

La Formación en el Ingreso a la Universidad¹

Formation in the college entrance

Alejandra De Gatica²

Laura Bort³

María Mercedes Romero⁴

Nahir Paula de Gatica⁵

Resumen

En este trabajo se presentan resultados de una investigación realizada durante el año 2016 en la Universidad Nacional de General San Martín en el marco de un Programa de Investigación entre tres universidades nacionales de Argentina (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de San Martín). El eje que guio el programa consistió en indagar las estrategias institucionales que promueven la articulación entre el nivel secundario y el nivel superior universitario del sistema educativo. Cada institución orientó su investigación hacia un aspecto particular de la articulación entre ambos niveles. Para este artículo, el ingreso a la universidad fue el objeto elegido.

Palabras clave: Ingreso, universidad, docentes, enseñanza

¹ El presente trabajo ha sido presentado al «Premio iberoamericano de ensayo, investigación y experiencias sobre calidad de la educación» y seleccionado en ese marco para su publicación. El mencionado premio fue convocado dentro de las actividades desarrolladas por el proyecto "Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas" (CEAL-AL/2017-12), aprobado en la «10^a Convocatoria de proyectos de cooperación interuniversitaria UAM-Santander con América Latina».

² Universidad Nacional de San Martín. Email: aledegatica@yahoo.com.ar

³ Universidad Nacional de San Martín. Email: laurabort86@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de San Martín. Email: romero.mariamercedes@gmail.com

⁵ Universidad Nacional de San Martín. Email: ndegatica@gmail.com

Abstract

This paper presents the results of a research carried out during 2016 at the Universidad Nacional de General San Martín within the framework of a Research Program between three national universities in Argentina (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Quilmes and Universidad Nacional de San Martín). The axis that guided the program consisted in investigating the institutional strategies that promote the articulation between the secondary level and the higher university level of the educational system. Each institution oriented its research towards a particular aspect of the articulation between both levels. For this article, admission to the university was the chosen object.

Key words: Admission, university, teachers, education

1. Introducción

La cuestión del ingreso y la formación en los primeros años en la universidad son temas que integran la agenda de preocupaciones del sistema universitario argentino en los últimos años. La extensión de la obligatoriedad de la educación en el nivel secundario, la consecuente masificación del nivel superior y la incipiente idea de garantizar el libre ingreso a las universidades nacionales, junto a nociones como acceso, abandono, deserción, retención, permanencia y egreso, se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias y por las diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales.

Si bien la creación de instituciones universitarias en todo el país favoreció el acceso (la matrícula nacional pasó de 393.828 estudiantes en 1980 a 1.285.361 en el 2000 y a 1.871.445 en 2014), también generó el desafío de cómo garantizar que quienes accedan a las instituciones continúen sus estudios en las carreras de grado.

Los datos estadísticos del año 2014 indican que un 30% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior universitaria abandonaron su carrera en el período inicial (los dos primeros años de cursada). Asimismo, las investigaciones

de los últimos años en Argentina (Ezcurra, 2007 y 2011; Marquina, 2011; Ortega, 2008; Parrino, 2010) dan cuenta de la existencia de una genuina preocupación de las universidades públicas por “el ingreso”, que fue traducido en muchas de ellas en cursos de características diversas, cuyos objetivos plantean algunos interrogantes: ¿Se los piensa como remediales de deficiencias en la formación anterior de los estudiantes? ¿Se los concibe como un espacio en el que se desarrollan habilidades y estrategias propias de un nuevo ámbito? (Feeney y Valente, 2010).

Desde este panorama del sistema educativo nacional, fue necesario plantear un análisis focalizado sobre las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el ciclo de ingreso a la universidad en la UNSAM y sus condiciones de realización.

En primer lugar, para problematizar la cuestión del ingreso a la universidad es necesario trascender la barrera reduccionista que considera que asegurar el acceso implica, únicamente, permitir que los estudiantes se inscriban y comiencen a transitar sus estudios universitarios. Se propuso considerar el ingreso más allá del acceso para reconocer y pensar cómo la institución universitaria puede acompañar la experiencia académica durante la etapa inicial de las carreras. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas.

La perspectiva que orientó la investigación fue la de considerar al ingreso a la universidad como un compromiso pedagógico y político que corresponde a la institución asumir para acompañar la experiencia académica de todos los estudiantes durante la etapa inicial de las carreras.

En este marco, se consideró a las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes “del ingreso” como una de las dimensiones institucionales que mayor impacto poseen en el ingreso a la vida universitaria. El objetivo, por lo tanto, fue identificar y analizar algunos de los supuestos que guían las prácticas desarrolladas por los docentes del ingreso, el impacto que éstas tienen y las

características de algunos de los dispositivos que se ensayan desde ciertas materias tendientes a acompañar el inicio de la vida universitaria.

