentes. Cuando se considera que el enfoque de enseñanza tiene que ser universalista, es decir que las mejoras de las propuestas son beneficiosas para el conjunto, se despliegan estrategias que sistematizan intervenciones y funcionan como dispositivos de sostén y acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes. Por el contrario, cuando se considera que los resultados son exclusiva responsabilidad de ellas y ellos, las intervenciones pedagógicas y didácticas son más estáticas, fijas y, eventualmente, luego se agregan apoyos dirigidos a ciertos grupos de destinatarios específicos y focalizados, es decir, aquellas y aquellos estudiantes que no logran aprobar las asignaturas.

Cuando en la citada investigación se plantea por qué, en una misma universidad, pueden convivir sentidos tan disímiles acerca del trabajo con las y los estudiantes durante el primer año, se recupera, a modo de indicio para la respuesta, la cuestión referida a las y los docentes con mayor y menor antigüedad, vinculándola a los diferentes modos de ser docente, y a cómo ven a las y los estudiantes en relación con una cronología y los momentos de la universidad. Así, se identifica que algunas y algunos docentes identifican un momento fundacional impregnado por ideas de ampliación de derechos frente a otras visiones que comparte otro conjunto de docentes más ligadas a considerar que la universidad no debería ser

para todas y todos o que, lisa y llanamente, razona que: «si no pueden, pues que se vayan». Por otra parte, pero en sintonía, Araujo (2018) arriba a una hipótesis similar cuando sostiene que en las universidades se mantiene en vigencia un concepto de justicia basado en el mérito que sostiene y legitima su función de selección social.

En esta línea, también Bette LaSere y Diane Strommer (2005) indican que si se interroga a docentes de edad y experiencia avanzadas acerca de cuáles son los principales retos pedagógicos de enseñar en los primeros años de la universidad, lo más probable es que señalen a las y los estudiantes, e incluso a su diferencia con algún mítico tiempo pasado, con la nostalgia respecto a que ya no se encuentran tan bien preparadas y preparados como alguna vez sí lo han o habrían estado.

En el contexto de este trabajo, también se consideran fundamentales los avances de Paula Pierella (2014, 2018, 2020) quien en el análisis de la perspectiva de las y los docentes de primer año sobre distintas dimensiones implicadas en la enseñanza universitaria (epistemológicas-disciplinares, pedagógico-didácticas y ético-políticas), elaboró una categorización que indica tres modos de percibir a las y los ingresantes por parte de sus docentes: la o el ingresante como aspirante, la o el ingresante como sujeto en transición hacia la categoría de estudiante y la o el ingresante como sujeto de pleno derecho. En el análisis que realiza de las narrativas docentes, la investigadora subraya dos aspectos nodales: por un lado, las percepciones sobre las y los ingresantes y la incidencia de las categorizaciones sobre ellas y ellos en las propuestas de enseñanza, por el otro, una serie de tensiones identificadas en el plano del currículum, que conllevan reflexiones sobre la formación docente. Así, Pierella (2014, 2018, 2019) identifica que, en algunos relatos, al mismo tiempo que las y los docentes plantean la necesidad de una formación específica para enseñar en primer año, expresan que el trabajo en dicho tramo se encuentra deslegitimado en relación con instancias superiores de la formación.

En correspondencia con la tendencia general del campo, en el caso más específico del territorio del Trabajo Social con el cual este artículo se vincula, fue posible identificar un conjunto de trabajos cuyos aportes se focalizan, más que en las y los docentes de las carreras de Trabajo Social, en las reflexiones que estudiantes ingresantes, con mayor nivel de avance e incluso profesionales en ejercicio le otorgan a la profesión (Lera y otros, 2014). Otros trabajos se centran en la participación política de las y los estudiantes (Josín, 2010), en los perfiles estudiantiles (Grassi, 1987; Causa, 2018) y en las representaciones sociales específicas de estudiantes ingresantes acerca del rol de las y los trabajadores sociales (Robles, 2010). Sin embargo, en una investigación relativamente reciente Mora Eraso (2016) estudió las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas de un conjunto de trabajadoras y trabajadores sociales que se desempeñan como docentes en universidades de Colombia. El aporte de esta autora se torna relevante dado que presenta hallazgos de interés por lo menos en un doble sentido, por un lado, en términos sustantivos permite conocer acerca de quienes enseñan en el campo del Trabajo Social, por

otro lado, en términos metodológicos Mora Eraso (2016) optó por un abordaje que le permitió la obtención de la información basándose en las narrativas de las y los docentes y la reflexión respecto a las concepciones que fundamentan su actuar.

