

El ISTLyR investiga

Serie de documentos

“El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”

Documento N° 1

El proyecto de investigación y principales hallazgos (cualitativos) acerca del trabajo con ingresantes en el ISTLyR: recibir, enseñar, acompañar y sostener

El ISTLyR investiga

Serie de documentos

“El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”

Documento N° 1

El proyecto de investigación y principales hallazgos (cualitativos) acerca del trabajo con ingresantes en el ISTLyR: recibir, enseñar, acompañar y sostener

Coordinación:

Debora Kantor y Paola Rubinsztain

Áreas de investigación del ISTLyR

Equipo de trabajo:

Jimena González Alsina (TLyR), Cynthia Sánchez y Gabriela Pignataro (PyES),
Gabriela Bustos (CSoDL), Ana Lea Blaustein (FFyL/UBA)

ISTLYR
RECREACIÓN
EDUCACIÓN
COMUNICACIÓN

Av. Santa Fe 2778, CABA
(011) 4823 5308
info@istlyr.edu.ar
istlyr-caba.infed.edu.ar

Acerca de la serie de documentos “El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”	5
1. Presentación de la investigación	5
1.1. Tema-problema abordado	5
1.2. Marco teórico	6
1.3. Objetivos	9
1.4. Metodología y trabajo de campo	10
2. Los inicios de la formación en las tecnicaturas del ISTLyR: principales hallazgos (abordaje cualitativo)	11
2.1. Acerca de la categoría “ingresantes”	11
2.2. Percepciones docentes acerca de los perfiles de ingresantes: continuidades y cambios	12
2.3. Las primeras materias como “llamadores” para la formación	13
2.4. Aproximaciones a los campos profesionales	14
2.5. Aproximaciones al <i>oficio de estudiante</i> de Nivel Superior	15
2.6. El desgranamiento y las discontinuidades	18
2.7. El trabajo con ingresantes en la agenda de las tecnicaturas	19
3. Bibliografía	21

Documento N° 2:

El trabajo con ingresantes en la carrera de Tiempo Libre y Recreación, y desde las áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento.

Documento N° 3:

El trabajo con ingresantes en la carrera de Pedagogía y Educación Social, y desde las áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento.

Documento N° 4:

El trabajo con ingresantes en la carrera de Comunicación Social orientada al Desarrollo Local, y desde las áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento.

Documento N° 5:

Perfil de docentes del ISTLyR y percepciones acerca de la enseñanza. Resultados generales del abordaje cuantitativo.

Acerca de la serie de documentos “El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”

Los cinco documentos que conforman esta serie presentan los resultados de la investigación “*Las representaciones sociales acerca de la enseñanza y las propuestas pedagógicas en los tramos iniciales de las tecnicaturas del ISTLyR. Implicancias para la formación docente continua*”.

La investigación (diciembre 2020 – agosto 2021) fue llevada a cabo por el ISTLyR en articulación con la Facultad de Filosofía y Letras – UBA (referente: Anahí Guelman, Directora de la Carrera de Ciencias de la Educación).

El proyecto contó con el apoyo del Fondo Nacional de Investigaciones en Educación Técnica Profesional (FoNIETP) / INET – Ministerio de Educación de la Nación; Proyectos Integrados en Red (PIR), convocatoria 2019.

Queremos agradecer el apoyo institucional brindado para llevar adelante este estudio, particularmente los aportes de Florencia Finnegan como parte del equipo directivo. Y va nuestro especial agradecimiento a cada una de las docentes y responsables de espacios institucionales que entrevistamos, por reunirse a conversar con nosotras acerca de su tarea cotidiana y los desafíos que suscita; y a les estudiantes consultados, por recibir nuestra propuesta y ofrecernos sus miradas acerca de su tránsito inicial por el ISTLyR.

I. Presentación de la investigación

Tema-problema de investigación

El tema-problema abordado en este estudio refiere a las particularidades y las complejidades que posee la enseñanza en los tramos iniciales de las tecnicaturas que se dictan en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR). En el mismo convergen cuestiones de diverso orden, entre las cuales se destacan las representaciones sociales acerca de la enseñanza que sostienen les docentes que se desempeñan en esa etapa y otros actores institucionales involucrados en el trabajo con ingresantes, así como las estrategias que se implementan en las aulas y en otras instancias a fin de sostener y fortalecer las trayectorias educativas de ingresantes.

Numerosos estudios indican que las representaciones hegemónicas acerca de la población estudiantil de Nivel Superior giran en torno a la adjudicación de responsabilidad a les alumnos por las habilidades y los conocimientos que se supone debieran tener –y se supone o se constata que no tienen– al momento del ingreso (“no están preparados”, “no leen”, “no comprenden”, etc.). Sin perjuicio de que tales creencias puedan estar presentes en algunos casos o de alguna manera en el ISTLyR, en él se procura poner el acento, en cambio, en la responsabilidad que le cabe al Instituto y a les docentes por la enseñanza que brindan y por los aprendizajes que promueven. Se entiende que los saberes que portan o no portan les alumnos no son tanto un “problema” cuanto una condición, un dato; que la diversidad y la heterogeneidad en cuanto a trayectorias educativas que poseen quienes ingresan, las diferencias vinculadas con el capital cultural que poseen y, en ese marco, la fortaleza o la fragilidad que exhiben algunas experiencias previas (de estudio, de trabajo, de voluntariado o de militancia en áreas o espacios afines a los de las carreras elegidas) constituyen el punto de partida para la formación.

En ese marco, atentos además a la transformación de los perfiles de ingreso que se viene consta-

tando en el ISTLyR en los últimos años, la creación y adecuación de las propuestas de enseñanza y de acompañamiento es una tarea en curso. Esta problemática, que viene ocupando un lugar creciente tanto en la agenda de la Educación Superior en general cuanto en la agenda de nuestro Instituto, requiere ser abordada con mayor atención a fin de enriquecer las formas de pensar y de llevar a cabo la transmisión y la apropiación de saberes a través de los cuales los ingresantes se aproximan a la cultura institucional, a las lógicas de cada Tecnicatura y las exigencias propias del Nivel Superior.

Por otra parte, cabe retomar aquí algo que anticipamos más arriba: que las carreras del ISTLyR –de manera similar a lo que acontece con otras Tecnicaturas Socio Humanísticas de creación relativamente reciente– están atravesadas desde sus inicios por ciertas características propias de los perfiles para los cuales forman, entre las cuales se destacan la problemática de las “identidades en construcción” o “en consolidación” y la baja institucionalización de sus campos ocupacionales (amplios, difusos y poco regulados). De modo que, aun cuando en las charlas informativas previas a la inscripción o en los cursos para ingresantes se trabaja en torno a estos asuntos, suele ocurrir que muchos estudiantes descubren, ratifican o rectifican sus ideas previas acerca de la carrera que eligieron cursar durante los primeros tramos de la cursada.

De acuerdo a lo enunciado hasta aquí, entendemos que la relevancia que posee el tema-problema abordado radica en que las experiencias formativas iniciales constituyen el andamiaje de la trayectoria posterior. Por un lado, en lo relativo a prácticas, habilidades y procedimientos para estudiar, aprender y avanzar en la carrera y, por otra parte, en lo concerniente a la aproximación a los rasgos de los oficios para los cuales se está(n) formando y a los respectivos campos de actuación en tanto futuros técnicos y técnicas en Tiempo Libre y Recreación (TLyR), en Pedagogía y Educación Social (PyES) y en Comunicación Social orientada al Desarrollo Local (CSoDL).

