



El Curso de Ingreso como pasaje y como isla: una vuelta de tuerca a la noción de “inclusión”

Malena Botto*

1. De políticas y epistemologías: la docencia universitaria y el problema del ingreso

En este artículo me propongo reflexionar sobre la problemática del ingreso a la universidad pública, con base en la experiencia del trabajo desarrollado a lo largo de una década en diferentes espacios de articulación entre la formación media y la universitaria (el Curso de Apoyo al nivel medio/Polimodal para la articulación con el Nivel Superior, impulsado hace unos años por el Ministerio de Educación; los cursos de ingreso a distintas carreras de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Quilmes; la docencia en una asignatura del primer año de la formación de grado en Letras). Particularmente, las inquietudes y problemáticas que aparecen en estas páginas surgen del trabajo sostenido, entre 2005 y 2014, en el Curso de Ingreso al Profesorado y la Licenciatura en Letras de la UNLP, y de mi desempeño en la cátedra Introducción a la Literatura –materia introductoria de esta misma carrera- desde 2002 hasta el presente.

El pasaje entre la escuela media y los estudios superiores ha constituido una preocupación de distintos actores durante, por lo menos, la última década. En un trabajo de hace ya varios años que escribimos con Carolina Cuesta, las autoras nos referíamos a esa inquietud presente en las instituciones educativas por parte de docentes, autoridades y equipos de gestión, pero también fuera de estas instituciones, a través del discurso de los medios de comunicación y lo que someramente podríamos denominar “la opinión pública”. Inclusive, por parte de los propios estudiantes que conocen, reproducen o replican estos discursos relativos a sus modos de relacionarse con la cultura escrita (Botto y Cuesta, 2008).

Indicábamos, o enfatizábamos, que buena parte de los sentidos que ponían en juego esos enunciados – y, por eso, buena parte de las representaciones que operaban sobre las prácticas de enseñanza- partían de presupuestos ya instituidos en esos discursos de amplia circulación social, y los tenían en cuenta para

* Malena Botto es Profesora en Letras por la UNLP. Se desempeña como JTP en la cátedra Introducción a la Literatura (FaHCE-UNLP) y ha sido ayudante, JTP y coordinadora del Curso de Ingreso a las carreras de Letras, así como co-coordinadora en los cursos de ingreso a las carreras de Geografía, Sociología, y JTP en el curso de ingreso a las carreras de Historia en la misma Facultad. Trabajó también en el Ingreso a la Universidad de Quilmes. Es docente y coordinadora académica en la Sede Almirante Brown de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE).

malena_botto@yahoo.com.ar

avanzar en la construcción de un "diagnóstico" que en verdad actuaba en el sentido de la ratificación de esos mismos presupuestos. Algunos de ellos, que a todos nos resultarán familiares: "los ingresantes no comprenden lo que leen", "no jerarquizan la información", "no interpretan correctamente las consignas", "no saben escribir", "escriben como hablan", "no tienen cultura general", etc. Esta serie de enunciados o de diagnósticos, con las correspondientes prescripciones a las que podían dar lugar, contribuyeron a instalar lo que llamamos el "discurso del déficit" en relación con los aspirantes a ingresar en el nivel universitario. En esa caracterización de la que múltiples voces se hacían eco, la escuela aparecía como la principal "responsable" y, en última instancia, como la única garante de saberes y "competencias" que supuestamente debía proveer y no proveía. Al mismo tiempo, en ese discurso autoratificado, las prácticas en cuanto que tales rara vez eran objeto de indagación, a partir de investigaciones que apuntasen a complejizar y ensayar nuevas respuestas frente al problema. En el ámbito universitario, particularmente, resultaba llamativa la propensión a aceptar tal diagnóstico, responsabilizar a la escuela media, y seguir adelante con prácticas docentes que no se consideraban en general susceptibles de reflexión ni demasiado involucradas en el asunto.

A esa caracterización que hacíamos en 2008 –y que sin duda persiste en muchas miradas- hay que sumarle no obstante, sobre todo en los últimos años, la proliferación de políticas ministeriales e institucionales, programas de gestión, jornadas de reflexión y capacitación docente, inclusive actas paritarias, y varios etcéteras, que constituyen formulaciones que toman a su cargo el problema del ingreso (también de la permanencia y el egreso) en o de la formación superior, con la pretensión de desarrollar políticas que tiendan a mejorarlos.