En síntesis, el tema objeto de este trabajo se encuentra presente en la agenda educativa durante las últimas dos décadas, situación que señala su vigencia y relevancia que reconoce, cuanto menos, tres dimensiones: en tanto preocupación pedagógica, acción política y reflexión/producción académica.

Enseñar en el primer universitario: retos pedagógicos, límites y posibilidades

En una investigación reciente circunscrita a carreras de las ciencias sociales y las humanidades de universidades de Santiago de Chile donde asisten mayoritariamente estudiantes de primera generación, Larotonda Dinardi (2019) observa que las y los docentes perciben a las y los estudiantes tanto como carentes de conocimientos como de las disposiciones necesarias para realizar lo que su rol supone. Así, el autor señala una idea bastante extendida, respecto de que en las universidades predomina la actitud, explícita o no, de culpar a la o el estudiante por su falta de preparación. Ahora bien, en el caso aquí analizado las perspectivas docentes difieren considerablemente de los planteos referidos por Larotonda Dinardi (2019). En primer lugar, porque en general (no sin matices, apreciaciones críticas y contradicciones) se observan valoraciones positivas respecto a las y los estudiantes, de su predisposición al aprendizaje y de la elección que han realizado.

Con todo, desde el punto de vista del análisis los retos pedagógicos, sus límites y posibilidades que a continuación se desarrollan procuran reconocer que existen particularidades en la formulación de las perspectivas de las y los docentes conforme a distintas universidades, facultades y carreras. Por ello, el aporte específico de este trabajo se enmarca en el campo disciplinar y profesional del Trabajo Social y en una institución específica y a la vez central –solo existen dos facultades de Trabajo Social en el país, la de La Plata y la de Entre Ríos– en la formación de trabajadoras y trabajadores sociales como lo es la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP.

El aporte a las discusiones respecto de las y los docentes de la universidad se plantea a partir de explorar sus perspectivas atendiendo a las diferencias sustantivas ligadas a las propuestas de formación que efectivamente cada facultad y/o cada carrera presentan. Estas diferencias dependen de factores organizacionales y de las culturas institucionales según las comunidades disciplinares (Becher, 2001), es decir, las particularidades que asumen también los específicos estilos disciplinarios, profesionales y académicos (Carli, 2012).

El primer reto pedagógico identificado en los relatos de las y los docentes con quienes se trabajó tiene que ver por un lado con incorporar en las propuestas y prácticas pedagógicas las voces de las y los estudiantes y, por el otro, con la

formación docente. Retomando la anteriormente referida categorización realizada por Pierella (2014, 2018), los relatos de las y los docentes de primer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP se articulan con la noción de la o del ingresa-nte como sujeto de pleno derecho. Incluso, en el caso de docentes de la cátedra (troncal) Trabajo Social I, las y los docentes hicieron mención a su participación en la *Red de docentes de asignaturas troncales de primer año de la carrera de Trabajo Social* como un espacio en el que se procura formular lineamientos para incorporar las voces de las y los estudiantes en el armado de las propuestas pedagógicas y en tanto actores portadores del «derecho a ser escuchadas y escuchados»:

A partir de la apertura que está habiendo con la red de cátedras es fundamental que ese espacio esté, fortalecerlo y participar, y los trabajos que se vienen haciendo desde la cátedra tomando esa voz de los estudiantes, que ellos aporten también a la currícula y a cómo está pensado el espacio. (Ayudante Diplomada, 33 años de edad, 7 años de antigüedad docente, participante activa de la Red de docentes de asignaturas troncales de primer año de la carrera de Trabajo Social por la cátedra de Trabajo Social I de la FTS-UNLP. Docente entrevistada N.º 17)

Resulta escaso el número de docentes con formación pedagógica sistemática, por lo menos a nivel de posgrado. En este punto, Ramsden (1993; 2003) plantea que la mayoría de las y los docentes de la universidad ejercen su tarea desde una posición que podría definirse con carácter de amateur. Sin embargo, en el trabajo de campo fue posible identificar otros recorridos formativos de las y los docentes, algunos acaecen al interior de las cátedras (verbigracia, seminarios y ateneos de formación interna), otros se vinculan con los itinerarios de docentes que también se desempeñan en el nivel secundario y/o en la modalidad de personas adultas, que desde allí valoran positivamente esa experiencia para enseñar en el primer año universitario y que, además, participan de instancias de formación docente continua o permanente propias del sistema educativo a escala nacional y/o provincial:

Doy clases hace como nueve años en la Media 25 entonces tengo capacitaciones permanentemente tres o cuatro veces al año, y eso me aporta un montón porque yo estoy en el último año de la secundaria y acá recibo los chicos que han egresado, no la mayoría porque doy clases a la noche y ahí la mayoría capaz que tiene una discontinuidad, cinco o diez años que terminó la escuela, que la había finalizado, pero bueno me sirve digamos las capacitaciones que tengo en secundaria para pensar también el primer año acá. (Ayudante Diplomado, 41 años de edad, 11 años de antigüedad docente, también se desempeña como docente en una escuela secundaria pública de La Plata. Docente entrevistado N.º 10)

En el caso de las y los docentes de la asignatura troncal, Trabajo Social I, la valoración de la participación en la mencionada Red como una instancia de formación estratégica resultó un eje fundamental en sus relatos sobre los retos pedagógicos del primer año de la carrera:

La red de materias de primer año nos fortaleció un montón porque somos tres compañeras del taller que somos parte de la red. Nos aportó muchos elementos en términos de capacitaciones, de lectura de autores, sobre todo para repensar esa queja de «no leen/no escriben», hay un montón de deseo, pero tenemos que transformar nosotros las prácticas. (Ayudante Diplomada, 42 años de edad, 14 años de antigüedad docente, participante activa de la Red de docentes de asignaturas troncales de primer año de la carrera de Trabajo Social por la asignatura Trabajo Social I. Docente entrevistada N.º 5)

En este punto, si bien se reconoce un amplio debate en el campo del Trabajo Social en relación con la formación surge el interrogante respecto de cómo los retos pedagógicos que las y los docentes están identificando podrían articularse con instancias de formación de mayor escala, integralidad y definición institucional (universidad, colegios, federaciones de Trabajo Social, etc.).

Un segundo reto pedagógico que, al igual que el mencionado más atrás, reconoce tanto límites como posibilidades se asocia con uno de los sentidos nodales que las y los docentes otorgan en sus relatos a las cuestiones de lectura y escritura académica. Señalan estar trabajando en el espacio de la Red la relevancia de las propuestas de enseñanza que incorporan la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2005), e incluso también docentes de otras cátedras del primer año que no participan de la Red coinciden en señalar que:

Lo que nos están pidiendo hoy los estudiantes sobre todo en los prácticos y los talleres tiene que ver con un acompañamiento, no solo en territorio sino en lectura y en escritura. (Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Docente entrevistado N.º 7)

Resulta interesante resaltar el hecho de que, en sus relatos, las y los docentes, se distancian de los discursos del tipo «las y los estudiantes no leen ni escriben o vienen sin saber leer y escribir», sino que, por el contrario, en general se posicionan desde una concepción del trabajo pedagógico que asumen como una responsabilidad en aras de repensar y transformar las prácticas de enseñanza y las condiciones pedagógicas en las que se les solicita leer y escribir a las y los estudiantes:

Y la importancia que tiene una devolución, sobre todo no en ortografía, tenemos algunos ejes: por ejemplo, si la respuesta está bien organizada en relación con la consigna, si está escrita desde la perspectiva del lector y no desde quien escribe, establecemos algunos ejes de corrección y eso es lo

que se les entrega en el trabajo práctico y ellos se quedan con esos trabajos prácticos y aportan a la escritura del informe final de la práctica. Ahora lo hicimos por partes y no que sea «para el 20 tenés que entregar todo completo», esto de una escritura progresiva y acompañada, eso es recontra interesante escucharlo de los estudiantes. (Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Docente entrevistada N.º 6)

A su vez, un grupo significativo de docentes sostuvo que la falta de lectura, en todo caso, no es un problema exclusivo de las y los estudiantes del primer año de la carrera. Al respecto, una frase recurrente fue: «bueno, el no leer es algo que aparece en primero, aparece en tercero, aparece en quinto». Incluso, a la falta de lectura y las dificultades en la escritura durante el primer año, oponen la riqueza de los debates e intervenciones de las y los estudiantes que, aunque no hayan leído ni cumplido debidamente con las actividades de escritura, acostumbran a poner en juego en el ámbito de la clase aquello que ellas y ellos creen, conocen y/o piensan sobre «lo social» en un sentido amplio:

Yo veo que hay cada vez menos prejuicio a equivocarse, lo veo muy positivamente, eso es una característica novedosa e interesante, que los pibes descaradamente pueden preguntar lo que quieren, no hay ningún prurito en ese sentido. Por otra parte, hay mucha dificultad en la comprensión de textos, entonces, a veces te preguntan cosas que vos decís «a ver, decime dónde está» porque a lo mejor lo leyeron con o sin la coma y entonces entendieron mal porque de verdad hay una dificultad en la lectura. (Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Docente entrevistado N.º 7)

Pareciera que el reto pedagógico tiene que ver con promover y potenciar en las y los estudiantes la lectura y la escritura conforme al género académico. Ahora bien, enseñar en la universidad incorporando la perspectiva de la alfabetización académica, a la vez que se reconoce como un desafío fundamental de la planificación de la enseñanza y de las prácticas docentes, constituye una tarea cuyo cumplimiento se lo inscribe en el marco de algunas dificultades y limitaciones que tienen que ver con la masividad y las comisiones de trabajos prácticos del primer año (y, más en general, en función de los déficits de cargos y dedicaciones a los que se hizo mención anteriormente).

Lo que nos viene pasando es que son muy masivos los prácticos entonces estábamos hablando con el profesor adjunto de una propuesta de abrir más prácticos que sean de 40, porque un docente... nosotros tenemos prácticos de 120 personas a veces, entonces es muy difícil trabajar la escritura. (Ayudante Diplomado, 36 años, 8 años de antigüedad docente. Docente entrevistado N.º 1)

Es decir que, en este punto, se trata de relatos en donde las y los docentes enfatizan la relevancia y la necesidad de trabajar con las y los estudiantes de primer año a partir de las prácticas de lectura y escritura académica, aunque, en ocasiones, esto se trate más del orden de la intencionalidad que de la puesta en práctica efectiva, de ciertas y determinadas condiciones óptimas que se anhelan, pero de las que se carece. La pretensión de una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo a las y los estudiantes que signifique, por parte de las y los docentes, «hacerse cargo de la lectura y la escritura al interior de las materias» (Carlino, 2005, p. 24.) presenta algunos claroscuros que los relatos ponen de manifiesto en alusión a las perspectivas de enseñar en el primer año:

Los materiales que damos, guías de lectura... eso también es otra cosa que valora mucho el estudiante, las guías de lecturas que acompañan los textos para hacer ese diálogo con el texto, pero sigue quedando como un diálogo entre...como establecido sobre la voluntad que tenga el estudiante de establecer ese diálogo con el texto, y no como una cuestión que nosotros podemos hacer un seguimiento. (Fabiola, Jefa de Trabajos Prácticos, 40 años de edad, 14 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 4)

Nuevamente aquí, es posible plantear el interrogante respecto de cómo podría aproximarse la distancia percibida entre la relevancia crucial de abordar el reto pedagógico vinculado con la lectura y la escritura de las y los estudiantes desde el primer año universitario y las limitaciones respecto a las condiciones de trabajo. Con todo, podría problematizarse que la incorporación de un enfoque de enseñanza basado en la alfabetización académica encuentre obstáculos o limitaciones únicamente en relación con la dimensión condiciones de trabajo, es decir, probablemente la formación docente a la que se aludió anteriormente también sea un aspecto central en el asunto.

A su vez, en el caso específico de Trabajo Social en la FTS-UNLP los hallazgos que fue posible identificar parecerían indicar más presencia y acompañamiento de las y los docentes que el identificado en otras investigaciones afines realizadas en el contexto de otras instituciones y carreras. Al respecto, en un trabajo reciente, Pierella señala que:

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. (2019, p.14.)

Por otra parte, es interesante señalar que en el modelo «ideal de estudiante» (y en particular en el vínculo con la lectura y escritura) que se desprende de los relatos subyace el modo de ser estudiante que las y los docentes reconstruyen en su imaginario, a partir de su propia biografía estudiantil en contextos históricos más o menos lejanos en el tiempo (Ros, 2014).