Hemos propuesto y desarrollado esta investigación atendiendo a la importancia y a la necesidad de construir conocimiento acerca de estas temáticas dado que buena parte de las experiencias de creación e implementación de dispositivos de apoyo a ingresantes al Nivel Superior y de las elaboraciones relacionadas con la temática, proviene de –o se desarrolla en– el ámbito universitario, mientras que el ISTLyR, en tanto institución de Educación Técnica Profesional, se diferencia del mismo por las características de la formación, la duración de sus tecnicaturas, las titulaciones que otorga y los campos de actuación de quienes se gradúan.

Cabe señalar que si bien la investigación se llevó adelante a lo largo del 2021, segundo año de los tiempos excepcionales impuestos por la pandemia por Covid-19, el estudio procuró hacer foco en la experiencia de trabajo habitual con ingresantes previa a la virtualización forzosa de las aulas (en el caso del ISTLyR, las cursadas virtuales debieron desarrollarse durante los dos cuatrimestres del 2020 y los dos del 2021). No obstante, también hemos abordado las adecuaciones y desafíos relativos a la enseñanza y al apoyo a ingresantes que el contexto inusual transitado trajo aparejado.

Esperamos que los resultados de este estudio, que se presentan a continuación y en los otros documentos de la Serie, contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza y de las estrategias de apoyo a estudiantes en los tramos iniciales de las carreras, y al enriquecimiento de los espacios institucionales de formación e intercambio docente relacionados con esta temática.

1.2. Marco Teórico

Presentamos a continuación los principales aportes teóricos y definiciones conceptuales que enmarcan el tema-problema de investigación. En primer término nos detendremos en el concepto de “representaciones sociales” para abordar luego la categoría de “alfabetización académica” y referir a la problemática de la enseñanza en el nivel superior. Daremos cuenta someramente en ambos

casos, de aquellos enfoques, debates y temas relacionados con los mismos que se vinculan significativamente con la temática en estudio.

En cuanto a las representaciones sociales (RS), aun cuando no trazaremos aquí el recorrido histórico del concepto, cabe mencionar que el origen del mismo se remonta a E. Durkheim, quien desde la Sociología acuña el término 'representación colectiva' para referirse a la forma en que un grupo piensa en relación con los objetos y fenómenos que los afectan. Las representaciones colectivas refieren a hechos sociales de carácter simbólico que poseen significaciones comunes y permiten la identificación de los sujetos como miembros de un grupo. Sobre esa base Serge Moscovici formula, a partir de 1961, la teoría de las representaciones sociales (TRS), que será retomada y desarrollada por autores y autoras tales como Jodelet, Castorina, Mazzitelli y otros, cuyos aportes recogemos en este apartado.

Abordaremos entonces las RS en tanto construcciones simbólicas en las cuales convergen ideas, expectativas, creencias y valores que tienen efectos sobre las prácticas; que se originan en la interacción social y que –a diferencia de las representaciones colectivas– poseen un carácter dinámico, no estático, y se recrean a lo largo del tiempo.

Las RS son de orden cognitivo, corresponden a una forma específica de conocimiento que “tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos”, apunta Jodelet (2011: 134). Cuando la autora analiza el origen y las implicancias de las RS, y cómo éstas operan en el ejercicio de las profesiones, explica que “esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana”. Y continúa señalando que “en los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo” (Jodelet, 2011: 134). En tanto “modalidades de pensamiento práctico” –retoma y añade Castorina (2017: 3, 4)–, las RS configuran “una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto”; “un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas y produce efectos sobre las acciones”.

En virtud de tales rasgos y características, el estudio de las RS permite “adentrarnos en la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana” (Mazzitelli et al, 2009: 267).

Las conceptualizaciones que acabamos de reseñar someramente, resultan sugerentes para el abordaje de las RS que sostienen los docentes que se desempeñan en los tramos iniciales de las carreras del ISTLyR y de las implicancias de las mismas sobre los modos de enseñar y de propiciar la inserción institucional, sobre las experiencias que transitan los estudiantes y sobre sus trayectorias educativas.

Corresponde asimismo señalar aquí que varios de los autores consultados coinciden en destacar el carácter complejo y problemático que posee la categoría 'RS'. El propio Moscovici afirma que el concepto no es fácil de definir a causa de –entre otras razones– el hecho de constituir un concepto limítrofe entre la Sociología y la Psicología. Concebida al interior de la Psicología Social, la TRS tiene objetos teóricos, conceptos y procedimientos propios, advierte Jodelet (2011: 140). En forma complementaria e igualmente relevante para esta investigación, es importante prestar atención al análisis que realizan Castorina y otros citados por él –como Barreiro y Schubauer– a propósito de la profusa y a menudo errática utilización de la categoría 'RS' especialmente en el ámbito educativo, y de las frecuentes distorsiones respecto de su significado original: “resulta notoria su fuerte presencia en las investigaciones educativas, aunque no deja de plantear problemas(...).Muy especialmente, lo que está en juego (...) cuándo se estudian las prácticas de enseñanza / aprendizaje” (Castorina, 2017:3). En línea con ello, Jodelet (2011:139) señala que “es preciso cuidarse de subsumir el campo de la educación en el de las representaciones sociales y viceversa”.

En tal sentido, es tan pertinente como necesario considerar las advertencias que plantean los au-

tores respecto a la inconveniencia y la improcedencia de indagar las RS con fines “instrumentales”; es decir: indagarlas para intervenir sobre ellas y cambiarlas, a fin de transformar las prácticas. Dicho señalamiento, que por cierto interpela al estudio que llevamos a cabo, no invalida los objetivos relacionados con el enriquecimiento de las miradas y las estrategias implementadas en las aulas y en la institución que se espera alcanzar a partir de la indagación de las RS y de las prácticas. El alerta es, en todo caso, frente al riesgo de *aplicacionismo* o traslación mecánica de análisis y de sentencias. Ahora bien, atendiendo a lo que subraya el propio Moscovici (1979) respecto a que “los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social (...)”, se asume que –bajo determinadas condiciones– conocer, poner en consideración y analizar colectivamente creencias, supuestos y expectativas (acerca de la enseñanza, acerca de los estudiantes) puede contribuir a la construcción de nuevos significados y nuevas prácticas.

Tal como hemos anticipado, esta investigación se nutre asimismo de desarrollos conceptuales concernientes a estrategias docentes y dispositivos institucionales que facilitan la aproximación a las culturas discursivas de las diversas disciplinas, a las formas de conocimiento propias de diferentes áreas del saber y al aprendizaje de las prácticas y las habilidades académicas requeridas para cursar estudios de Nivel Superior.

En relación con estos asuntos se consideran aquí elaboraciones y producciones acerca de la “alfabetización académica”, una categoría que conlleva interesantes debates y que, en lo sustancial a retomar aquí, alude a dispositivos institucionales y a modalidades de trabajo orientadas a promover la apropiación por parte de los estudiantes de prácticas relacionadas con la lectura y el análisis de textos, la producción oral y escrita y la interpretación de los conocimientos de las diferentes disciplinas o áreas implicadas en los espacios curriculares de los primeros tramos de la formación. Aun cuando los trabajos dedicados a esta temática suelen referir al ámbito universitario, los problemas que abordan no dejan de resultar pertinentes para esta investigación y confieren sustento teórico al presente estudio ante la escasez de literatura que remita a la educación técnica de nivel terciario y sus especificidades.