2. Marco conceptual y metodológico

Al pensar en la dimensión macropolítica del acceso a la universidad (Sztulwark, 2015), es preciso mencionar la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (2008). Ésta representó un hito en materia de política educativa dado que, a partir de su vigencia, la educación superior pasó a ser considerada un derecho humano y un bien público social para todos los Estados firmantes, entre ellos, la Argentina.

En la Argentina, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (último ejemplar vigente de una serie de leyes de corte neoliberal) fue modificada en octubre del año 2015 en uno de sus aspectos fundamentales: la posibilidad de garantizar el ingreso irrestricto a las instituciones universitarias.⁶

En los últimos diez años se constituyeron políticas, con sus matices y contrastes, a partir un conjunto de ejes articuladores: calidad, pertinencia, inclusión e internacionalización (Marquina y Chiroleu, 2015). Estos ejes permiten comprender y analizar medidas que se desarrollaron específicamente en el nivel superior del sistema educativo, donde principalmente las ideas de "calidad" e "inclusión" tensionan entre sí constantemente.

La promulgación de la Ley de Educación Nacional N°26.206, a partir de la cual la educación es considerada como bien público y como derecho social, fue señalada por diversos autores como una de las principales instancias que favorecieron el acceso de diferentes sectores a las instituciones universitarias (Rinesi, 2014; Marquina y Chiroleu, 2015). La extensión de la obligatoriedad hasta la finalización del nivel medio (catorce años de educación obligatoria) incorporó como "protagonistas relevantes a nuevos actores sociales" (Marquina y Chiroleu, 2015, p.7) y se constituyó en una ampliación del horizonte de posibilidades para

⁶ Esto suscitó arduos debates y posiciones encontradas dentro de las diversas comunidades académicas, motivo por el cual aún no ha sido reglamentada.

sectores que anteriormente no contemplaban la educación superior como opción posible para su proyecto de vida (Marquina, 2011).

Nociones como abandono, deserción individual⁷, deficiencias en la formación brindada en el nivel anterior, o aspectos vinculados con el perfil socioeconómico de aquellos que llegan a la universidad fueron utilizadas en ocasiones para explicar y justificar el fracaso y la deserción de un alto porcentaje de estudiantes. Estas nociones, que supuestamente demuestran que solo algunos pueden pertenecer o ser universitarios, enmascaran distintos mecanismos de selección desarrollados en el interior de las instituciones.

Los aportes de Pierre Bourdieu, fundamentalmente su trabajo conjunto con Jean-Claude Passeron *Los Herederos* (1964), fueron considerados por diferentes líneas de investigación desarrolladas en la Argentina como el marco teórico propicio para analizar el fenómeno del acceso a la educación superior de sectores sociales desfavorecidos y la responsabilidad que debe reconocer como propia la institución educativa (Carli, 2007; Ezcurra, 2007; Mónaco y Herrera, 2015; Ortega, 2008; Rinesi, 2014).

En este sentido, el no apelar a las condiciones objetivas del sujeto como determinantes de éxito o fracaso en la universidad implica reconocer a la misma institución como un actor fundamental. Un actor que debe desarrollar prácticas que favorezcan la experiencia académica y la filiación del estudiante a la institución⁸ y que aborde el fenómeno del ingreso desde su complejidad, superando la fragmentación de las dimensiones individuales o institucionales. Goldenhersh, Coria y Saino (2011) resaltan el valor de la comunidad social e intelectual de la institución como ayuda central, en un espacio que se presenta como algo nuevo y reclama un aprendizaje inédito por parte de los estudiantes: las reglas de juego de la vida académica.

⁷ *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*, de Vicent Tinto (1989), es considerado por diversos autores como uno de los primeros trabajos de investigación donde se aborda el problema del abandono de las carreras por parte de los estudiantes en la universidad. Las nociones planteadas por el autor fueron criticadas y revisadas desde la realidad de las universidades públicas de la República Argentina.

⁸ Pierella (2013) analiza el ingreso desde la noción de "miembros afiliados a la institución" de Coulon, señalando que existen tres tiempos en ese proceso de afiliación: el tiempo de alienación, el tiempo de aprendizaje y el tiempo de afiliación.

El ingreso a la universidad es un momento de pasaje, de cambio, de ingreso a un espacio desconocido, una instancia de ruptura con las estrategias aprendidas o incorporadas en el nivel primario y medio, prácticas que Ortega define como "ajustes primarios y secundarios": aquellas que el estudiante universitario debe realizar en la institución "para adaptarse a ella, a su dinámica interna, al significado que tiene esa pertinencia dentro y fuera de la institución" (Ortega, 2008, p. 29). En palabras de Carlino (2011, p.1): "los ingresantes a la universidad se encuentran con una cultura académica universitaria diferente a la cultura preponderante en la escuela media, de donde provienen".

