

Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2015)

Ana Julia Aréchaga

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (IdIHCS, UNLP/CONICET).

anajuliare@yahoo.com.ar

Argentina

Anabel Beliera

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (IdIHCS, UNLP/CONICET) y CEIL-CONICET

anabeliera@gmail.com

Argentina

Ornela Boix

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (IdIHCS, UNLP/CONICET).

ornelaboix@gmail.com

Argentina

Lucía Corsiglia Mura

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP).

luciacorsiglia@yahoo.com.ar

Argentina

Santiago Cueto Rúa

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (IdIHCS, UNLP/CONICET).

santiagocuetorua@yahoo.com.ar

Argentina

María Emilia Di Piero

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), FLACSO/CONICET.

medipiero@gmail.com

Argentina

Santiago Galar

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (IdIHCS, UNLP/CONICET).

santiago_galar@hotmail.com

Argentina

Eliana Gubilei

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET

elianagubilei@yahoo.com.ar

Argentina

María Laura Henry

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

mlaurahenry@gmail.com

Argentina

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Sociología



1. Introducción¹

En este trabajo nos proponemos presentar y analizar nuestra experiencia como parte del equipo docente en el Curso de Ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el período 2012-2015. Nuestro artículo pretende ser un aporte al debate en torno a las estrategias de *inclusión universitaria*, entendiendo el Curso de Ingreso como un nexo entre la escuela secundaria y la universidad, y no como una instancia de selección.

Como profundizaremos a lo largo del texto, nos interesa pensar la noción de *inclusión* en dos sentidos: como socialización en la vida universitaria y como adquisición de habilidades en torno a la lectura y la escritura académica. La cuestión específica de la escritura académica es considerada, a su vez, en una doble dimensión: por un lado, como un problema generalizado del ingreso universitario (que incluye y excede a nuestras carreras) y que implica la socialización en una cultura escrita; por el otro, como práctica en su especificidad disciplinar, ya que introduce a los estudiantes en la perspectiva sociológica.

En este artículo indagaremos en el proceso de surgimiento y de definición de los objetivos del Curso de Ingreso -a partir de determinados diagnósticos y demandas- y mostraremos en qué medida a lo largo de las ediciones realizadas se ha buscado responder a ellos con distintas estrategias pedagógicas y prácticas docentes. En este sentido, se desprende de aquí un balance preliminar de los esfuerzos realizados, que permite señalar logros y desafíos que aún permanecen en torno a esta instancia de formación inicial.

Nuestro trabajo pretende aportar un análisis situado y específico al campo más amplio de estudios sobre los procesos de ingreso a la educación superior en nuestro país. Este aporte necesariamente debe nutrirse de las experiencias de los propios docentes y de la descripción de los cursos en concreto, para así reflejar las riquezas y complejidades que conllevan estas instancias de articulación educativa en su devenir más cotidiano. En este sentido, con el afán de reflejar estas múltiples aristas, para la construcción de este artículo hemos recurrido a la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas. Dentro de las primeras, se enmarca el análisis documental de diferentes materiales que hemos construido a lo largo de estos años (documentos institucionales e informes finales del equipo docente), que dan cuenta del ejercicio de una mirada reflexiva sobre nuestra propia práctica docente. En lo referente a las técnicas cuantitativas, se trata del análisis de datos recopilados por el Departamento de Sociología y la realización de encuestas a los estudiantes ingresantes, donde se relevaron variables demográficas, trayectorias educativas previas, aspectos laborales y expectativas de formación, todo ello con el fin de conocer de manera más precisa el perfil de los alumnos.

De acuerdo con estos objetivos, en el primer apartado se realiza una contextualización general de la problemática del ingreso universitario en la UNLP. En segunda instancia, abordaremos el proceso de surgimiento del curso de ingreso a las carreras dependientes del Departamento de Sociología de la FaHCE. En el tercer apartado analizaremos la forma en que se han abordado aquellos aspectos vinculados al objetivo de *ambientación universitaria*, y luego, en el apartado cuarto, abordaremos las distintas estrategias pedagógicas aplicadas en torno a la transmisión de *habilidades de lectoescritura*.