En dicho marco, interesa señalar que “el aula” del Nivel Superior se recorta como problemática en un contexto socio-educativo signado por los debates en torno a los alcances de la democratización reciente de la educación universitaria. A este respecto, se reconoce que la obligatoriedad del secundario, las políticas de expansión de la oferta de estudios superiores y de apoyo económico a las y los jóvenes (a través de la creación de programas de becas), han propiciado la masificación del nivel y han consolidado el ingreso de nuevos públicos que se distinguen por ser la primera generación, en el marco de sus familias, que accede a estos estudios. En consecuencia, conforme al avance de la masificación del acceso, se han ido planteando desafíos a las instituciones y sus actores relativos al logro de la permanencia y el egreso de las poblaciones que se matriculan, lo que constituye una exigencia democrática de segunda generación (Chiroleu 2014) que, tal como plantea Rinesi (2014), supone la superación de aquella falsa dicotomía que contrapone masividad a buena calidad.

Como es sabido, las evidencias advierten acerca de las significativas diferencias cuantitativas entre la cantidad de ingresantes y quienes obtienen efectivamente la titulación superior, y, por su parte, los diagnósticos prevalentes atribuyen la deserción y el desgranamiento a los propios estudiantes en razón de su exiguo capital cultural y/o a las deficiencias del nivel secundario. Sin embargo, de un tiempo a esta parte, la problematización de la responsabilidad pública por garantizar el derecho efectivo a la educación superior ha derivado en que la función docente en el nivel, en el marco del trabajo institucional de acogida de “los nuevos”, se haya tornado una preocupación en las agendas, especialmente de las llamadas “nuevas universidades”.

En esta línea, el estudio de Pogré, De Gatica, Krichesky y García (2019), recoge ideas y expectativas de quienes trabajan en las primeras asignaturas, y da cuenta de cierto contrapunto entre

percepciones presentes en la docencia en torno a tópicos que se consideran en esta investigación, a saber: concepciones de fuerte arraigo que, por sobre todo, priorizan la transmisión de saberes disciplinares desde la premisa “el que sabe, sabe enseñar”, frente a otras que identifican y valoran los saberes pedagógicos imbricados en las prácticas de enseñanza; posicionamientos que se ocupan de la lectura y la escritura en el nivel superior como un asunto concernido en la tarea, frente a planteos que consideran que debieran ser capacidades consolidadas con anterioridad al ingreso; y, en estrecha relación con la anterior, clásicas caracterizaciones deficitarias de los estudiantes noveles que se contraponen a visiones alternativas que reconocen que “el proceso de constituirse en estudiante universitario es algo que debe ser apoyado y enseñado en el ámbito de la propia universidad” (: 56). Sin dudas, la tarea docente en los contextos universitarios comporta particularidades propias; no obstante, los interrogantes que se están formulando en dichos ámbitos acerca del lugar que se le asigna a la enseñanza, desde perspectivas que la asumen como “condicionante primario”, esto es, potente y decisivo para los desempeños académicos y las posibilidades de persistencia de las trayectorias (Ezcurra, 2011), son cuestiones que resuenan para el abordaje de las representaciones de profesoras y profesores de los espacios curriculares iniciales del ISTLyR.

En cuanto a las políticas institucionales usuales en el nivel superior para fortalecer el acceso y la permanencia, es posible distinguir, de acuerdo a Lenz (2016), cuatro tipos de estrategias según el apoyo que propician. Se aprecian dispositivos centrados en el momento del ingreso (fundamentalmente, cursos y/o tutorías para ingresantes); otros concentrados en lo económico-social (por lo general becas); dispositivos que se enfocan en aspectos pedagógicos-curriculares (tutorías o talleres sobre técnicas de estudio); y otros que contemplan a poblaciones específicas (estudiantes con discapacidades, y pertenecientes a pueblos originarios). Esta suerte de tipología sitúa los refuerzos institucionales que se implementan en el ISTLyR en el contexto de acciones que se llevan adelante desde el nivel superior ante las tendencias crecientes de masificación, y permite identificar líneas de continuidad y rasgos particulares que los distinguirían.

En una suerte de revés de la trama, resulta de interés recuperar la línea de investigación de Carli (2014) cuyos hallazgos muestran los claroscuros de los procesos de democratización formal aquí planteados, a partir de recoger, en este caso, los puntos de vista de estudiantes. Se advierte que el primer año de las trayectorias constituye un “tiempo-espacio” de convergencia de experiencias disímiles (por origen social, pasado escolar y mandatos e imaginarios previos), sin embargo, según se reconoce, dicha heterogeneidad se va diluyendo ante el desgranamiento. En el logro de la permanencia pesan, sobre todo, las tácticas y recursos individuales y de colaboración entre pares, para acomodarse y sortear escollos, especialmente cuando las mediaciones que ofrecen las casas de estudios para recibir a “los nuevos”, son débiles. Las experiencias de los “primeros tiempos”, los sentidos construidos en torno a la condición de estudiante del nivel, y el papel que juegan las culturas y regulaciones institucionales en ello, son aristas relevantes para el abordaje de los procesos concernidos en el ingreso y el comienzo de la cursada de las distintas carreras del ISTLyR.

1.3. Objetivos de la investigación

- Releva y analiza supuestos y expectativas respecto a la enseñanza que se ponen en juego en los comienzos de la formación en las carreras del ISTLyR.
- Releva y analiza las estrategias de trabajo con ingresantes que se desarrollan en las aulas y en otras instancias institucionales con el propósito de sostener y enriquecer las trayectorias educativas de los mismos.

- Describir los perfiles académicos y profesionales de los docentes que se desempeñan en el Instituto.
- Identificar núcleos relevantes para la formación docente continua en materia de apoyo y acompañamiento a ingresantes a las tecnicaturas del ISTLyR.

1.4. Metodología y trabajo de campo

10

Se diseñó y se llevó a cabo un estudio de carácter cualitativo en cuyo marco se utilizaron también técnicas cuantitativas.

La recolección de información cualitativa se realizó a través de entrevistas en profundidad con guías de base semiestructurada a diferentes actores institucionales¹, observaciones de actividades relacionadas con el tema abordado², y la consulta de fuentes secundarias³.

El trabajo de campo giró en torno a las modalidades de trabajo implementadas en los primeros tramos de las tecnicaturas que se dictan en el ISTLyR abordando las representaciones sociales acerca de la enseñanza y las expectativas acerca de los alumnos en tanto estudiantes de Nivel Superior que se ponen en juego en los comienzos de la formación. Se consideró fundamentalmente la perspectiva de los actores institucionales involucrados en el trabajo con ingresantes, contemplando asimismo la perspectiva de los cursantes del primer año de las tres carreras.

El abordaje cuantitativo contemplado en la investigación, supuso la aplicación de una encuesta auto-administrada a la totalidad de docentes del Instituto; a fin de recoger y analizar información que permitiera componer un cuadro descriptivo de los perfiles de docentes que se desempeñan en el Instituto, así como de los supuestos, opiniones y valoraciones respecto a las características que adquiere la enseñanza en el ISTLyR⁴.