Problematizar el ingreso a la universidad implica reconocer ese pasaje como un momento que no es atravesado por todos de forma homogénea, dado que cada estudiante se ha conformado a partir de trayectorias educativas heterogéneas (Arcanio, Falavigna y Soler, 2013). Brindar institucionalmente la posibilidad que esas experiencias disímiles de los jóvenes ingresantes se mixturan con otras, dando lugar a otros tipos de intercambios sociales y culturales y desafíen a la enseñanza universitaria a trabajar política y académicamente con las diferencias y las desigualdades de la población estudiantil se presenta como un gran desafío para la institución (Carli, 2014) .

Visibilizar el impacto de las mediaciones desarrolladas por la institución durante el ingreso conlleva identificar, por lo menos, dos niveles de análisis: uno vinculado con los dispositivos institucionales implementados, ya sean estos de información, de acompañamiento, de apoyo, de seguimiento, etcétera; y otro vinculado con la experiencia académica cotidiana de los estudiantes en las aulas, donde las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes influyen sobre el desempeño de los estudiantes de forma directa (Ezcurra, 2007).

Dichas prácticas pocas veces han sido identificadas como la variable institucional de mayor trascendencia para el desarrollo estudiantil, pero, igual que en cualquier aula del sistema educativo, ellas no se limitan a la enseñanza de un contenido disciplinar (Achilli, 1986). En términos de Stenhouse (1991), las prácticas de enseñanza también consisten en ayudar a los estudiantes a introducirse en una comunidad de conocimiento y capacidades, es decir, en

proporcionarles algo que otros poseen. En este sentido, reconocer a los estudiantes como sujetos portadores de un saber y un conocimiento particular, también implicará enseñarles las reglas del juego de la vida universitaria.

Existen en las aulas universitarias variedad de supuestos y mitos⁹ respecto de los ingresantes: se supone que deben poseer una serie de saberes, habilidades y estrategias que les posibilitarán transitar la carrera "exitosamente". La institución espera (los docentes esperan) que los estudiantes ingresen con cierto tipo de capital cultural, sobre el cual el sistema escolar y la sociedad en su conjunto tienen una gran responsabilidad (Bourdieu y Passeron, 1964).

La deserción en el período inicial de la carrera universitaria puede ser interpretada a partir de la relación entre dicho fenómeno y la carencia del mencionado capital, entendido en términos de la posesión de disposiciones y saberes sobre el cómo ser y actuar en la universidad, sobre las reglas que rigen la actividad académica y la relación con el conocimiento en la educación superior. Saberes y disposiciones que fueron construidos a lo largo de toda la trayectoria educativa y que en la universidad adquieren nuevos sentidos y significados, los cuales deberán ser aprendidos para permanecer en la institución. Los cuales deberán ser enseñados si se pretende acompañar a los estudiantes, favoreciendo la experiencia académica. Entonces, la formación en el ingreso deberá implicar, también, como lo señalan Bourdieu y Passeron (1964), la enseñanza de las reglas de la cultura académica: "Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas" (p. 38).

A su vez, pensar el acompañamiento en el ingreso implica reconocer y jerarquizar la práctica que los docentes desarrollan en dicha etapa. Como expresa Ezcurra (2007, p.42), "normalmente los profesores universitarios son los únicos del sistema educativo que no han tenido una formación sistemática para el ejercicio de la docencia. Por eso, el oficio se estructura [...] en base a un saber práctico". Por tal motivo, siguiendo a la autora, existe la necesidad de pensar estrategias desde la

⁹ Para ampliar sobre mitos en la Educación Superior, véase Martini, M. y Steiman, J. (2015) *Prácticas sociales, práctica docente y prácticas de enseñanza*. Ficha de Cátedra. Inédito.

institución para que el acceso a la cultura académica sea una responsabilidad de todos los actores involucrados, reconociendo que la experiencia de ser estudiante universitario no es una –unificada y unificadora (Bourdieu y Passeron, 1964), sino que es preciso, para favorecer el aprendizaje, valorar la convergencia en las aulas de trayectorias educativas heterogéneas y saberes disímiles.

Reconocer y objetivar lo novedoso de esas prácticas será el puntapié inicial para desarmar aquel constructo de “alumno ideal” que se espera encontrar en la universidad, y así comenzar a favorecer la experiencia académica de los “alumnos reales” (Ezcurra, 2007).

Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, desde del cual la realidad es concebida como un constructo social dependiente de la mente humana: “la realidad no tiene existencia previa a la investigación y dejará de existir si la investigación se abandonara” (Moreira, 2002, p. 4). El mundo social, señala Popkewitz (1988, p. 63), “es concebido como algo en movimiento, complejo, contradictorio y caracterizado por el papel activo del ser humano”.

El interés de la investigación científica desde este paradigma está centrado en interpretar y comprender los fenómenos sociales, a partir del análisis de los significados que los sujetos construyen en cada situación. En consonancia con el enfoque metodológico elegido, la información fue recaba mediante entrevistas semi-estructuradas realizadas a los docentes del ingreso, es decir, docentes de las materias del curso de preparación universitaria -CPU- y docentes de las materias del primer año de las carreras de grado.