Estas políticas, de las que las universidades son destinatarias o participantes, han tenido como correlato la paulatina toma de conciencia (al menos, en varios de sus actores) respecto de que la universidad es una institución *de enseñanza*, con todo lo que ello implica –esta es una obviedad que no siempre está puesta en foco o en primer plano- y respecto de la necesidad de mirar hacia la formación docente y las prácticas de enseñanza en el ámbito de los estudios superiores.

Este cambio es digno de ser celebrado. En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata –pongo como ejemplo mi lugar de trabajo, del que tengo conocimiento- desde 2008 hasta la fecha se han sucedido jornadas, conferencias y talleres que abordan la problemática de los cursos de ingreso a las diferentes carreras que allí se cursan, y del tránsito por el primer año. A esas iniciativas se ha sumado en 2014 la creación de una Prosecretaría de Inclusión y Vinculación Educativa, que convocó reuniones con docentes de diversas carreras con la finalidad no solamente de intercambiar experiencias, problemas y desafíos, sino que propuso una agenda de trabajo para dar lugar a un "programa" que desde la gestión se presentase como destinado a mejorar la articulación con el nivel medio, fomentar la

retención de los ingresantes y dar cumplimiento a lo que a nivel nacional se plantea como el fortalecimiento de los primeros años (y que pasa, entre otras cosas, por una jerarquización de las tareas docentes).

Esta serie de iniciativas aparece como sumamente interesante, y no lo digo en un sentido meramente celebratorio. Interesan porque, aun cuando la posición absolutamente dominante –o unánime- parece ser la de abogar por una política de inclusión que continúe democratizando el acceso a los estudios superiores y fomente la permanencia, las instancias de discusión entre docentes universitarios reactualizan posiciones que, ahora desde una perspectiva *epistemológica*, resultan bien diversas, y más aún, no siempre se presentan desde la toma de conciencia del lugar desde el que están siendo enunciadas.

Instalado el tema en la institución universitaria, considero que la reflexión epistemológica y desde las tradiciones disciplinares se vuelve política, a partir de la siguiente pregunta disparadora: *¿qué sentidos cabe otorgarle a la noción de inclusión?* O, en otros términos: ¿qué demandan estas políticas de las didácticas específicas, de sus fundamentos, y qué de las decisiones y normativas institucionales? ¿Qué requieren, asimismo, de la formación docente? No pretendo en este espacio responder esas preguntas ni agotarlas, sino solo comenzar a pensar a partir de ellas. Quisiera volver sobre ellas hacia el final. Antes, procuraré conectar esta problemática de la inclusión con la más específica de las políticas de ingreso, para luego referirme brevemente a algunas cuestiones relativas a la experiencia cuyo recorrido personal condensa buena parte de estas inquietudes, y que es la de mi trabajo en el Curso de Ingreso a las carreras de Letras.

Dado que en otros lugares, en trabajos en coautoría con Carolina Cuesta o propios, le hemos dedicado espacio a caracterizar esta propuesta de ingreso, en esta ocasión dedicaré más espacio a caracterizarlo "por la negativa", es decir, diciendo qué cosa no es o de qué fundamentos epistemológicos –presentes en otros ingresos a universidades nacionales- se aparta. Luego sí me centraré brevemente en el curso de Ingreso a Letras de la UNLP y en sus fundamentos, para señalar nuevos problemas que hacen que, a pesar de nuestros esfuerzos y aunque en varios aspectos se reconoce como un ámbito de pasaje que resulta significativo para los estudiantes, en otros sentidos se presenta como una "isla", esto es, como una instancia que no termina de articular con la formación que pretende inaugurar.