1. Entrevistas realizadas:

- Docentes a cargo de los espacios curriculares que se dictan en los dos primeros cuatrimestres. Para la selección de docentes a entrevistar, se consideraron criterios tales como: tipo de espacio curricular que dicta (asignaturas, talleres u otras modalidades), duración del EC, antigüedad en la institución y vinculación con el campo profesional de los futuros técnicos y técnicas. Entrevistados: cuatro docentes de TLyR, cuatro de PyES y cuatro de CSoDL.
- Responsables de áreas institucionales involucradas en el trabajo con ingresantes: Tutora Institucional y la responsable del Área de acompañamiento académico y bienestar estudiantil.
- Estudiantes ingresantes de las tres tecnicaturas. Para la selección de estudiantes a incluir en la muestra intencional se consideraron, criterios tales como: trayectorias previas y año de ingreso al ISTLyR, a fin de contemplar experiencias transitadas en la presencialidad. Entrevistados: cuatro estudiantes de TLyR; tres de PyES; una de CSoDL.

2. **Observaciones:** Charla Informativa para ingresantes a las tres carreras (una) y Cursos Introductorios para ingresantes (una por carrera).

3. **Consulta de fuentes secundarias:** Registros de reuniones de docentes del primer ciclo de las tres tecnicaturas; documentos de áreas institucionales y comunicaciones dirigidas a ingresantes.

4. Se obtuvo una cobertura cercana al 70% del universo (64 respuestas). Los resultados de este abordaje se presentan en el documento N° 5 de esta serie.

El trabajo de campo (marzo-mayo del 2021) fue reformulado de acuerdo al contexto de la emergencia sanitaria y la modalidad de trabajo no presencial implementada en el Instituto durante la pandemia.

2. Los inicios de la formación en las tecnicaturas del ISTLyR: principales hallazgos (abordaje cualitativo)

Este apartado presenta una descripción con componentes analíticos, que pone de manifiesto asuntos significativos y nudos problemáticos relativos al trabajo con ingresantes en el ISTLyR. La misma recoge y organiza en diferentes apartados los puntos más relevantes de la elaboración realizada a propósito de las diferentes tecnicaturas⁵.

2.1. Acerca de la categoría “ingresantes”

La categoría “ingresantes” no aparece como una expresión unívoca entre los docentes y, excepto en algunos casos, no es percibida como necesaria y orientadora para el diseño y la práctica de la enseñanza en los inicios de la formación. No significa lo mismo ni resulta evidente para todos los docentes a quienes alude. Para algunos, se aplica solamente, o más claramente, a quienes cursan el primer cuatrimestre y no a quienes transitan su primer año (lo cual que incluiría también el segundo tramo). En sintonía con ello, los ingresantes en tanto tales, no son destinatarios específicos de las propuestas que brinda el espacio institucional abocado al fortalecimiento de la alfabetización académica, que se dirigen al conjunto de la población estudiantil, y a los ingresantes como parte de la misma. Sin que todo ello represente per se un problema, sin dudas reviste interés en el marco de este estudio. En ese sentido, cabe señalar que las representaciones docentes relevadas en torno de esta categoría dan cuenta de que la misma adquiere mayor significación conforme se sostiene y se profundiza el intercambio y el análisis acerca del trabajo que se realiza en las clases en el contexto de la entrevista. Expresiones tales como *“ahí sí, ves? Ahí se nota que son ingresantes”*, o *“en la virtualidad se nota más si son ingresantes (...) ahora sí puede ser que los siento más nuevitos, aunque no sean nuevos”*.

En cualquier caso, la no univocidad de la categoría, puede deberse, entre otras cuestiones, a que, en sentido estricto, “ingresantes” designa a quienes recién comienzan sus estudios (es decir: el primer cuatrimestre), y/o a que algunos espacios curriculares del primer año reciben a estudiantes recién ingresados junto con otros que ya vienen cursando la carrera. La poca o relativa relevancia que la misma parece tener –en principio– para muchos colegas, no supone la no consideración de las particularidades que conlleva la tarea en los primeros tramos. Será interesante retomar esta temática en instancias de trabajo interno y de formación docente continua.

5. El análisis por carrera se presenta en documentos específicos referidos a cada una de ellas (documentos N° 2,3 y 4).

2.2. Percepciones docentes acerca de los perfiles de ingresantes: continuidades y cambios

Los cambios en el perfil de ingresantes a las diferentes carreras del ISTLyR son percibidos con claridad por muchos docentes. Estos se vinculan –con especificidades según las tecnicaturas– con aspectos tales como: las trayectorias educativas previas (estudios que les estudiantes completaron o dejaron de cursar); con una suerte de “*cuenta pendiente formativa*” (“*venir por una segunda oportunidad*”); la edad (en algún caso se indica que más personas de más edad vienen en busca de más formación y, en otro, que ingresan más jóvenes, recién egresados del nivel secundario); las motivaciones y expectativas al momento del ingreso (en TLyR, claramente: de la formación y el título como complemento o enriquecimiento de alguna formación previa, al valor que porta en sí mismo); el género (incremento de mujeres en PyES; los nuevos consumos y prácticas culturales (“*¡no escuchan radio!*” pero acceden a otras plataformas sonoras como el podcast– comenta el profesor del Taller de Radio); la trayectoria de participación y compromiso político social (en CSoDL se señala: menor que en otros tiempos; “*vienen a la carrera más por estudiar comunicación*” que por “*el desarrollo local*”) o la afinidad con las propuestas formativas que plantean las respectivas carreras (en CSoDL se percibe que, ahora, “*encontramos gente y estudiantes que se acercan buscando esto*”, con quienes se habla “*un mismo idioma*”). Asimismo, se plantea la agudización de dificultades relativas a la “alfabetización básica” (según observa la Tutora institucional y algunos docentes). En el caso de TLyR y de PyES –aun cuando el contexto social regresivo de la Ciudad de Buenos Aires y la pandemia hicieron mermar estos perfiles– se registra el acceso de jóvenes que pertenecen a la primera generación de sus familias en incorporarse al Nivel Superior.

Es así que se constata el aumento de solicitudes de becas, tal como observa la responsable del Área de Acompañamiento Académico y Bienestar Estudiantil (AAyBE). En ese marco, las expectativas de ingresantes respecto de las carreras que eligen cursar, ocupan un lugar de relevancia en las representaciones de los docentes acerca de los estudiantes que reciben. Expectativas que se inscriben en la perspectiva del ejercicio profesional de la recreación, por ejemplo (mucho más de lo que ocurría hace algunos años); o bien, no siempre ni necesariamente expectativas laborales en el campo específico, pero sí vinculadas al alcance de un título terciario en tanto credencial validada en el mercado de trabajo. O relacionadas con la decisión de “*continuar formándose*” con menos presiones y en un entorno más amigable de lo que supone el nivel universitario.

Un “antes” y un “ahora” parece estar presente en las representaciones docentes acerca de los perfiles de ingresantes al ISTLyR (más claramente percibido en TLyR y en CSoDL), mientras se mantiene la búsqueda del disfrute de la formación y la experiencia de socialidad y de grupo (sobre todo en PyES y en TLyR).

De manera general, los cambios señalados imprimen novedades y una heterogeneidad creciente en las aulas, que es valorada por los docentes. Lo que se señala en este punto se muestra pertinente y necesario para el abordaje colectivo en espacios de intercambio y formación continua ya que, aun cuando la caracterización que se realiza en virtud de los cambios que perciben no suele girar sustancialmente en torno al señalamiento de dificultades o carencias de los nuevos ingresantes, los docentes advierten y reconocen la necesidad de reacomodar las propuestas de enseñanza y reforzar el apoyo en los comienzos.