3. El aula universitaria en los inicios

El ingreso a la universidad posee algunas características particulares, cuya primera instancia es que la lógica e historia universitarias difieren de cualquier otra institución del nivel superior¹⁰, con instalaciones dispersas en varias localizaciones y múltiples espacios por conocer y habitar. Celman (2013) plantea que el ingreso a la

10 En Argentina, la Educación Superior está constituida por institutos de educación superior, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios (Ley de Educación Superior, artículo 5°).

universidad no es un proceso único sino que adquiere múltiples dimensiones, ya que, en principio, desde la inserción institucional, un estudiante ingresa simultáneamente a tres espacios diferentes: la institución, la facultad y la carrera.

El estudiante ingresa a una institución particular, con ciertas lógicas de funcionamiento y tradiciones que la caracterizan y condicionan. A su vez, ingresa en una Escuela o Instituto particular donde la dinámica administrativa y académica difiere de aquella que se desarrolla en el resto de las Unidades Académicas. Por último, el estudiante ingresa en una carrera con un perfil de estudiante definido y un plan de estudios que lo antecede, estructurada a partir de una lógica disciplinar específica, y en la que se encontrará con incontables formas de estar, aprender y ser estudiante universitario.

A los fenómenos descritos, es menester agregar otro espacio al cual ingresan los estudiantes: el aula universitaria. Esta es un aula construida históricamente, inmersa en procesos sociales e institucionales dinámicos, significada por quienes en ella confluyen y se relacionan. En este sentido, pensar el aula universitaria brinda la posibilidad de reconocer y revalorizar las experiencias cotidianas que otorgan sentido a la vida universitaria de quienes son partícipes en ella de una práctica pedagógica¹¹.

3.1. La especificidad de la enseñanza en el ingreso

En la UNSAM se consultó a los docentes sobre la posibilidad de reconocer en las prácticas de enseñanza desarrolladas en el ingreso alguna particularidad con respecto a las prácticas de enseñanza de otros años de la carrera. En todos los casos reconocieron que la enseñanza en materias del ingreso, generales e introductorias, presenta desafíos particulares, a su vez, reconocen allí la responsabilidad que implica ser los primeros actores institucionales con los cuales los estudiantes se relacionan.

¹¹ Elena Achilli definió a la práctica pedagógica como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-estudiante, centrada en el enseñar y el aprender" (1986, p. 6).

En algunos testimonios se ha observado una diferencia, marcada por los propios docentes con respecto a la forma de comprender y problematizar la enseñanza en los primeros años: diferencian a aquellos docentes que priorizan el saber disciplinar y la formación académica, de aquellos que reconocen la necesidad de pensar la enseñanza a partir, no solo de los contenidos, sino también, desde el saber necesario para enseñarlos: el saber pedagógico sobre los contenidos, en palabras de Shulman (1987).

Este saber es valorado y reconocido por los docentes como uno de los conocimientos fundamentales que debe poseer aquel que pretende enseñar en los primeros años de las carreras. En línea con la crítica realizada por los docentes a aquellos que se desligan de la mirada didáctica de la clase, Barco (2015, p. 34) señala: "la universidad se estructuró desde hace diez siglos sobre una premisa que aún persiste: 'el que sabe, sabe enseñar'".

Steiman (2007), en su conferencia titulada "Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario?", propone pensar que uno de los mitos que condicionan la enseñanza en la universidad es el "del puro saber", donde el dominio del saber es lo único que se considera indispensable para ser docente y enseñar. Expone que los docentes rara vez asumen la profesión docente como su profesión, y la práctica de enseñar se mimetiza con la profesión de origen: "el ingeniero da clase como ingeniero, el médico da clase como médico, el arquitecto da clase como arquitecto" (Steiman, 2007, p. 45).

De acuerdo con lo establecido en la Ley de Educación Superior N° 24.521, puede ser docente en las carreras universitarias todo aquel que tenga el título del nivel en que va a enseñar (pregrado, grado o posgrado). Por lo tanto, más allá de que sea valorado como antecedente de formación, no es un requisito para ser docente universitario el tener formación pedagógico-didáctica o experiencia previa en docencia.

Por lo tanto, no se trata de priorizar o jerarquizar un saber por sobre otro (disciplinar o pedagógico), sino de reconocerlos como diferentes pero igualmente necesarios para las instancias de formación, dado que en la práctica pedagógica el docente debe constituirse como el mediador entre el estudiante y el conocimiento

que pretende enseñar, presentando situaciones que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. El docente universitario interviene en la práctica pedagógica desde la situación social en la cual se desempeña; desde ella concibe, interpreta y da significado a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de su materia (Steiman, 2004). En este sentido, es necesario pensar qué status poseen las tareas de docencia dentro de la universidad, en relación con la investigación, por ejemplo Aronson señala que existe en las instituciones universitarias un desplazamiento desde la enseñanza hacia la investigación, “lo que redundaría en una escasa valoración del proceso de formación de las jóvenes generaciones, tarea histórica de las universidades” (Aronson en Pierella, 2014, p.18).