2. Políticas lingüísticas, competencias y propuestas "remediales"

El Curso de Ingreso al Profesorado y la Licenciatura en Letras comenzó a implementarse en 2005 y desde su inicio se apartó de otras propuestas en las que, aun cuando se privilegien las prácticas de lectura y escritura como aquellas que habilitan la apropiación de los conocimientos en diversas áreas, éstas no

aparecen particularizadas en virtud de sus usos institucionales y disciplinares. Me refiero a programas de Ingreso que pretenden universalizar los conocimientos en torno de estas prácticas que se desarrollarían “en abstracto”, como si se tratara de aprehender macroestructuras textuales que automáticamente “derramarían” en una mejora de los modos de leer y escribir en la universidad, por parte de sujetos con trayectorias diversas y aspirantes a formarse en disciplinas también muy diversas. El decir que “derramarían” no es inocente: el término hace alusión a la tristemente célebre “teoría del derrame”, caballito de batalla de las políticas neoliberales [1]. En nuestro país al menos, estas políticas se han correspondido con políticas lingüísticas que se basan en el tecnicismo, en una concepción técnico-instrumental del lenguaje que borra el espesor de las múltiples discursividades y usos de la lengua. Los cursos de ingreso que toman como supuesto o meta esta universalización y homogeneización de las prácticas de lectura y escritura aparecen, no necesariamente adrede [2], en sintonía con aquella concepción. Se trata de propuestas que, o bien se montan en el “discurso del déficit” en relación con los saberes de los ingresantes y la formación que brinda la enseñanza media, o bien dejan de lado esta cuestión para enfatizar la especificidad de la formación universitaria –pero igualmente desde supuestos cognitivo-individualistas, entroncados con ciertas proposiciones psicogenéticas adaptadas al discurso pedagógico. Así, se habla por ejemplo de la necesidad de alcanzar una “alfabetización académica” (Carlino, 2005) que garantice la trayectoria exitosa por los estudios superiores. Las propuestas que priorizan las nociones de “comprensión lectora” y la “producción de textos” anclan en este enfoque cognitivista que llega de la mano de la lingüística textual.

En 2001, Maite Alvarado supo caracterizar acertadamente las consecuencias de este enfoque impuesto por la reforma de los años '90 para la enseñanza de la lengua en la escuela, en particular en lo que hace a las prácticas de escritura. Decía Alvarado:

El predominio de un enfoque comunicativo [...] ha subordinado la reflexión gramatical a las prácticas de comprensión y producción de textos con distintas funciones. La preocupación por trabajar con una diversidad de clases textuales y promover un desempeño competente en distintas situaciones comunicativas, ha eclipsado el valor que tiene el conocimiento de los niveles inferiores del texto [...] Ese conocimiento, que se obtiene de la manipulación reflexiva de las distintas unidades de la lengua, la experimentación y transgresión de sus convenciones, hace a los usuarios más seguros y más libres, a la vez que tiende puentes hacia la literatura (2001:50).

Importan las afirmaciones de Alvarado, no solo porque señala con lucidez cuáles son los aspectos que quedan desterrados de la enseñanza, sino también porque recupera, cuando habla de los desempeños procurados, la tan remanida noción de *competencias*, que hoy ya aparece ampliamente discutida, pero que no obstante subyace en las propuestas que estamos caracterizando.

En un interesante trabajo, Jean Paul Bronckart y Joaquim Dolz (2007) historizan los usos y transformaciones de esta noción desde su acepción más antigua, vinculada al ámbito jurídico, hasta su ingreso en el ámbito de la lingüística chomskiana, la psicología experimental y de allí finalmente a los debates educativos, en estrecha conexión con los avatares del mundo del trabajo, la formación profesional y la flexibilización laboral. Reseñan los autores (151-153) que estos debates, *grosso modo* y esquematizando, se presentan en términos de *competencias vs. saberes*, como reacción a la hegemonía de cierto cuerpo de saberes formalizados que no se han mostrado capaces de romper con la lógica de la reproducción de las desigualdades sociales. Desde esta perspectiva, las competencias dependen más del "saber hacer" que de los saberes, y de las capacidades metacognitivas que de la apropiación de un conocimiento "estable".

Más allá de los resultados de estos intentos, parece al menos llamativo que las propuestas que incorporan dichos supuestos no adviertan –o parezcan olvidar- que la universidad es una institución que históricamente, y también en la actualidad, tiende a priorizar en la formación de grado precisamente la adquisición de un cuerpo de saberes disciplinares preestablecidos, tanto en los programas como en buena parte de las prácticas docentes. Como bien han advertido Romina Gasalla y Bárbara García, en un trabajo a propósito de la experiencia con el Programa de Articulación entre el Nivel Medio y los Estudios Superiores en la Universidad Nacional de Mar del Plata: "No podemos negar –dicen las autoras- que los estudios en un Nivel Superior se sostienen, muchas veces, en la transmisión y repetición de conocimientos, y lo que se evalúa, en definitiva, es la adquisición de dichos conocimientos y no la habilidad del alumno para producir e interpretar textos." (García y Gasalla, 2005:611).