Bah, yo cuando estudiaba era medio fanático y escribía, escribía, y tengo por ahí cuadernos escritos de las cosas que me daban los docentes, y yo creo que eso la cultura de la escritura es algo que no está en el estudiante, entonces me parece que, si llevasen la cursada al día sería lo mejor, y eso yo se los digo. (Ayudante Diplomado, 41 años de edad, 11 años de antigüedad docente. Docente entrevistado N.º 10)

Otro de los retos pedagógicos que fue posible identificar tiene que ver con la evaluación, la acreditación de las asignaturas del primer año y una acentuada presencia de mayores regulaciones pedagógicas en las y los relatos docentes. Contrastando con la condición de autonomía en el vínculo con el conocimiento como una disposición a promover progresivamente en las y los estudiantes que podría —razonablemente— esperarse identificar en sus relatos, un conjunto de docentes se refirió a las modalidades de evaluación y, más específicamente, a los sistemas de promoción de las asignaturas como un aspecto a repensar, sobre todo en función de las características que presentan justamente las y los estudiantes del primer año de la carrera y las dificultades que las y los docentes detectan respecto de la preparación de los exámenes finales orales tradicionales en la universidad.

Así, el régimen de promoción sin examen final se presenta como una alternativa que, en los casos de las materias troncales (por reglamento inhabilitadas para ofrecer esa modalidad a las los estudiantes), podría ajustarse mejor a los perfiles de estudiantes de la carrera que estarían demandando o requiriendo de un conjunto de mayores regulaciones pedagógicas:

Creo que por ahí el tema de la promoción ordena mucho más vinculado a un pedido de trabajos periódicos, a pruebas evaluativas que van en un recorrido, una trayectoria más si se quiere ordenada, disciplinada, con mayor seguimiento, a una materia troncal que solamente toma parciales y finales, entonces marca una diferencia importante eso, y entonces también ahí se ve una cuestión de una dificultad en eso de cómo hacer estos tipos de seguimientos de la trayectoria de los estudiantes. (Profesor Titular, 44 años de edad, 19 años de antigüedad docente. Docente entrevistado N.º 14)

En este contexto analítico (y atendiendo justamente a los perfiles de las y los estudiantes de Trabajo Social), cabe señalar los aportes de Basil Bernstein (1998) quien estableció la diferencia entre dos formas genéricas de transmisión educativa que denominó pedagogías «invisibles» frente a los enfoques tradicionales de

las «pedagogías visibles» y postuló la estrecha relación entre estos dos tipos de pedagogías y la mayor facilidad o dificultad de ciertos sectores sociales para relacionarse con las tareas pedagógicas. Según Bernstein, las pedagogías invisibles (más flexibles, con normas menos fuertes y mayor autonomía de los estudiantes) más allá de sus propósitos de mejora y democratización, benefician el desempeño educativo de las y los estudiantes provenientes de los sectores medios y resultan desfavorecedoras para aquellos que provienen de los sectores populares (Feldman, 2018).

En los relatos de las y los docentes emerge particularmente el tema de los exámenes parciales, la impugnación a algunos de sus sentidos instalados, las dificultades que se les presentan en términos del desarrollo de los contenidos por la cantidad de clases destinadas a las evaluaciones y la incomodidad ante una táctica estudiantil (Carli, 2012) bastante extendida que tiene que ver con presentarse a rendir, por primera vez, en la última oportunidad, es decir, en la última instancia reglamentaria del examen parcial recuperatorio:

Pero bueno, vuelvo a esto de los parciales que también es importante porque tenemos un parcial y dos recuperatorios, a veces en vez de decir... porque uno debería hacer el parcial y ya después la idea de recuperar implica partir de una base de algo que ya hice vinculado a un parcial, sobre correcciones vinculadas a una recuperación de algo que está mal, o algo que hay que ampliar o desarrollar, y a veces yo creo que habría que revisar esta idea del parcial y dos recuperatorios porque si hay recuperatorio es recuperación en base a algo que se dio y no en base a una administración de tres fechas, que también es una dificultad grandísima porque tenemos un mes y medio tomando parciales, y administrar las fechas de una primera a una segunda fecha, si te quedan un 70% de estudiantes para una segunda fecha no podemos seguir con un ritmo normal de clases, entonces uno pasa por alto seguir dando clases para tomar parcial, y serían 15 días entre una fecha y otra, y de esa fecha a la otra si quedaron todavía un porcentaje del 60% dar contenidos donde falta un 60% de estudiantes, entonces... tenés un mes, un mes perdido vinculado a la toma de parciales. (Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Docente entrevistado N.º 8)

Con todo, las reflexiones de las y los docentes respecto del tipo de exámenes que se diseñan en primer año resultan auspiciosas en el sentido, primero de su problematización y desnaturalización, y segundo en función del impacto de sus resultados como elemento clave en las condiciones que hacen a la continuidad o no (y a sus zonas grises y matices) en las trayectorias estudiantiles del tiempo inicial de la vida universitaria.