Otro aspecto surgido de los testimonios es una *percepción particular de las materias introductorias*: si bien algunos docentes destacan que estas unidades curriculares propician el espacio para la incorporación del estudiante a la vida universitaria, en su mayoría también las conciben como ingreso a una disciplina particular, focalizando sus prácticas en la enseñanza de contenidos específicos de una única disciplina. De esta forma, no se prioriza el ingreso del estudiante a la vida universitaria, sino que se multiplica el ingreso en muchos “ingresos disciplinares” simultáneos que atraviesa la misma persona, desdibujando la dimensión institucional del fenómeno. Para poder acceder al saber universitario, es necesario que el estudiante acceda a las lógicas institucionales propias de la institución que permiten la transmisión de ese saber, las cuales suelen ser muy diferentes a las lógicas de la escuela secundaria (Charlot, 2015). El riesgo que representa este ingreso atomizado por disciplina es perder de vista la importancia de la enseñanza de aquellas lógicas institucionales y simbólicas que legitiman la relación con el conocimiento en la universidad.

3.2 Los docentes y su visión sobre los estudiantes del ingreso

Las experiencias que los estudiantes atraviesan en el primer año impactan en el desarrollo de la totalidad de su carrera universitaria. Desde esta perspectiva, el ingreso es algo más que el simple acceso a la institución. Como señala Coulon

(Pierella, 2014), existen distintos tiempos que conforman el estatuto de estudiante universitario: un primer momento de extrañamiento, de encuentro con un espacio nuevo y desconocido; un segundo momento de aprendizaje, relacionado con la adaptación progresiva; y un tercer momento de afiliación, donde el estudiante ya se apropia e interpreta las reglas institucionales de este nuevo espacio y puede comenzar a operar estratégicamente con ellas.

Cada estudiante atraviesa este proceso de filiación institucional en tiempos disímiles, a partir de sus posibilidades de adaptación al nuevo espacio y de apropiación de las reglas institucionales.

Carli (2014) describe a la universidad como un espacio o etapa de construcción de experiencia de vida, en el cual los estudiantes adquieren saberes que les serán útiles en el futuro, construyendo en parte su identidad y proporcionándoles cierta apertura y cosmovisión acerca de la vida misma. Esta mirada que va construyendo el estudiante se ve enriquecida por la visión y vivencia de los otros, quienes con sus propias historias de vida convierten a la universidad en un lugar propicio para lo intersubjetivo. El docente, entonces, se constituye en ese otro que tiene la posibilidad de habilitar la experiencia académica de quienes ingresan. En el caso de una de las universidades analizadas, los docentes manifestaron que las comisiones del ingreso son muy ricas en su conformación: el rango de edad de los estudiantes oscila entre los 18 y los 60 años y en ellos se reconocen trayectorias educativas disímiles, recorridos previos en la educación superior, situaciones laborales y familiares complejas y muy diversas.

En los testimonios plasmados algunos docentes valoraron positivamente la actitud y el desempeño de los estudiantes del ingreso; otros se centraron en las faltas o las dificultades que presentan. Quienes valoraron positivamente su desempeño, reconocieron en ellos una forma particular de ser estudiante universitario, que difiere sustancialmente de aquella experimentada por ellos mismos. Destacaron actitudes como el interés por venir a la universidad, la no pasividad, la curiosidad. Se trata de un modo diferente (nuevo) de aprender y de vincularse con el conocimiento.

Aquellos que consideraron por sobre otras características las falencias, también se refirieron a falta de buenos hábitos para la lectura, el estudio o la ejercitación. Algunos señalaron que observaron en los estudiantes dificultades para organizarse con los tiempos y el material de estudio más allá de las horas de cursada; las obligaciones laborales muchas veces son percibidas como obstáculo para seguir la carrera. También reconocieron en ellos cierta incertidumbre sobre qué es y lo que implica iniciar una carrera universitaria.

Un aspecto en el cual todos los docentes coincidieron fue en las dificultades que detectaron en la lectura y la escritura. Todos los profesores convinieron en que las dificultades que encuentran en las prácticas del lenguaje que desarrollan los estudiantes, ya sea a nivel de la escritura, de la comprensión en la lectura, como en la oralidad. Frente a esto aparecen dos discursos bien diferenciados: aquellos que consideran que es necesario enseñar a leer y a escribir en un nuevo contexto (el universitario) y aquellos que no creen que esa sea tarea de la universidad, o sea de ellos.

Frente a estas representaciones muchos docentes diseñaron e implementaron diferentes estrategias y recursos didácticos. Para favorecer la mejora en la comprensión de los textos incluidos en la bibliografía obligatoria, implementaron guías de estudio o cuestionarios. En cuanto a la escritura, se propiciaron situaciones de escritura guiadas por el docente, como por ejemplo, la producción de síntesis y reseñas de los textos.