En otro trabajo, presentado en la tercera edición de las *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Vanesa Conditto de la Universidad Nacional de Río Negro ofrece un análisis que recupera las respuestas de alumnos de 2º año de la carrera de Antropología a la presentación de tres diferentes tipos de consignas de escritura, elaboradas de acuerdo a una serie de variables pensadas para favorecer o entorpecer, según el caso, la asunción de una voz o la elaboración de una "dimensión enunciativa" por parte de quienes las resolvían (Conditto, 2012). Más allá del carácter adrede "experimental" y por lo mismo bastante estructurado de la experiencia, es interesante en tanto ésta viene a validar lo que muchos hemos vivenciado en la práctica: que claramente hay consignas del tipo "cuestionario" –que a veces denominamos malamente "escolares"- que propician enunciados altamente dependientes de ellas mismas y, como tales, descontextualizados, carentes de autonomía fuera de esa lógica de la reposición. En la universidad no es infrecuente que, a partir de consignas cercanas a estas –a lo sumo con un pedido explícito de "desarrollar" la respuesta- pretendamos en las resoluciones la asunción de una voz enunciativa

particular, que ponga en diálogo los saberes en juego a partir de una perspectiva crítica. La lógica que siguen estas actividades no es muy diferente de las de los cursos de ingreso que, para subsanar las "carencias" de la formación anterior y/o considerando que la modalidad argumentativa es (como en efecto lo es) fundamental y predominante en los géneros académicos, procuran mejorar el desempeño en las prácticas de escritura a partir de consignas del tipo: "Elabore un texto argumentativo de 20 líneas sobre [un tema X, establecido *ad hoc*] que contenga una tesis explícita, al menos 3 argumentos, 3 recursos argumentativos [del tipo: "concesión", "pregunta retórica", "cita de autoridad", etc.] y 3 conectores".

Desde estos presupuestos, ajenos a los que promueven el estudio referido por Conditto, es inevitable que, como ha señalado Félix Temporetti (2006) para las perspectivas individualistas en la enseñanza en todos los niveles, y en el superior especialmente, la responsabilidad por el "éxito" o el "fracaso" en relación con lo que se demanda corra bajo la exclusiva responsabilidad del estudiante. Como dice Delia Di Matteo en un muy interesante trabajo a propósito del ingreso a la universidad, en el que retoma los desarrollos de Valentín Voloshinov:

Mientras para el subjetivismo individualista el centro de la realidad lingüística es el acto de habla individual y el verdadero modo de existencia de la lengua es la incesante generación creativa, para el objetivismo abstracto, representado principalmente por Ferdinand de Saussure, el centro es el sistema de la lengua y su modo de existencia es la inmutabilidad de normas idénticas a sí mismas. Ambas posturas pueden rastrearse en las representaciones sobre el texto académico que circulan en la universidad y en ambas se propone la separación entre la lengua y el habla, es decir, lo individual de lo social (2011:10).

Podríamos decir: no es infrecuente que la universidad demande, a la par que la observación de una serie de normas "idénticas a sí mismas" –o cuyos fundamentos no aparecen lo suficientemente explicitados o puestos en contexto en función de ciertos intereses- la generación de "hablas" (enunciados particulares) signados por una cierta "creatividad" –llámese distancia crítica, relaciones con contextos socioculturales, o simplemente "una voz propia"- que esas mismas normas, bajo la forma de un conjunto de competencias estandarizadas o de saberes altamente formalizados, legitiman muy difícilmente [3].

Para volver sobre la problemática de la inclusión que disparó estas reflexiones, no es un dato menor el hecho de que las propuestas de ingreso que vengo reseñando se instalen en universidades relativamente nuevas, creadas en los últimos 25 años en diferentes zonas del conurbano bonaerense, y que son instituciones que para muchos sujetos ofrecen la posibilidad de acceder a los estudios superiores por primera vez a lo largo de su historia familiar. Conscientes de la población a la que brindan acceso, y pretendiendo subsanar las problemáticas que la escuela de los '90 ha dejado como impronta en estas trayectorias, se proponen prácticas de lectura y escritura "universitarias" que, paradójicamente,

descansan en una concepción de la lengua que en última instancia resulta tributaria de aquella que la reforma de los '90 nos ha legado.