En un ejercicio de síntesis de los principales resultados de las experiencias e investigaciones sobre los primeros años de estudios en la universidad, Suasnábar y Rovelli (2016) sostienen que hay coincidencia en señalar tres dimensiones que inciden en las trayectorias educativas de las y los estudiantes: *a)* las condiciones materiales en que se desarrollan las tareas de enseñanza y aprendizaje, *b)* las estrategias pedagógicas que desarrollan las y los docentes, y *c)* el tipo de organización institucional que asumen las actividades.

A lo largo del trabajo de campo emergieron cuestiones que remiten a estas dimensiones, pero aquí interesa destacar que, respecto de la segunda dimensión, el recorrido efectuado permitió identificar en los relatos de las y los docentes dos definiciones centrales que para Suasnábar y Rovelli (2016) remiten a las estrategias pedagógicas que ellas y ellos desarrollan según los objetivos propuestos. Por un lado, las condiciones de admisión de las y los estudiantes en relación con las capacidades y habilidades esperadas en ciertas áreas como lectura, escritura y comprensión, razonamiento científico y disposiciones para el estudio y, por el otro lado, la definición de la expectativa de logros según la etapa dentro de la trayectoria educativa de las y los estudiantes, esto es, el momento de la admisión y el primer año de la carrera.

Por último, dos frases de una misma docente entrevistada aluden a una tensión en el sentido al que se ha estado refiriendo y ponen en primer plano la cuestión del dominio de determinados conocimientos, saberes universitarios y disposiciones que condicionan posibilidades y límites presentes en los retos pedagógicos del proceso que se comienza a dirimir durante el primer año de la formación universitaria. Es decir, al proceso que implica acceder tanto a las instituciones universitarias como a las culturas académicas y disciplinares-profesionales que estas distribuyen en la enseñanza (Ros, 2014).

Hay que revisar cómo mejorar la escritura académica en varias instancias y no de golpe encontrarnos a los cuatro meses en el parcial con los primeros escritos que hicieron los estudiantes y que vamos a leer nosotros. Pero también imaginate pedir 100 trabajos para evaluar, nos pasaríamos evaluando todas las semanas. (Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Docente entrevistada N.º 6)

Si lo que escribió el estudiante no es lo suficiente y necesario para contestar una pregunta, eso está señalado como falta de desarrollo en los parciales. Pero por ahí nos preguntan «¿en qué falta desarrollo?», en que hay que escribir más elementos vinculados a los textos que uno ha leído y desarrollado en todo este período previo al parcial. Pero uno resumidamente queda en poner solamente «falta de desarrollo» pero en ese ahí falta todo el desarrollo de una política vinculada a la escritura. (Laura, Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Docente entrevistada N.º 6)

Además de estas complejidades y tensiones sucintamente abordadas, en el caso de Trabajo Social en la FTS-UNLP se agrega la especificidad que representan las prácticas de formación preprofesional en terreno que, en el contexto de la referida facultad, se desarrollan desde el primer año de la carrera hasta el último y ello amerita un análisis específico que excede el alcance del presente trabajo pero interesa mínimamente señalar.

Cierre y discusión: la perspectiva de las y los docentes en el centro de la escena

Para concluir, interesa destacar algunas cuestiones emergentes a partir de la investigación realizada. A lo largo del artículo fue posible analizar las características y condiciones de la profesión académica que se expresan en las circunstancias y realidades tanto de las cátedras en general como de las y los docentes de Trabajo Social en el primer año en particular. El esfuerzo tuvo que ver con comprender las referidas características y condiciones de trabajo de las y los docentes en el contexto más general del sistema universitario argentino y de las particularidades de la UNLP y la FTS. El trabajo procuró producir conocimiento sobre las y los docentes de la universidad, en tanto actores poco explorados en el campo, desde un enfoque sensible tanto a las dimensiones objetivas como subjetivas que atraviesan su quehacer docente.