En contrapartida, algunos docentes señalaron que detectaron esas dificultades, pero no implementaron ninguna estrategia que favoreciera la mejora en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Bourdieu y Passeron señalan que, en muchas ocasiones, tras el discurso de los déficit o las falencias en las disposiciones de lectura y escritura para explicar el fracaso de los estudiantes, se esconde una práctica de selección, dado que: "decir con tono de lamentación resignada que los 'estudiantes ya no leen' o que 'el nivel baja año a año' es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica" (Bourdieu y Passeron, 1964, p. 104).

Arcanio, Falavigna y Soler (2013) señalan la existencia de un “perfil de alumno” con ciertas características particulares, a partir del cual generalmente los docentes planifican la materia y organizan sus clases: este se convierte en un perfil de estudiante universitario esperado. Ese perfil, a su vez, es utilizado como parámetro para determinar los conocimientos y estrategias cognitivas con los cuales debe contar un estudiante para afrontar con éxito sus estudios universitarios. Se legitima de esta forma el éxito a partir de la posesión de un determinado capital cultural.

Desde esta perspectiva de análisis, el problema del abandono o la deserción en el ingreso a la universidad, no estará delimitado por lo que los estudiantes puedan o no hacer, es decir, no es una cuestión de carencia o falencia real; sino que, es la percepción que los docentes tienen sobre ellos lo que condiciona su experiencia académica, naturalizando el fracaso de algunos y el éxito de otros, identificando falencias o carencias con respecto al capital cultural que deberían poseer para estar en la universidad.

Tal como lo señala Ezcurra, retomando la noción de capital cultural de Bourdieu, este capital solo adquiere sentido en contextos específicos, en campos particulares; un capital que, por ser capital, “es socialmente condicionado y está desigualmente distribuido” (Ezcurra, 2009, p. 29). Su enseñanza u omisión impacta de forma directa en el desempeño de aquel que está ingresando en la institución.

Según la autora, el capital cultural está conformado por conocimientos, habilidades y hábitos académicos críticos que se dan por supuestos, por lo tanto, los docentes los presumen dados. Este capital opera como un sistema de expectativas, en buena medida tácito, implícito; lo que Ezcurra (2015, p. 31) denomina “formaciones de sentido”, las cuales “son colectivas, usualmente latentes, que resultan eficaces (producen efectos, condicionan la enseñanza), y que pueden ser más o menos homogéneas o heterogéneas en la institución”. Si bien puede existir más de un sistema de expectativas, suele haber uno que prevalece.

A partir de estas formaciones de sentido en las prácticas se construye un “*habitus académico*”, un sistema de expectativas dominante que favorece a los estudiantes de mayor capital cultural, dado que delimita los parámetros del

estudiante esperado y favorece la exclusión de aquellos que no poseen ese capital cultural. Así, por ejemplo, se concibe como natural que los docentes se refieran a los estudiantes empleando categorías que establecen, no a partir de criterios pedagógicos, sino a partir de características vinculadas con la posesión o no de las disposiciones que se consideran relevantes para ser un buen estudiante.

Barco (2015, p. 23) señala que “no es solamente una cuestión del docente y su modo de hacer docencia en el aula; es justamente la intencionalidad que lo guía para hacer docencia de una u otra forma, en lo que se juegan sus conocimientos, valores y saberes” donde intervienen las formaciones de sentido referidas por Ezcurra, las cuales son implícitas y eficaces.

Por último, otro de los aspectos en los cuales se observa claramente cómo intervienen las formaciones de sentido es en la relación con el conocimiento que los docentes proponen en sus prácticas de enseñanza. Ortega (2008) señala que la forma más común de atajo en el plano del conocimiento, legitimada por años en la escolaridad, es la que pasa por alto el proceso de construcción del conocimiento para saltar al constructo, evitando situaciones que conduzcan al terreno de lo desconocido, apelando al uso exhaustivo de aquello ya conocido sin pasar al difícil plano de lo que se desconoce. En el plano educativo, es limitarse a saber lo que se pide y lo que debe hacerse para aprobar, desarrollando así estrategias de evasión que, por un lado, preservan la propia identidad frente a aquello no conocido y a su vez, aseguran una trayectoria exitosa. En los testimonios puede observarse cómo algunas de las propuestas que los docentes realizan en sus prácticas de enseñanza “chocan” con la forma de aprender que los estudiantes traen incorporadas. Estas estrategias evasivas son reconocidas como dificultades para la comprensión, imposibilidad de abstracción o generalización, falta de fundamento en las ideas o lecturas superficiales.

Como lo proponen Arcanio, Falavigna y Soler (2013), las prácticas de conocer están determinadas por el origen social; este condiciona las posibilidades de elegir cómo relacionarse con el saber. La manera en que el estudiante se relaciona con ese contenido nuevo que se quiere enseñar no es una decisión individual; las disposiciones hacia el aprendizaje se desarrollaron en el marco de una trayectoria educativa, de una práctica social. Frente a estas estrategias evasivas desarrolladas

por los estudiantes, los docentes muchas veces optan por generar situaciones de aprendizaje donde se reconozcan los saberes previos que los mismos poseen y se construyan a partir de ellos nuevas formas de relacionarse con el conocimiento.