3. La propuesta del Curso de Ingreso a Letras, y nuevos problemas

Los fundamentos que desde el inicio han sostenido la propuesta del Curso de Ingreso a Letras en la UNLP están en oposición explícita con esos modos de concebir la enseñanza de la lengua que acabo de reseñar [4]. Se trata aquí, una vez más, de poner el acento en las prácticas de lectura y escritura (un énfasis que, a esta altura de los acontecimientos y del devenir de sentidos, interpretaciones y usos del término "prácticas" en el ámbito educativo, no es sencillo de ubicar o caracterizar, aun cuando el término se siga presentando como uno de los pilares de la propuesta). Quienes la llevamos adelante entendemos que leer y escribir son las prácticas que posibilitan la apropiación de los conocimientos disciplinares, sí, pero que no constituyen ni el objeto de un saber a ser enseñado, ni tampoco una serie de "competencias". Leer y escribir son considerados en tanto prácticas socioculturales que se llevan a cabo dentro y fuera de las instituciones educativas, solo que, dentro de estas últimas, están sujetas a unos modos de regulación y unos mecanismos de legitimación específicos. Estos modos no son los mismos en la institución escuela que en la institución Universidad, aunque deban ponerse en relación. Buena parte de los fundamentos epistemológicos del Curso de Ingreso a Letras se basa en esa, si se quiere, obviedad. La propuesta procura explicitar, de diversas maneras, que las instituciones tienen modos de sancionar las prácticas que les son propios, ritualizados o convencionalizados a partir de tensiones no del todo resueltas, de carácter histórico y situado. Explicitar y desnaturalizar esos "ritos de institución" se considera parte del trabajo a realizar dentro de las aulas del Ingreso. A su vez, la investigación que hemos llevado adelante sobre prácticas de escritura realizadas en este espacio, muestra entre otras cosas que varias de las problemáticas a atender tienen que ver con las representaciones previas sobre aquello que se considera que "debe ser" un texto o una lectura académicos, a partir de una noción de lengua legítima presente en el imaginario de los sujetos (Bourdieu, 2001). [5]

La modalidad de taller que busca implementarse en las clases genera consignas de lectura y de escritura en torno a una serie de temas y textos relativamente breves. Son las intervenciones orales y las escrituras efectivas generadas a partir de allí las que habilitan o quieren habilitar la reflexión y objetivación de los propios modos de leer y de escribir por parte de los estudiantes, procurando objetivar además cuánto de ellos proviene de la formación escolar y qué de otras experiencias socioculturales, para así poder confrontarlos con los que la Universidad demandará a lo largo de la carrera y resignificarlos. La noción de *experiencia* (Cuesta, 2013) de la que no puedo ocuparme en este

espacio, entra en juego en esa propuesta, y es una decisión que se hace explícita cuando en el Cuadernillo de Trabajo se enuncian cuestiones tales como:

La formación que comienzan a transitar es probable que cambie su perspectiva no solo sobre los objetos de estudio que aborden, sino también sobre la "realidad" en un sentido amplio. Y, si la frase resulta exagerada, digamos al menos que incorporarán nuevas perspectivas para mirar la lengua y la literatura pero también, en conexión con ellas, otros fenómenos y problemáticas sociales (45).

Se insiste en que estudiar una carrera universitaria supone una decisión del orden de lo vital, y en la vinculación entre los usos de la lengua en las instituciones y la construcción de la identidad en tanto sujetos profesionales y sociales. También, en que ese proceso suele estar marcado por tensiones de diversa índole, tensiones que podemos entender desde lo ideológico en los términos en que lo emplea Mijail Bajtin (2002). Las nociones de ideología, de esfera de uso (la universidad objetivada como esfera de uso particular), de géneros discursivos en tanto entidades históricas relativamente estables y la noción de estilo en relación con los enunciados particulares (de un autor consagrado, o propios) resultan fundamentales en esta propuesta y pretenden desocultar y en alguna medida anticipar aquellos que constituyen "momentos críticos" en todos los sentidos del término.