2.3. Las primeras materias como “*llamadores*” para la formación

Las representaciones docentes muestran coincidencias en cuanto a que las primeras materias motivan, generan climas y entornos favorables para comenzar el camino de la formación. Sobre todo las de carácter más práctico (talleres) son percibidas en las tres carreras como los espacios de bienvenida por antonomasia, por resultar atractivas y promover o *llamar* al entusiasmo. Aun cuando, espontáneamente y en principio –como hemos señalado– les docentes no tematizan lo relativo al trabajo con ingresantes, sus percepciones acerca de la tarea en los inicios convergen mayormente, aunque no en todos los casos, en dos cuestiones: “*es un laburazo*” y (o pero) “*me encanta*”.

Según apuntan las reflexiones recogidas, el trabajo con ingresantes parece considerar –con peso variable según el caso– los múltiples ingresos que transitan las y los que inician, asunto que adquiere una relevancia significativa al momento de dimensionar las complejidades imbricadas en los comienzos de las trayectorias educativas en el nivel superior, tal como plantean estudios acerca del tema. En este sentido, los profesores perciben que, sus espacios curriculares, no sólo presentan y abordan determinados objetos de enseñanza, sino que resultan instancias claves para la introducción en la lógica de las carreras, para la familiarización con el Instituto, y para la adquisición de herramientas que permitirán avanzar en los estudios. Y, también, los espacios curriculares del comienzo se consideran potentes y necesarios para sentar las bases, abrir caminos y ofrecer cimientos, tanto en lo general como en lo específico de la formación en relación con los perfiles de egreso. En este punto, no obstante, se tiene en cuenta los alcances y límites de lo que brinda una sola asignatura, y, al mismo tiempo, los docentes identifican y se apoyan en el recorrido integral o más amplio que ofrece cada tecnicatura: “*Es de a poco, es la base, otras materias harán lo suyo*”; “*somos componentes de esta gran estructura que un pibe, un estudiante, una estudiante, se lleva finalmente*”.

Dentro de esa perspectiva, el profesor de un taller de la carrera de TLyR se propone “*sacar el niño que todos tienen adentro... porque hace mucho que no juegan*”; en sentido similar una colega de PyES invita a “*repensar la propia biografía formativa*” para abordar temáticas de Pedagogía, y el colega de CSoDL propicia que los estudiantes se presenten a través de audios, de modo que, desde el comienzo, “*a ellos les queda un audio, un registro sonoro de su propia voz*”. Apelar a lo que los ingresantes traen, a fragmentos de sus itinerarios personales o aspectos identitarios, a fin de ponerlo al servicio de los contenidos y aprendizajes previstos en los espacios curriculares de los primeros tramos, parece ser una estrategia sobre la cual hay coincidencias.

Y se advierte con claridad el reconocimiento por parte de los docentes del papel que ello desempeña en orden a la ratificación de la opción realizada por determinada carrera y para sostener su tránsito por la misma. En esta línea, docentes de asignaturas iniciales visualizan cierta responsabilidad de contribuir con el “*enganche*”, y la continuidad de las trayectorias, en tanto se percibe que, parte del estudiantado que ingresa, se caracteriza por inscribirse en determinados espacios curriculares “*para probar qué onda*”.

Las ideas señaladas, junto a otras expectativas compartidas, configuran en palabras de Castorina (2017: 4), “un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas y produce efectos sobre las acciones”, en la medida en que orientan el diseño y la implementación de estrategias y modalidades de trabajo en las clases.

Así, mientras en algunos casos se señala la necesidad de “*paciencia para encuadrar, acomodar, aconsejar, derivar, articular*”, o de condensar y adecuar (sobre todo docentes que dictan la misma materia en el ISTLyR y en la universidad), varies subrayan la importancia de ofrecer mediaciones o realizar articulaciones intercátedras y actividades compartidas a fin de potenciar la apropiación de contenidos de diferentes espacios curriculares y, particularmente, para (re)acercar a los ingresantes al estudio, ya que una cantidad considerable no transita espacios de formación hace bastante tiempo.

En ese marco, como contrapunto de lo que venimos desarrollando, y en estrecha relación con

lo señalado en el punto anterior, hemos relevado también dudas o desacuerdos de docentes acerca de si corresponde o no que el espacio curricular que tienen a su cargo esté ubicado en el comienzo de la formación. Convergen aquí –seguramente entre otros elementos– percepciones acerca de la dificultad o la complejidad intrínseca de la materia junto a ideas respecto de la necesidad de contar con herramientas o saberes previos para cursarla.

2.4. Aproximaciones a los campos profesionales

14

En los inicios de las tres carreras la anticipación y la familiarización progresiva con lo propio del ejercicio profesional se llevan a cabo de maneras diferentes y convergentes. En el marco de la especificidad de cada tecnicatura y de cada espacio curricular, conjugar la formación técnica con una mirada problematizadora del oficio, representa un horizonte claro, de modo que se da importancia a los posicionamientos profesionales y las formas de intervención; al aporte de herramientas o metodologías; así como al trabajo en torno a conceptos y categorías para pensar críticamente las propias prácticas, los sujetos y los contextos de actuación futura.

Docentes de diferentes talleres promueven experiencias en torno a las cuales se propicia un “laboratorio de ideas” (TLyR), “la reflexión sustentada” (PyES), o determinada producción y “pensar lo que se produce” (CSoDL); mientras que, en los espacios más teóricos, se trabajan los posicionamientos político-pedagógicos, o se imbrica teoría y empiria, trayendo ejemplos o casos, extraídos de distintas fuentes multimediales o de prácticas cercanas.

Cabe señalar aquí algunos de los ejes relevantes que atraviesan la formación en lo relativo a los respectivos campos profesionales. En TLyR, es clave la aproximación al juego... jugando, “problematizándolo” teóricamente, y brindando elementos para la apropiación de estrategias lúdicas, para la coordinación de actividades y para la elaboración de proyectos recreativos. En PyES, se enfatiza la construcción de una mirada y de un enfoque sobre las prácticas educativas, presentando y comenzando a configurar el rol profesional sobre la base de experiencias grupales y en diferentes áreas, y de conceptos y argumentaciones que propicien la toma de distancia del sentido común, de la intuición y de perspectivas asistencialistas o mesiánicas atribuidas a priori a la intervención educativa. En CSDL se privilegia la formación en “criterios para producir”, en “cierta sabiduría” para componer piezas comunicacionales, antes que transmitir el uso de “los fierros” o herramientas técnicas. No obstante, en ocasiones, este propósito es puesto en entredicho en el marco de algunos espacios curriculares, toda vez que parte del estudiantado solicita especialmente dichas herramientas (como ser programas de edición).

Los contornos y la especificidad de los oficios se introducen asimismo en estrecha vinculación con lo que se observa y se realiza “en territorio” a través de experiencias y salidas diversas.

Entre las ideas y valoraciones que transmiten los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje en los primeros tramos, lo relativo a “lo grupal” ocupa un lugar de relevancia (predominantemente en TLyR y en PyES). Las representaciones, así como las estrategias implementadas en las clases, dan cuenta de la importancia que se le atribuye a la construcción de grupalidad y al “aprendizaje colaborativo”, en tanto generadores de mecanismos de solidaridad, contención y producción colectiva. El grupo, lo grupal es concebido como contenido y estrategia, entorno y objeto de reflexión, en la medida en que los perfiles de egreso, el oficio de técnicas, implica en ambos casos el trabajo con grupos; de modo que analizar la propia dinámica grupal (lo cual implica advertir, gestionar y procesar conflictos) se considera constitutivo de la formación orientada al ejercicio profesional.