2. Contexto general de surgimiento del Curso de Ingreso: hacia una política inclusiva

Existe suficiente consenso entre los científicos sociales (Thwaites Rey, 2010; Vilas, 2011; Acuña, 2011) respecto de la recuperación de la centralidad del Estado en nuestro país aun con tensiones y restricciones) en el período que comienza en el año 2003, fenómeno observable en la nutrida agenda de políticas públicas. Tales transformaciones señalan un distanciamiento en relación con las reformas implementadas en la década de los noventa, asociadas al paradigma neoliberal.

En cuanto al área de educación, es posible sostener que existe actualmente un *neo-intervencionismo*, mediante el cual el Estado recobró cierto protagonismo (Suasnabar y Rovelli, 2010). Dentro de las principales políticas educativas del período deben mencionarse la extensión de la obligatoriedad

curricular a trece años (uno de nivel inicial, siete de educación primaria y cinco de secundaria), y la sanción de las siguientes tres leyes:

- la Ley de Financiamiento Educativo (26.075), que elevó la inversión para el sector de educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior al 6% del PBI;
- la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058), que reordenó la educación técnica en el nivel medio;
- la Ley de Educación Nacional (26.206), que estableció la vuelta al modelo de primaria y secundaria, creó el Instituto Nacional de Formación Docente y concibió como obligatorias la educación secundaria y la extensión de la jornada completa.

En este contexto, las universidades también han atravesado un proceso de transformación en función de los nuevos imperativos que gravitan sobre el sistema educativo. Suasnabar y Rovelli (2010) indagan acerca de la capacidad estatal en materia de educación superior durante el periodo 2003-2010, y señalan ciertos avances en las políticas universitarias, aunque sostienen que estarían rezagadas respecto de otras áreas de gestión. En este sentido, pueden señalarse el aumento sostenido del presupuesto universitario y la creación del Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología. Asimismo, se registra una serie de políticas de impacto tanto en la *calidad de la enseñanza* y procesos de formación de estudiantes y extensión de cobertura,² como en el desarrollo de *producción científica* en las universidades nacionales.³ Sin embargo, en contraste con estas mejoras, corresponde señalar que sigue vigente la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1995 bajo los lineamientos del Banco Mundial y que mantiene la promoción a instituciones privadas y la coexistencia de formas de financiamiento público-mixtas a través de aranceles, de la vinculación con fondos de desempeño académico, la venta de servicio y la provisión de incentivos a las instituciones públicas que diversifiquen la obtención de recursos propios (Suasnábar, 2005).

En este artículo nos interesa analizar la presencia de programas de articulación entre la universidad y la escuela media, cuestión que no sólo ha sido impulsada desde el gobierno nacional sino también desde diversas universidades del país. La intención de facilitar el tránsito entre la escuela media y la universidad se enmarca en el contexto mayor de discusión sobre las políticas de ingreso y egreso de las universidades nacionales e implica atender a las especificidades del estudiantado y a las dificultades que presentan para mantener los estudios superiores. Máxime teniendo en cuenta que las políticas públicas reseñadas tienen un declarado sesgo de promoción de la inclusión educativa de sectores sociales desventajados.

En particular, en la UNLP encontramos que a la preocupación por garantizar un ingreso directo, libre e irrestricto, se agrega la intención de promover y estimular la finalización de los estudios del conjunto de los estudiantes. Así, en el Preámbulo del estatuto universitario se sostiene: "Para asegurar sus objetivos, establecerá políticas que tiendan a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad" (Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata). Los mecanismos que han implementado las distintas carreras de grado de las diferentes facultades son diversos.⁴

En primer lugar, una serie de Facultades ha implementado Cursos de Ingreso presenciales con procesos de evaluación que condicionan o restringen las posibilidades de cursada durante el primer año de carrera. Se trata de las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Médicas, Ingeniería, Psicología, Informática y Odontología. Dentro de este grupo, la Facultad de Medicina se destaca por contar con un examen eliminatorio que imposibilita el acceso a la carrera⁵. Un caso diferente dentro de este primer grupo es el de la Facultad de Ciencias Exactas, que cuenta con un Curso de Ingreso y examen pero esta última instancia no es eliminatoria.