Por ejemplo, a partir de la introducción de ciertas reflexiones que consideran –aun cuando no conozcan las trayectorias individuales– relatos de distintas experiencias que muchos de nosotros como estudiantes hemos atravesado. Estos relatos recuperan la dimensión ideológica como clave para las instancias de reproducción, resistencia o transformación (Rockwell, 2009), toda vez que aquello que fascina o entusiasma respecto de nuestros objetos de estudio no resulta siempre lo más "apropiado" para esgrimir ante la pregunta de un profesor, una respuesta de examen parcial o un trabajo escrito. Sobre todo en una institución y una carrera en la que, muchas veces, lo que se espera sea dicho va en el sentido de una puesta en discursos teóricos y críticos que operan como fuertes mediadores y condicionantes de las lecturas y escrituras "correctas". Así, aquello que entusiasma y despierta la producción de sentidos anclada en determinadas experiencias socioculturales, puede ser frecuentemente deslegitimado en tanto que interpretación "incorrecta", "pobre" o "impresionista".

Entonces, poner de manifiesto ciertas reglas del juego académico pretende alentar una negociación de significados –en términos de Bruner (1986)– al interior de la institución, y promover que los sujetos que la transitan puedan concebirse como hacedores de sus propias formaciones.

Ahora bien, frente a estos propósitos, nos encontramos con voces estudiantiles dispares en su evaluación de la experiencia. En general, el Curso de Ingreso se rescata como una instancia que pone en foco ciertas cuestiones de la vida académica, que promueve la reflexión en relación con la formación

anterior, y en tanto que instancia de socialización. Por lo demás, es recurrente encontrar consideraciones que van en el sentido de que, si bien resulta una experiencia positiva y en algunos casos colabora en la decisión de "quedarse" en la carrera, el Curso de Ingreso –nosotros decimos, la modalidad del Ingreso, no sus contenidos- no se corresponde con lo que luego estos estudiantes encuentran en el tránsito por las asignaturas. Ante esto, hay quienes optan por una valoración más del orden de los "saberes" y reclaman que el Ingreso anticipe contenidos de las asignaturas, cuando es una de las cuestiones que el Curso evita [6]. Otras voces –la mayoría, dentro de las que hemos podido conocer- optan por una salida "burocrática" y demandan al Curso de Ingreso una mayor explicitación y circulación de información en cuanto al funcionamiento administrativo y las modalidades de acreditación y evaluación en la Facultad. Es llamativa la recurrencia en esta última demanda, ya que a lo largo del Curso se suceden momentos destinados a charlas informativas y presentaciones de distintos actores; los ingresantes aparecen como un público atractivo para representantes de la gestión y miembros de los órganos de representación gremial e institucional. No hay hipótesis para explicarlo sino meras conjeturas: por un lado, el supuesto de que las instituciones se conocen habitándolas, y que por lo tanto no es sencillo apropiarse de un cúmulo de información nueva, presentada en el ingreso a una institución por la que aún no se ha transitado; por otra parte, es posible que en los últimos años nos estemos encontrando con sujetos que establecen y requieren otros modos de habitar la institución –me refiero a un cierto grado de "asistencialismo", derivado también de maneras de habitar la institución escolar y promovidas por la propia escuela.

En conclusión, la valoración positiva del Curso de Ingreso en sí mismo por parte de estudiantes ya avanzados en la carrera que rememoran la experiencia, no obsta la recurrencia –que no siempre se da a partir de los mismos sentidos- que señala que esta instancia de pasaje se percibe en buena medida como "isla", cuando esas voces señalan la brecha o desfase entre los modos de concebir la enseñanza y el abordaje de los objetos de estudio lengua y literatura en este espacio introductorio, y los que aparecen luego en la formación de grado.

Palabras finales (para volver al comienzo)

Los problemas esbozados en torno a las políticas de ingreso y, ampliamente, a la inclusión en el sistema universitario, imponen la necesidad de seguir reflexionando acerca de las distintas lógicas y trayectorias (Terigi, 2010) que conviven en la formación universitaria. No solo en lo relativo a los estudiantes, también –y aquí está casi todo por hacerse- en lo que refiere a los docentes y las prácticas de enseñanza. En los intercambios que mencionaba en el primer apartado, los colegas profesores de Letras, así como de otras disciplinas, esgrimían posiciones epistemológicas bastante diversas entre sí, algunas

de ellas muy similares a las que sostienen las propuestas de ingreso basadas en competencias de comprensión lectora y producción de textos antes presentadas. En otros casos, las opiniones aparecían más bien fundadas en la *doxa* de amplia circulación social que sustenta el "discurso del déficit".