A partir de los tres aspectos tomados para evidenciar la presencia de formaciones de sentido que condicionan las prácticas de enseñanza (categorización de los estudiantes, legitimación de la deserción y relación con el conocimiento propuesta) es pertinente tomar el cuestionamiento que planteó Bernard Charlot (2015) en su conferencia titulada: "La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes"¹². Allí señaló que "el problema no es del capital, es del trabajo, el problema es cuáles son las prácticas que permiten transmitir lo que se puede llamar, desde el punto de vista de los resultados, el capital cultural" (Charlot, 2015, p. 49). Los aportes teóricos mencionados en el presente informe ya han descrito la diferencia entre el capital cultural real que los estudiantes traen y el capital cultural que esperan los docentes. Pero, para trascender la barrera de reconocer que no está aquello que desde la universidad se reclama, es necesario evidenciar la potencialidad de las prácticas que se desarrollan dentro del aula como motor de cambio para favorecer la retención y la permanencia de los estudiantes.

3.3 Espacios de acompañamiento

Dados los testimonios brindados por los docentes del ingreso, se plantearon preguntas referidas a la implementación o no de acciones por fuera del horario de la clase para el acompañamiento de los estudiantes.

Hubo una fuerte coincidencia en los docentes entrevistados al considerar a la tecnología como una herramienta que posibilita el ampliar las fronteras del aula. La usaron brindando espacios de consulta e información a través de grupos cerrados en redes sociales, vía mail o la plataforma virtual institucional denominada "Más Campus".

Además, se propusieron espacios de consulta o clases de apoyo para acompañar el aprendizaje. En este caso, hubo dos clases de respuestas de los

¹²Desarrollada en el V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, UNLU, 2013.

estudiantes: cuando las clases de apoyo fueron sobre los contenidos abordados en las clases, asistieron durante todo el cuatrimestre, en días y horarios que no eran propios de la materia. En cambio, cuando se propusieron espacios de consulta abiertos, donde los estudiantes debían construir sus preguntas, no hubo repercusión: las preguntas se vinculaban con cuestiones de organización (bibliografía que entraba para un parcial, fechas de exámenes, certificados), antes que con relación al contenido de las clases.

Algunos docentes reconocieron como un valor haber incorporado a los equipos docentes a estudiantes avanzados, o recientemente graduados, que pudieron acompañar a los estudiantes desde su propia experiencia en el tránsito de la carrera. Estos docentes nóveles desarrollan un vínculo particular con los estudiantes, en muchos casos, los estudiantes recurren a ellos para plantear consultas sobre los contenidos abordados por la materia o la organización de la misma.

Otro aspecto que surgió en muchos de los testimonios fue la relevancia que adquiere el grupo de pares como sostén en el ingreso a la universidad. Carli (2007) identifica a la universidad como "un lugar de experiencia intersubjetiva" (p. 9) ligado con la creación de amistades y vínculos con profesores, que permanecen en el tiempo y se construyen en torno a la figura de estudiante. De acuerdo con Pierella (2011), la amistad puede pensarse desde su función integradora: cumple un rol importante en las instituciones masivas que no suelen caracterizarse por una adaptación sencilla, ni por un funcionamiento normativo simple. En este sentido, la imagen del compañero se ve como un sostén: aquel que apoya y acompaña. Si bien la conformación de los grupos de pares no es un aspecto directamente relacionado con la tarea de la universidad para acompañar el ingreso, proponer situaciones o actividades que propicien el vínculo de los estudiantes en las primeras clases puede ser parte de la propuesta pedagógica de los docentes del ingreso.

4. Conclusiones

Los docentes entrevistados que dictaron clases en las materias del ingreso, señalaron dos aspectos relevantes: uno está vinculado con la especificidad de la enseñanza en instancias introductorias, la responsabilidad que ellos sintieron como

los actores institucionales responsables de dar la bienvenida a “los recién llegados”. El otro aspecto está relacionado con la distancia entre las representaciones que existen del estudiante deseado y el estudiante que realmente llega a las aulas, en los cuales observaron grandes dificultades relacionadas con el aprendizaje, tanto de los contenidos como de las reglas propias de la vida universitaria.

A la luz de los datos presentados anteriormente, es posible problematizar algunos aspectos del ingreso a la universidad que incidieron directamente en la experiencia académica de los estudiantes.

Si se considera la cantidad de estudiantes que abandonaron tempranamente el curso de preparación universitario (o sea, los que no registraron actividad en el curso) más los estudiantes que desaprobaron dicho curso, se observa que la cantidad de estudiantes que no iniciaron sus estudios en la UNSAM supera a la cantidad de los que sí lo hicieron. Esta realidad es un estigma histórico de todo el sistema universitario: pese a la intención de apertura y acceso, el ingreso asume la misma lógica expulsiva que presentó históricamente.