De manera general, lo que se propicia y se ejercita en los tramos iniciales, anticipa y da cuenta en alguna medida del perfil de egreso buscado, preanunciando –y poniendo en práctica– rasgos

del futuro rol profesional. Pareciera que la vasta experiencia en el campo que poseen los docentes cobra un valor y un sentido particular a efectos de orientar las propuestas, desde el inicio, hacia los diferentes perfiles de egreso. En ese marco, ciertas reflexiones o discusiones en torno a la especificidad de las intervenciones propias y a los alcances de las titulaciones que otorgan las carreras que se cursan en el ISTLyR, están presentes también en los comienzos. Las mismas se vinculan con los procesos de definición y consolidación de los respectivos campos profesionales y con las oportunidades de inserción laboral, en un escenario que se percibe –con diferencias según los casos– en construcción y en proceso de validación externa. En virtud de ello, se problematiza, se aclara, se espera, que quienes egresen de CSoDL se desempeñen como comunicadores sociales, sin ser periodistas o locutores, y quienes se gradúen en PyES y en TLyR ejerzan como recreadores y educadores con sustento pedagógico, sin ser docentes. En los tres casos se contempla la formación de figuras técnicas capaces de aportar y de enriquecer programas y propuestas de política pública en las respectivas áreas y/o en instituciones y organizaciones de diverso tipo.

2.5. Aproximaciones al *oficio de estudiante* de Nivel Superior

Las trayectorias educativas previas, las condiciones de vida, el tiempo transcurrido sin cursar estudios son –según las perspectivas docentes– algunos de los factores que impactan en la construcción del *oficio de estudiante* en este nivel educativo. A ello se agregan las ideas de la propia población de ingresantes acerca de lo que implica cursar la carrera elegida. En virtud de ellas, en TLyR, por ejemplo, hay que enfatizar que se trata de una formación formal (aun cuando prepara) para desempeñarse en el ámbito no formal; en el caso de PyES y de CSoDL, hay que revertir la presunción de una baja demanda o exigencia en términos académicos por tratarse de una tecnicatura terciaria (y no de una carrera universitaria).

Las aproximaciones que estamos considerando remiten a procesos que –para los docentes– evidencian y suponen diferencias según se trate de espacios curriculares con eje en lo vivencial, lo experiencial y lo práctico; con énfasis en lo teórico, lo conceptual, lo académico; o que presentan un claro entramado teórico-práctico.

En todos los casos, aun colegas que no mencionan la temática “ingresantes” como un objeto de reflexión individual o colectiva, ofrecen interesantes y elocuentes relatos acerca de las particularidades que adquieren la enseñanza y el aprendizaje cuando se trabaja con dichos grupos. Y expresan coincidencias en apreciaciones del tipo: “*el chip escolar (...) que hay que destrabar (...), vamos buscando estrategias*”. Desarmar o remover las ideas que portan los ingresantes acerca de la enseñanza, el estudio y el aprendizaje en general –ligadas mayormente a la experiencia de estudiantes del nivel secundario–, se presenta en buena medida como un ordenador de las estrategias docentes en dirección a propiciar otras prácticas y sentidos. El acompañamiento en el proceso de construcción de autonomía y responsabilidad frente a la propia formación, considerando que se trata de personas adultas, reviste una particular relevancia.

En ese sentido, varios docentes formulan inquietudes en relación con los niveles de demanda y las expectativas en los inicios, y refieren a las “negociaciones” que realizan consigo mismos y entre colegas a fin de reducir o graduar las exigencias sin que ello vulnere la formación que creen deben ofrecer. La auto-interpelación o el dilema (expresado mayormente entre docentes de PyES) gira en torno de cómo “*no poner la vara muy alta*” garantizando tanto el derecho a la educación como una formación de calidad. La colega a cargo del Área de AAyBE coloca al respecto una mirada crítica cuando señala que existen “*ciertas pretensiones docentes (...) que tiran para atrás en el sentido de la permanencia y el sostenimiento*”. Se trata, en definitiva, de un campo abierto al

intercambio y a decisiones que se reconocen complejas y necesariamente colectivas.

Esta cuestión remite al ingreso de nuevos públicos que se distinguen por ser la primera generación, en el marco de sus familias, que accede a estudios superiores, al avance de la masificación en el acceso, y a los desafíos que esto plantea a las instituciones, relativos a la permanencia y el egreso de quienes se matriculan. Una exigencia democrática “de segunda generación” –como analizan (Chiro-leu 2014) y Rinesi (2014)– que requiere superar la falsa dicotomía entre masividad y buena calidad. En este escenario, los dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento a los estudiantes que funcionan en el ISTLyR desempeñan un papel importante en los inicios. La acogida y la disponibilidad por parte del Área AAyBE y la tarea que realizan las responsables del trabajo con alumnos sordos y con discapacidad visual son mencionadas y reconocidas por docentes y estudiantes. El espacio de Tutorías es percibido como “un recurso para lo que está costando” para lo que en o desde el aula no se puede resolver o superar. “Les comento la existencia del espacio; no los ‘llevo’ yo, como estudiantes de Nivel Superior... deberían ir ellos solos”, dice una docente de CSoDL. “Con Tutorías, nos sentimos como acompañadas y seguras (...) para cuidar al estudiante” aporta una colega de TLyR. “Les digo que aprovechen esos espacios que no son para los que ‘tienen problemitas’”, añade una profesora de PyES.

En cuanto a la alfabetización académica, Tutorías genera y pone a disposición materiales dirigidos al estudiantado y sugerencias para docentes (aunque no especialmente acerca de o para ingresantes), tales como: talleres de preparación de exámenes, actividades y dispositivos diversos, como el programa “Par Tutor” (de acogida y apoyo entre estudiantes). Los docentes de los inicios valoran la presencia y la tarea desarrollada desde este espacio, aun cuando no en todos los casos mantienen contacto frecuente con el mismo y con sus propuestas y aun cuando, como señala la Tutora: “numéricamente quienes más consultan Tutorías, precisamente, no son los y las ingresantes. Yo supongo que eso se debe a que todavía ni siquiera conocen el espacio”, lo cual deja planteado un asunto a retomar y analizar colectivamente a fin de potenciar el aprovechamiento de este espacio en los comienzos, tal como propone una de las docentes entrevistadas.

De manera general y de diferentes modos, los testimonios docentes destacan que es en los primeros tramos donde comienzan a conocerse y a desplegarse las prácticas propias del nivel, los lenguajes propios del campo y “la mochila del oficio”. Así, quienes dictan la misma materia o similares en otras instituciones y/o en otros momentos de la formación –como hemos anticipado– realizan adecuaciones en cuanto al enfoque, los textos y las propuestas pedagógicas, atendiendo a “este trabajo, en esta carrera y dirigidas a estos y estas estudiantes”.

Es interesantes señalar que docentes de las diferentes tecnicaturas, al igual que las responsables de otras instancias de apoyo, conciben y promueven la integración progresiva a la carrera en el marco de la inserción en la institución, en términos de ubicación espacial y simbólica y de conocimiento de los diferentes roles y espacios. Cabe remarcar que todo ello se concibe como dimensiones del oficio de estudiante de Nivel Superior: la identidad de alumne del ISTLyR parece entenderse como constitutiva y, al mismo tiempo, facilitadora del oficio de estudiante, que se aprende, se construye y se ejercita fundamentalmente en torno a determinadas prácticas o habilidades clave, algunas de las cuales desarrollamos a continuación.