En segundo lugar, un conjunto de Facultades ha organizado Cursos de Ingreso de cursada obligatoria pero que no tienen un carácter eliminatorio ni implican procesos de evaluación de los estudiantes. Son los casos de las Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Bellas Artes, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Naturales y Museo, Periodismo y Comunicación Social, y Trabajo Social.

En tercer lugar, se hallan carreras que no cuentan con Curso de Ingreso, como algunas en la Facultad de Ciencias Económicas y la de Ciencias Veterinarias.

Finalmente, encontramos experiencias de Cursos de Ingreso optativos de carácter no eliminatorio y sin evaluación. Es el caso de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas y también de algunas carreras dentro de la FaHCE, entre ellas las dependientes del Departamento de Sociología⁶.

En suma, como vemos, existe una tendencia a crear Cursos de Ingreso nivelatorios no eliminatorios, que pretenden sortear las dificultades que los estudiantes traen desde su escolarización secundaria.

En el próximo apartado, nos adentraremos en describir y analizar los inicios del curso de ingreso a las carreras del Departamento de Sociología, en las necesidades y parámetros que fueron tenidos en cuenta para la definición de sus contenidos, y en qué actores han sido claves en dicho sentido.

3. ¿Cómo surge el Curso de Ingreso? Experiencias e interacciones entre los distintos claustros

Para comprender cómo nace la idea de crear un Curso de Ingreso en las carreras de Sociología en el año 2012 es necesario tener en cuenta sus tres antecedentes. En primer lugar, la apertura de Cursos de Ingreso en las distintas carreras de la FaHCE en los años inmediatamente anteriores, lo que denota un interés amplio por parte de la Facultad de atender al problema del Ingreso⁷. En segundo lugar, el interés por parte de la Junta Departamental y del Director del Departamento, que motorizaron la decisión de crear un Curso de Ingreso. Y por último, pero no menos importante, una experiencia previa organizada autónomamente por los estudiantes de la carrera (2009 -2011).

El Curso organizado por los estudiantes estaba guiado por tres objetivos: favorecer la ambientación institucional universitaria de los ingresantes; dar inicio a la formación de los estudiantes como sujetos políticos y promover la discusión acerca de la tarea profesional del sociólogo. Su duración era de una semana y entre sus contenidos había información sobre el régimen de cursadas, los trámites que deberían realizar los alumnos y las formas de llevarlos a cabo. La intención era favorecer el tránsito entre la escuela media y la universidad reforzando los aspectos de la ambientación universitaria. En segundo término, se ofrecía información de distinto tipo y se promovían discusiones sobre la Ley de Educación Superior, el estatuto de la Universidad y el cogobierno. Por último, se organizaban charlas con graduados de la carrera tendientes a poner en discusión cuál es la función de la universidad y cuál es más específicamente el quehacer del sociólogo.

Cuando desde el Departamento de Sociología se comenzó a debatir la creación de un Curso de ingreso, se entró en diálogo con esta experiencia, lo que resultó una característica específica de su origen. De esta forma, si bien la iniciativa de los estudiantes tenía menor grado de institucionalización que la ideada por el Departamento, compartía algunos de sus objetivos y señalaba un camino a seguir.