Así, visto desde la perspectiva de las y los docentes del primer año, en relación con la tarea de enseñar, fue posible identificar un conjunto de retos pedagógicos vinculados a los inicios de la universidad. Retos que si bien, a lo largo de este texto, fueron presentados de manera separada, en realidad se encuentran entrelazados, presentando diferentes puntos de enlace. Así, incorporar en las propuestas y prácticas de enseñanza las voces de las y los estudiantes respecto de sus necesidades, el fortalecimiento de las redes institucionales que colectivizan la tarea de enseñar, la formación docente, la enseñanza con enfoque en la alfabetización académica que potencie la lectura y la escritura, la evaluación y fundamentalmente los exámenes durante el primer año fueron ejes identificados como retos pedagógicos en los relatos de las y los docentes. Sin embargo, la condición de «retos» incorpora en las perspectivas de las y los docentes de la investigación tanto las condiciones de trabajo como la combinación compleja entre aquello que se percibe como posibilidad y aquello que se percibe como límites de la formación en el tiempo inicial de los estudios universitarios.

Las perspectivas de las y los docentes que fue posible hallar oscilan entre las críticas a la educación universitaria, a la falta y/o dificultades de lectura y escritura de las y los estudiantes y de algunas prácticas de estudio consideradas fundamentales y la alta valoración que realizan ponderando la condición de sujetos de derecho a la universidad y algunas de las intervenciones que traen las y los estudiantes de primer año acerca de lo social, entre otros aspectos reseñados. Además, las

reflexiones de las y los docentes respecto de las evaluaciones, en el primer año resultan una dimensión relevante que se articula con los modos de percibir a las y los estudiantes y a las trayectorias académicas que se van configurando en el contexto de la universidad pública. Vistos en conjunto, estos hallazgos posibilitan comprender situadamente y desde la perspectiva de las y los docentes los retos pedagógicos que hoy afrontan para enseñar en el primer año universitario y en una carrera y facultad determinada como es Trabajo Social en la FTS-UNLP.

Llegado a este punto, el recorrido del trabajo y como línea de estudio a profundizar, permite presentar nuevos interrogantes que, sin pretensión de exhaustividad, podrían vincularse a la pregunta acerca de cómo estos y otros retos pedagógicos resultaron trastocados o irrumpieron como novedad en relación a la experiencia de la pandemia y pospandemia, a la virtualización forzosa de la enseñanza y sus efectos posteriores, la situación específica de las prácticas preprofesionales, la sumamente dificultosa situación socioeconómica que ha escalado durante los últimos meses del año 2023 y el primer cuatrimestre de 2024, la profunda crisis universitaria que es agenda pública mientras se escriben estas líneas y cuyos efectos habrá que estudiar detenidamente, etc.

Para finalizar, el trabajo permitió identificar que la cultura académica y disciplinar-profesional del Trabajo Social se expresa, no sin tensiones, en los procesos de transmisión del conocimiento y en las reflexividades que construyen las y los docentes de primer año. En un campo que pugna por su jerarquización universitaria y al interior de las ciencias sociales como lo es el Trabajo Social, el aporte de este trabajo podría importar claves de análisis e intervención para comprender y, eventualmente, mejorar y diseñar políticas institucionales orientadas al tramo inicial de la formación universitaria de la carrera en general y a las y los docentes de primer año en particular.

Referencias bibliográficas

ADULP. (2020). Centro de Estudios en Trabajo y Universidad. Informe N.º 4. Descripción cuantitativa de la planta docente en el sistema de pregrado y otras dependencias. Universidad Nacional de La Plata (sobre planta 2019).

Araujo, S. (2018). La calidad en la educación superior. Discusiones en torno al concepto en la CRES 2008. *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008* / Laura Rovelli (et al.); compilado por Damián Del Valle; Claudio Suasnábar. IEC-CONADU-CLACSO-UNA. Universidad Nacional de las Artes.

Atairo, D. y Varela, S. (2018). Caleidoscopio universitario: estudio multidimensional sobre los estudiantes de la UNLP. Camou, A.; Prati, M., Varela, S. (Comps.) *¿Ya votaste? Experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata* (EDULP). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70650>

Becher, T. (1993). *Las disciplinas y la identidad de los académicos*. Pensamiento Universitario, 1 (1).