La lectura y el trabajo a partir de los textos

Formular y reformular recorridos de lecturas y poner a disposición de los grupos herramientas de diferente tipo son aspectos percibidos como indispensables por parte de los docentes de las tres carreras. Ofrecer hojas de ruta, claves de anticipación de lecturas, fichas académicas o realizar lecturas colectivas, exposiciones grupales y puestas en común, son algunas de las estrategias que despliegan

para allanar el camino, facilitar el acceso a los materiales, hacerlo “*menos engorroso, menos frustrante*”...

Dichas expresiones docentes dan cuenta de un proceso que perciben complejo y que requiere orientación y acompañamiento, lo cual supone, entre otras cosas –como se ha señalado ya– desarrollar hábitos y prácticas incorporadas por los alumnos.

Hay que desandar la idea –por ejemplo– de que trabajar con los textos implica sobre todo “definir” o reproducir la teoría, para lograr apropiarse de conceptos en tanto herramientas de análisis, para argumentar y para que “*la argumentación no sea una opinión, para que construyan categorías y para salir del sentido común*”, dice una docente de PyES. “*Es bien de ingresante* –coincide una profesora de TLyR– eso de “*no estoy de acuerdo*”; se refiere a cierta tendencia a entrar en discusiones o refutar a algún autor “*sin profundizar y sin entender antes, sin contextualizarlo*”. Colocando otra arista del asunto, cuenta una colega de CSoDL: “*no les doy manuales de semiología, sino textos originales*” y destaca que para facilitar el abordaje de los mismos brinda “*herramientas de mediación: glosarios, guía de preguntas, ejemplos...*”.

El descubrimiento de la existencia de otras formas de expresión, propias de los textos teóricos, y de las complejidades que supone la apropiación de una terminología distanciada del vocabulario coloquial, son asuntos que atraviesan el abordaje y el uso de la bibliografía. En este marco, la cantidad de textos y la complejidad que encierran algunos de ellos, es señalada como un problema por algunos ingresantes, y la densidad conceptual es reconocida por varies docentes.

La centralidad que tiene la lectura en algunos espacios curriculares “más teóricos” contrasta (o se articula) con el lugar complementario que ocupa en aquellos donde predomina “lo práctico” o “lo teórico-práctico”. Aun así, también en estos espacios se advierten, en ciertas ocasiones, dificultades y desafíos relativos al abordaje de textos.

En cualquier caso, de manera general, las representaciones respecto a este punto, no parecen sustentar caracterizaciones deficitarias de los estudiantes noveles y reconocen –en el marco de las tecnicaturas y con las especificidades que implican– aquello que se problematiza (y se procura alentar) en trabajos acerca de esta temática referidos al ámbito universitario: que “*el proceso de constituirse en estudiante universitario es algo que debe ser apoyado y enseñado en el ámbito de la propia universidad*” (Pogré, Da Gatica et al: 56).

La escritura, la elaboración y la entrega de trabajos

Las experiencias y las percepciones docentes aluden de diferente manera a la escasa práctica de escritura que observan en estudiantes y las estrategias de trabajo que en consecuencia despliegan. Las condiciones de partida se perciben y se describen en algunos casos como muy débiles: “*no pueden escribir un párrafo con sentido (...). Hay que trabajar sobre el armado de las oraciones, la escritura*”. De modo que, con la intención de orientar y acompañar a los ingresantes en un proceso que conduzca a la posibilidad de plasmar ideas por escrito, los docentes plantean ejercitaciones y progresiones de diferente tipo.

Las especificidades propias de cada espacio curricular aparecen también en este punto. Al igual que lo que acontece con la lectura, aun cuando la escritura no es una práctica clave para o en todos los espacios curriculares por igual, constituye siempre un desafío importante. Así, en el Seminario de coordinación de grupos (en PyES) o en el Taller de radio (en CSoDL), espacios en los cuales esta práctica no remite estrictamente o necesariamente a “escritura académica”, requiere igualmente un trabajo docente específico (correcciones gramaticales, sintácticas, síntesis...). Elaborar textos para una columna de opinión, o para producir crónicas o guiones, o “*meter contenido a los materiales gráficos*”, no supone lo mismo que producir escritos entramando conceptos y categorías a fin de

analizar críticamente situaciones del campo, tal como se demanda en el espacio de las Prácticas Profesionales I (PyES) o en la materia Historias y teorías del juego (TLyR), o que elaborar y presentar propuestas articuladas en un proyecto, dando cuenta de posicionamientos y sentidos valiosos (TLyR). En las tres carreras se trabaja en esa dirección, y en consonancia con algunas inquietudes y representaciones antes señaladas, lo relativo a la escritura relacionado con la posibilidad de argumentar, explicar y producir un texto con reflexiones propias se entrama –no sin tensiones– con el propósito de que la enseñanza garantice los aprendizajes básicos, claves, previstos, sin que ello convierta al espacio curricular en un escollo, un “filtro”.

En este marco, la elaboración y la entrega de trabajos prácticos, la familiarización con este tipo de tareas, así como el manejo de los tiempos y las lógicas que implican, se inscribe en (y aporta a) la construcción progresiva de la identidad de los ingresantes en tanto estudiantes de Nivel Superior. Varios docentes del primer año subrayan la necesidad de una gran dedicación para realizar numerosas correcciones y devoluciones de trabajos y ejercicios valorando lo que los estudiantes sí pudieron hacer. *“Me quiero mataaar porque corrijo 5 veces, pero creo, creemos, que es lo que hay que hacer... hasta lograr la mejor versión”* –relata una profesora de TLyR–. Y en el mismo sentido un colega de CSoDL señala *“vienen con el chip de que si hay correcciones o pedidos de reformulación es que está todo mal (...). Yo me propongo cambiarles ese chip”*. Los modos como los docentes ejercen su tarea en relación con los desafíos implicados en la escritura nos reenvía a la noción de Representación Social que propone Jodelet (2011: 134). Cuando la autora analiza el origen y las implicancias de las mismas, y cómo éstas operan en el ejercicio de las profesiones, las define como una *“forma de conocimiento [que] tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción (...).”* Sugerimos entonces que, aun cuando puedan persistir dificultades o estrategias susceptibles de ser mejoradas, la grilla de lectura y la guía de acción de los docentes se muestran consistentes con los propósitos formativos y con la facilitación del aprendizaje del oficio de estudiantes de Nivel Superior.

2.6. El desgranamiento y las discontinuidades

Las situaciones de discontinuidad de la cursada (de alguna/s materia/s o de la tecnicatura iniciada) que se registran en los primeros tramos, preocupan e interpelan, según los testimonios docentes relevados. La enseñanza y el acompañamiento a estudiantes en esta etapa está tan atravesada por esa posibilidad cuanto por la decisión y el propósito de mitigarla, a sabiendas de que las razones son muy diversas, y no todas son posibles de revertir desde la intervención docente – institucional.

Lo más habitual es que los abandonos se produzcan antes de la primera evaluación; el primer parcial oficia así de barrera real o simbólica o al menos de

separador de etapas. *“¿Será que no pueden con todo en el mismo momento?”*, se pregunta una colega de PyES. La hipótesis de la sobrecarga surge también en TLyR: *“tienen que hacer todo en tres semanas, reciben mucha presión de parte de nosotros mismos, haciendo cumplimentar trabajos prácticos, teóricos, lecturas”*. Sobre este punto, un docente de taller en CSDL constata que al iniciar el período de “parciales” de las materias teóricas, las producciones pautadas en los talleres son lo primero que se deja de lado.