Existen mecanismos de selección implícitos que no solo obstaculizan la retención, sino que también trasladan la responsabilidad por los resultados a las falencias individuales, legitimando así el hecho de que solo algunos son poseedores del capital cultural que se requiere para permanecer en la universidad.

Se produce entonces una contradicción entre discursos de inclusión y prácticas excluyentes, no solo desde las prácticas de enseñanza que se desarrollan dentro del aula universitaria, sino también desde lo institucional.

Otro aspecto es el de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el aula, condicionadas directamente por las formaciones de sentido: la distancia existente entre el estudiante deseado y el estudiante real. Muchos de los docentes entrevistados refirieron a estas categorías para explicar el abandono o la deserción. Es necesario deconstruir esa representación y visibilizarla como una de las formas en que se trata de explicar la selección que se realiza mediante ciertas prácticas pedagógicas, las cuales favorecen a aquellos estudiantes que más se asemejan a ese estudiante deseado, que se construyó a partir de una idea de cultura legítima, valiosa

y superior: la cultura académica, una cultura que se rige por reglas propias, las cuales serán aprendidas por aquellos que posean cierto capital cultural.

Reconocer cómo operan esas representaciones será el principio para deconstruirlas y poder abordar la problemática de la deserción como un fenómeno en el cual todos los actores institucionales pueden intervenir, favoreciendo así la trayectoria universitaria de los estudiantes.

Un último aspecto a considerar es la jerarquización de la docencia en el ingreso, que se puede abordar desde las condiciones laborales que se brindan a los docentes, el reconocimiento de saberes diferenciales y particulares relacionados con el enseñar y el aprender en la educación superior y la propuesta de instancias de coordinación institucional (tanto entre profesores de la carrera como de las distintas unidades académicas que comparten materias).

Este trabajo pretendió profundizar sobre la formación en el inicio de los estudios universitarios, considerando al ingreso como un momento crucial para aquellos y aquellas que ejercen su derecho a la educación dentro de la universidad, aquellos y aquellas que eligen a la educación universitaria como parte de su proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1-16. Universidad Nacional de Rosario.
- Arcanio, Z. y Falavigna, C. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE*, 22, 7-16.
- Arcanio, Z., Falavigna, C. y Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación*, 11(11), (s/p).
- Barco, S. (2015). Prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes en el primer año universitario. En M.A. Benvegnú (Comp.), *Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (s/p). Buenos Aires: EdUNlu.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Carli, S. (2014). Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, 1(1), 15-19.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Celman, S. (2015). Ingreso a la Universidad. Notas para un encuadre. En M.A. Benvegnú (Comp.), *Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (s/p). Buenos Aires: EdUNlu.
- Charlot, B. (2015). La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes. En M.A. Benvegnú (Comp.), *Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (s/p). Buenos Aires: EdUNlu.
- Chiroleu, A. (2009). *La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión*. Disponible en <https://bit.ly/2VBjM6W>
- Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena de Indias, Colombia. 4 al 6 de junio de 2008. Disponible en <https://bit.ly/2MI8yww>
- Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 2, 1-60.
- Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz, (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. (2015). Desigualdad social en el acceso a la educación superior: tendencias estructurales mundiales y algunos de sus impactos en el ingreso al ciclo. En M.A. Benvegnú, (Comp.), *Ingreso universitario, políticas y estrategias*

para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas (s/p). Buenos Aires: EdUNlu.

Feeney, S. y Valente, E. (2010). Los diseños para el ingreso a las universidades del segundo cordón del conurbano bonaerense. La propuesta de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Ponencia del Seminario Internacional Sistemas de Ingreso a la Universidad. Bariloche. Del 26 al 27 de abril de 2010.

García de Fanelli, A. (2007). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*, 1-17. Buenos Aires: IIPE-UNESCTO/OEI.

García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa* 43, (1), 17-31.

Goldenhersh, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 3(3), 96-120.

Ley 24521. "Ley de Educación Superior". Honorable Congreso de la Nación Argentina, 20 de julio de 1995. Publicada en el Boletín Oficial del 10-ago-1995. Disponible en <https://bit.ly/2D3hrdX>

Ley 26206. "Ley de Educación Nacional". Honorable Congreso de la Nación Argentina, 14 de diciembre de 2006. Publicada en el Boletín Oficial del 06-feb-2007. Disponible en <https://bit.ly/2Cfzg4l>

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 63-86). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Revista Propuesta Educativa*, 43(1), 7-16.

Ortega, F. (2008). *Saberes escolares y estrategias de evasión*. Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Pierella, M. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 3(3), 26-48.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires, Paidós.
- Rinesi, E. (2014). La universidad como derecho. *Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, 1(1), 8-14.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Baudino Ediciones.
- Universidad Nacional de San Martín (1992). Estatuto de la Universidad Nacional de General San Martín.

Fecha de recepción: 15 de junio de 2018

Fecha de aceptación: 15 de enero de 2019



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)