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.

Bernstein, B. (1998). Clase y pedagogía: visible e invisible. *Clases, Códigos y Control*. AKAL.

Cambours De Donini, A. (2018). Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria. *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* / Paula Pogré... (et al.); coordinación general de Paula Pogré. Teseo.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.

Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Revista Propuesta Educativa*, N.º 45, 81-90.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Causa, M. (2018). Y hoy... ¿A quiénes les enseñamos Trabajo Social en la Universidad? *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 17-24. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6365>.

Cazzaniga, S. (2007). Caminos recorridos y nuevas búsquedas en la formación en Trabajo Social. *Revista Conciencia Social* N.º 10. 22-26. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Trabajo Social.

Ceresani, V y Mórtola, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos La construcción de instituciones educativas inclusivas. *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* / Paula Pogré (et al.); coordinación general de Paula Pogré. Teseo.

Chiroleu, A. (2002). *La Profesión Académica en Argentina*. Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina. <http://www2.uerj.br/proealc>.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen.

Coscarelli, M. (2007). Contacto cultural y tradiciones fundacionales en la formación de profesores de Física de la UNLP. I Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 18 y 19 de octubre de 2007, La Plata, Argentina. En *Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.257/ev.257.pdf

Cuevas, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Revista Sinéctica*, 41. México.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.

Feldman, D. (2018). Dos problemas actuales para la didáctica. *Revista de Educación*, 0(14.2), 129-146. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3044/2943

Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Comp.) (2012). El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes. EDUNTREF

Galeano Londoño, J. R. (2008). *Ser profesor universitario hoy*. Editorial Artes y Letras.

García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES.

Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social*. Editorial HVMANITAS.

IEC-CONADU. (2014). Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias. *Política Universitaria, Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, Año 1, N.º.1, 2-7.

Josín, F. (2010). *El compromiso político entre los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. IDES-UNGS.

Larotonda Dinardi, C. (2019). Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante. *RAES*, 11(18), 120-135.

La Sere Erickson, B. y Strommer, D. (2005). Inside the first-year classroom: challenges and constraints. *Upcraft*. M. Lee; Gardner, John N.; Barefoot, Betsy O. & Associates.

Lera, C., Genolet, A. y Salazar, L. (comp.). (2014). *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Menges, R., Austin A. (2002). Teaching in Higher education. En V. Richardson. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1122–1156). American Educational Research Association.

Mora Eraso, A del C. (2016). Concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del Profesorado Universitario de Trabajo Social: estudio de casos de profesores reconocidos profesionalmente en Colombia. Tesis del Doctorado en Trabajo Social. FTS-UNLP.

Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Eudeba.

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(2), 33-48.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200004&lng=es&tlng=es.

Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 13, núm. 16. doi: <https://doi.org/10.24215/23468866e074>

Pierella, P., Peralta, N., Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. XI 68-84.

Pogré, P., Maggio, M. D., Duro, N., Manuli, G., Sigal, N. S., Starobinski, G., Cazaux, D. E., & Davini, C. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Paula Pogré coordinación general. Teseo.

Pope, M. (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En Carretero, M. (Comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Aique.

Prati, M. (2014). Heterogeneidad de la docencia universitaria en Argentina. En: Morandi, G.: Ungaro, A. (Coords.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. Edulp.

Ramsden, P. (1993). Theories of learning and teaching and the practice of excellence in higher education. *Higher education research & development*, 12 (1), 87-97. doi:10.1080/0729436930120108.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.

Robles, C. (2010). *Elección vocacional y representaciones sociales del trabajador social: Un estudio con ingresantes a la carrera de grado en la UBA (2009)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. UNLP.

Ros, M. (2014). Las prácticas docentes en la universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia. En Morandi, G.: Ungaro, A. (Coords.), *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. Edulp.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Síntesis de información de estadísticas universitarias 2018-2019*. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_20182019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad; *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. 11, 163-187.

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación. *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*, Chioleu, A. et al. Del Valle, D.; Montero, F.; Mauro, S. (Comp.) IEC-CONADU-CLACSO.

Tedesco, J. C., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). La enseñanza en el ingreso a la universidad: el caso de las carreras de ciencias sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). *Currículo Sem Fronteiras*, Vol. 14, N.º 3, 32-45.