Ocurre también que parte importante del estudiantado interrumpe la cursada de alguna materia y la retoma más adelante –especialmente si el espacio curricular tiene una ubicación periférica en el plan de estudios–, que hay quienes ingresan pensando que una tecnicatura es “fácil” de transitar (y después *“se quieren mataarr, entre Pedagogía y las Prácticas, y la escritura...”*, dice una docente de PyES); y también que en algunos casos dejan porque descubren que la carrera no es lo que pensaban

o lo que buscaban. Ingresar y sostener la propia trayectoria, en muchas ocasiones, colisiona con las muy frecuentes “cursadas intensas”, esto es: inscripción en muchas materias, a menudo con condiciones de vida y/o con trayectorias educativas previas que dificultan o impiden sostener la apuesta.

Preocuparse y ocuparse de ello/s, preguntar y abordar la situación con los grupos, “quitarle peso a las demandas hacia los estudiantes”, “la flexibilización de los tiempos de entrega”, la revisión y la graduación de las exigencias, son algunas de las acciones docentes que se despliegan. En el marco de esa (pre)ocupación por alentar la continuidad de la formación, un profesor de CSoDL diseña su propuesta didáctica procurando “favorecer el hilo conductor’ en consignas, trabajos y entregas, de modo que la propia lógica de la cursada propicie la continuidad y la posibilidad de revisar y retomar producciones previas, lo cual desalienta o al menos no favorece la desconexión (...)”. Tal como aluden los testimonios, las adecuaciones de la enseñanza se constituyen en una tarea decisiva, aún más, en un “condicionante de primer orden”, según plantea Ezcurra (2011), a los fines de apoyar el tránsito por las cursadas del nivel superior.

Una idea docente predominante, de acuerdo a los intercambios sostenidos, puede resumirse en lo que expresa una colega de TLyR: “tratar de no perder pibes. No nos da lo mismo que sigan o que dejen...”. Pero también se sabe que hay “casos en los que tarde o temprano, terminan abandonando la carrera por encontrarse con obstáculos que sobrepasan lo que cada uno de nosotros da en su materia”.

2.7. El trabajo con ingresantes en la agenda de las tecnicaturas

Esta temática se ha ido instalando y consolidando con diferente intensidad, formato y sistematización en las distintas carreras, y es percibida –por lo general– como un asunto relevante por profesores a cargo de espacios curriculares de los primeros tramos, así como para las responsables de las áreas institucionales concernidas; mayormente: cuando se profundiza al respecto en el transcurso de intercambios, tal como ocurrió durante las entrevistas realizadas para este estudio.

Entre profesores de diferentes espacios curriculares hay quienes refieren, sobre todo, al intercambio algo informal con colegas en torno a estos asuntos, y quienes aluden a espacios más formalizados; quienes sostienen contacto asiduo con las áreas institucionales de apoyo –ante los “casos difíciles” frecuentemente, o bien, para llevar adelante intervenciones conjuntas hacia los grupos– y docentes que no tienen interacción; quienes reconocen que el asunto tiene una vigencia permanente, y quienes se acercan a esta temática (solamente o principalmente) cuando la misma es abordada en reuniones del equipo docente de la carrera o del Área al que pertenece su espacio curricular. Cabe señalar la relevancia de este tipo de espacios, en la medida que más de un testimonio plantea que, derivado del trabajo junto al equipo de colegas en el propio instituto, ha ido visualizando e incorporando a la tarea un acompañamiento docente específico con vistas a favorecer la construcción del oficio de estudiante del nivel. En ese marco, Regentes de las carreras y Coordinadores de Áreas de formación de las mismas aparecen como referentes para la conversación, la consulta y la reorientación de las propuestas formativas.

La propia realización de este estudio viene a confirmar la tendencia de tematización del asunto “ingresantes” y/o tracciona a varias colegas a valorar la especificidad que posee la tarea con dicha población y la pertinencia de su abordaje sistemático e institucional. Asunto que podría constituirse –o jerarquizarse– en tanto objeto de análisis y abordaje colectivo en diferentes instancias de formación docente continua en el ISTLyR. Cabe señalar aquí, y queda para ser retomada, la percepción de la colega a cargo del Área de AAyBE respecto a que en el ISTLyR se pone mucho el foco en los ingresantes, frente a lo cual propone abordar “la problematización de la permanencia” (...) “no tanto en los ingresantes sino en quienes les cuesta, que permanecen y les cuesta permanecer”.

Es oportuno subrayar que la conformación y el funcionamiento regular de instancias de abordaje entre docentes de lo relativo al trabajo con ingresantes, se constata con claridad en la tecnicatura de PyES. Colegas que se han involucrado en las mismas mencionan que surgieron a partir de su interés por apoyar los procesos formativos iniciales y por diseñar y articular modalidades de trabajo para lograr ese propósito. La inquietud original de los colegas por realizar un seguimiento conjunto de los grupos y las trayectorias, atendiendo especialmente a las situaciones o a los “casos” más dificultosos, pretendió asimismo interpelar a las autoridades a fin de encarar estrategias institucionales reconociendo la importancia de manejar criterios comunes. En esa dirección, los encuentros frecuentes y el avance en el análisis y en acuerdos alcanzados dan cuenta de una práctica ya bastante consolidada.

20

Es necesario destacar –tal como lo hacen algunos docentes– que el funcionamiento regular de estas instancias colectivas reposa en la voluntad y el compromiso genuino con dichos propósitos, ya que las condiciones de trabajo para sostenerlas no están previstas ni garantizadas, en efecto, un entrevistado visualiza este punto como prioritario en la agenda de asuntos en prospectiva que se requieren atender.

Por último, cabe señalar que, allí donde se ha instalado la práctica de la reflexión colectiva entre colegas acerca de la enseñanza en los primeros tramos, la categoría “ingresantes” deja de ser una expresión polisémica o de relevancia relativa, para constituirse en un ordenador de la tarea docente y de las estrategias con y hacia estudiantes, y no se registran discusiones acerca de la pertinencia –o no– de la ubicación de los respectivos espacios curriculares en los comienzos.

3. Bibliografía

CARLI, Sandra (2014). “Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes”. *Política Universitaria*, núm 1, IEC-CONADU.

CASTORINA, José Antonio (2017), “Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales”, en *Psicologizada Educação N° 44*, São Paulo.

CASTORINA, J. A. & Barreiro, A. (2014). “Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa”, en: J. A. Castorina & A. Barreiro (Org.), *Representaciones Sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

CHIROLEU, Adriana (2014). “Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina”. *Política Universitaria*, núm 1, IEC-CONADU.

CARLINO, Paula (2003), “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere, Revista Venezolana de Educación*.

EZCURRA, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: UNGS Ediciones.

JACINTO, Claudia (2013). La educación post-secundaria técnica: contexto, interrogantes y aportes de la investigación, en Jacinto, C. (comp.), *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. Paris-IIPE-UNESCO.

JODELET, Denise (2011), “Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación”, en *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, vol. 21, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

LENZ, Sylvia (2016). “Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia”, en Damián Del Valle et al (comp.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC- CONADU/CLACSO.

MAZZITELLI, Claudia; Aguilar, Susana; Guirao, Ana María; Olivera, Adela (2009), “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VI, N° 6.

MOSCOVICI, Serge (1979), *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

POGRÉ, Paula A.; De Gatica, Alejandra; García, Ana Laura; Krichesky, Graciela (coordinadoras) (2019), *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*, Buenos Aires, Teseo.

RINESI, Eduardo (2014). “La universidad como derecho”. *Política Universitaria*, núm 1, IEC-CONADU.

Documento citado:

INET (2016), *La Educación Técnico Profesional en Cifras*, Informe Estadístico Nacional.