Por otro lado, desde los ámbitos de gestión en nuestra Facultad, se retoman los fundamentos que sostienen la propuesta del Curso de Ingreso a las carreras de Letras y se pretende un programa de articulación que habilita las discusiones, en tanto no ignora esta heterogeneidad ni las tensiones que de ella se derivan. No obstante, y como es lógico para un programa de gestión, la relevancia otorgada a las políticas de impacto deja menos espacio para profundizar en los supuestos epistemológicos o en su puesta en cuestión.

En tercer lugar, desde la última reforma y desde las políticas educativas a nivel nacional, el discurso pone en foco el problema de la inclusión y de la retención, y también pone en el centro al sujeto destinatario de la enseñanza, al menos desde ese nivel discursivo. Es claro que estas políticas necesarias buscan revertir los efectos de la mercantilización pedagógica de la década neoliberal. No obstante, la insistencia en cuantificar a la que también hacía referencia al comienzo, bordea el riesgo de considerar a los sujetos de la educación con una lógica en cierto modo "clientelar" (a partir, no de un imperativo mercantilista, sino estadístico).

Finalmente, más allá de su participación en estas políticas y algunos recientes replanteos sobre la enseñanza, la Universidad sigue siendo una institución cuyas prácticas docentes se hallan "débilmente enmarcadas" (Bernstein, 2001), en varios sentidos. La autonomía universitaria y la libertad de cátedra – sin dejar de reconocer la conquista que significa la primera, y la necesidad de la segunda– son factores que contribuyen a volver más inasibles los mecanismos y contenidos de la reproducción o de la transformación: si los dispositivos curriculares y los aspectos documentados de la educación escolar no bastan para caracterizarlos, en la Universidad no existe algo homologable a "el currículum". Sin embargo, la misma expansión del sistema de educación superior en América Latina en general, a lo que se suma en Argentina la feliz particularidad de contar con la posibilidad de acceso a una educación superior gratuita, pone en jaque los pilares sobre los que se asienta la institución universitaria de cuño liberal-reformista.

Entonces, volver la atención a estos problemas, en particular los relativos a la formación, las prácticas docentes y sus fundamentos político-epistemológicos, se torna imprescindible para completar el debate y dar una vuelta de tuerca a la noción de inclusión: sus sentidos, tensiones o, incluso, contradicciones.

Notas

[1] La comparación entre la “teoría del derrame” y ciertos modos de concebir la enseñanza de la lengua en los ingresos universitarios nace de una reflexión personal. Luego, encontré que Miguel Dalmaroni se refería en los mismos términos a la concepción de la literatura y su enseñanza por parte de muchos profesores universitarios: “Solemos pensar la literatura como si los efectos exitosos de legitimación o canonización procedentes de la crítica llamada “académica” y de algunos árbitros y jueces (algunos diarios, unas pocas revistas, premios) se derramasen nomás –como decían ciertos economistas de abominada retórica- y sin demasiadas transformaciones en el camino, al resto de una masa de lectores indefinida que además nos interesa poco definir” (Dalmaroni, 2011:4).

[2] Vale reforzar esta distinción: no se trata de asignar a determinados programas de ingreso un contenido político-ideológico que los asocie con formas del neoliberalismo en educación. Se trata, más bien, de señalar la disrupción que termina estableciéndose entre la asunción declarada de ciertas políticas y los fundamentos epistemológicos que sustentan determinadas concepciones de la lengua y sus usos en el ámbito académico.

[3] Es decir que tanto el predominio de la educación según competencias, que se impone en las perspectivas técnico-instrumentales sobre el lenguaje, como la formación universitaria más “tradicional”, encarnada en una elite de saberes y voces autorizados, presentan distintos obstáculos a la posibilidad de asunción de esa “dimensión enunciativa”. Para una discusión sobre ese cuerpo de saberes y las tradiciones ideológicas que los sustentan, en el caso de la formación de los estudiantes de Letras, véase el trabajo de Mariano Dubin (2014).

[4] Y, también, de la literatura, ya que ésta entra en varias de las propuestas de ingreso arriba caracterizadas como un discurso valorado, aunque una vez más la valoración resulte –por decirlo de algún modo- ambigua. En el Prólogo al cuadernillo “*Civilización y barbarie*”. *Ficciones de una tensión*, material del Taller de Lectura y Escritura del Ingreso a la Universidad Nacional Arturo Jauretche, las coordinadoras expresan que el ingreso de este material –compuesto por textos de la literatura argentina así como por ensayos críticos referidos a ellos- se debe en parte a que la literatura presenta una “densidad formal” que no se halla en otras discursividades. Sin embargo, no solo señalan a continuación que esta característica es valiosa en tanto posibilita al lector el desarrollo de “competencias de lecturas transferibles” a otras tipologías textuales, como los textos académicos (afirmación que podría suscribirse, más allá de cuestiones terminológicas) sino que de hecho los textos literarios no se incluyen en la propuesta del Taller para ser abordados en su especificidad. Más bien, la antología se presenta como un corpus secundario, subsidiario del cuadernillo de trabajo, cuya función es la de ofrecer una serie de “fuentes” entre las cuales los alumnos pueden optar a la hora de elaborar el trabajo monográfico que se solicita al final del curso (estructurado en base a la noción de tipologías textuales, asociadas a géneros académicos). En ésta y otras propuestas similares es patente el desplazamiento que señalara Maite Alvarado al abordar la enseñanza de la escritura en la escuela durante los años ‘90.

[5] El trabajo de investigación al que me refiero ha sido realizado en el marco de una serie de proyectos interdisciplinarios desarrollados junto a colegas de Letras y de Geografía, acreditados mediante el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores del Ministerio de Educación, entre 2009 y 2014.

[6] Si bien el Curso de Ingreso procura una articulación entre la formación de grado y la escolarización previa, ha sido concebido como una instancia específica, que no centra su atención en los contenidos que son propios de las asignaturas del grado sino que pretende objetivar y caracterizar los modos de apropiación y legitimación del conocimiento en la Universidad, particularmente en la carrera de Letras.

Bibliografía

Alvarado, Maite (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial.

- Bajtín, Mijail (2002) [1952]: "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. México, Siglo Veintiuno Editores. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Bernstein, Basil (2001): "La construcción social del discurso pedagógico". *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata; pp. 168-220.
- Botto, Malena y Cuesta, Carolina (2008): "En torno a algunas prácticas de escritura literaria de los alumnos en el pasaje del nivel medio a los estudios superiores". *Actas I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM, Colección UNSAM Edita.
- Botto, Malena y otros (2014): *Cuadernillo de trabajo del Curso para Ingresantes al Profesorado y la Licenciatura en Letras*. La Plata, FaHCE-UNLP.
- Bourdieu, Pierre (2001): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Condito, Vanesa (2012): "Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión enunciativa de textos producidos por estudiantes universitarios". *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, GEISE-UNR; pp. 1086-1101.
- Cuesta, Carolina. (2013): "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. 14(2), Universidad Nacional de Colombia.
- Dalmaroni, Miguel (2011): "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Número 2. La Plata, UNLP. Disponible en: www.eltoldodeastier.unlp.edu.ar
- Di Matteo, Delia (2011): "Des-bordando el texto académico. Otras costuras desde Bruner y Voloshinov". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Número 2. La Plata, UNLP. Disponible en: www.eltoldodeastier.unlp.edu.ar
- Dubin, Mariano (2014): "Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón)". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 5, Número 9. La Plata, UNLP. Disponible en: www.eltoldodeastier.unlp.edu.ar
- García, Romina y Gasalla, Bárbara (2005): "Leer, escribir, aprender. Algunos apuntes para repensar la brecha entre la escuela y la universidad". *Actas del 5º Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. UNLP-UNSAM; pp. 609-615.
- López Casanova, Martina y Garbarini, Mónica (2011): "Civilización y barbarie". *Ficciones de una tensión*. Florencio Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Madrid, Paidós.
- Temporetti, Félix (2006): "Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza". *Revista Itinerarios Educativos*. Santa Fe, UNL.
- Terigi, Flavia (2010): "Las cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia. *Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*. Santa Rosa, La Pampa, 23 de febrero.