Así, el Departamento comenzó a conversar a través de los diferentes claustros la posibilidad de crear un Curso de Ingreso, ya no como una experiencia organizada por y a cargo de los estudiantes sino como instancia institucional. Para ello, durante 2010 funcionó una comisión, integrada por graduados, estudiantes y docentes, que se dedicó a crear un documento fundador del Curso de Ingreso. El documento fue producido a partir de la lectura y discusión de los diferentes documentos que dieron origen a los Cursos que ya estaban funcionando en la Facultad, y de bibliografía académica específica sobre dicha temática.

Veamos a continuación algunos puntos destacados sobre el diagnóstico realizado y sobre los horizontes conceptuales que guiaron la definición de los contenidos del Curso, para luego analizar de qué forma quedó finalmente estructurado, en términos de sus objetivos y de su modo de ejecución.

3.1. Los debates iniciales en torno a los contenidos del Curso de Ingreso y a su modo de ejecución

En relación con los *objetivos* del Curso, los docentes y graduados de la carrera coincidían en que la experiencia que podía servir como modelo era la que se estaba implementando en el Curso de

Ingreso de Letras, que por su propia especificidad disciplinar dedicaba una expresa centralidad al tema de la escritura y la lecto-comprensión.

Se diagnosticó que, si bien existen elementos de continuidad en el conjunto del sistema educativo nacional, tanto las investigaciones educativas como las experiencias estudiantil y docente dan cuenta de una brecha importante entre la escuela media y la universidad, a veces caracterizada como una *brecha cultural* entre estos ámbitos institucionales. Se identificó entonces que la problemática específica del ingresante universitario refiere al acceso a una cultura peculiar: la académica, caracterizada como una cultura en la que adquieren centralidad las prácticas discursivas, y específicamente las de *lectura y escritura*. De este modo, se diseñó una propuesta focalizada en el desarrollo de una serie de habilidades y competencias que buscarían revertir las dificultades que los alumnos presentaban en la comprensión y la producción escrita.

Asimismo, la forma en que los estudiantes se acercan a esta cultura universitaria está fuertemente condicionada por las trayectorias sociales y educativas previas al momento del ingreso a la universidad. Como se indica en los Informes Finales que hemos presentado al Departamento los miembros del equipo docente del Curso de Ingreso, entre el estudiantado se encuentra una gran diversidad de trayectorias. Estas diferencias sociales muchas veces expresan desigualdades en relación con sus redes de sociabilidad previas y, sobre todo, con las escuelas medias por las que transitaban en un contexto educativo *segmentado* (Braslavsky, 1985) y *fragmentado* (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).⁸

Por todo lo expuesto, como punto de partida se consideró necesario pensar un Curso de Ingreso orientado a la equiparación de oportunidades educativas ante situaciones desiguales en la formación. Es decir, en tanto estrategia de ingreso tendiente a torcer las biografías sociales y los destinos educativos de aquellos estudiantes más desaventajados. Se pretendió desarrollar una *alfabetización académica* entendida como:

“conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas discursivas de las disciplinas, así como en la producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2005: 13).

Además de este primer objetivo del Curso —centrado en la transmisión de habilidades de lectoescritura académica—, un segundo objetivo que fue surgiendo en estos debates iniciales estuvo vinculado a su función como *instancia de ambientación* a la universidad, en tanto experiencia integral y compleja. En este sentido, se reconoció que una incorporación plena de los ingresantes a la cultura académica involucra un proceso de socialización de múltiples dimensiones, que permita la ambientación a la vida universitaria. Este proceso excede lo netamente disciplinar e incluso lo específicamente *académico* (si se lo entiende de un modo restringido), puesto que incluye aspectos relativos a la utilización del espacio de la universidad, a la organización del tiempo y a la modificación de la relación docente/estudiante propia de la educación superior.

En lo que se refiere al uso del espacio, en contraste con la escuela media, los estudiantes universitarios dejan de tener una única aula y un grupo de compañeros fijos, para pasar a cursar en diferentes aulas (de un mismo edificio o de varios), con compañeros variables y pertenecientes a diversas carreras.

En relación con el uso del tiempo, los estudiantes necesitan tomar múltiples decisiones: las clases no son uniformes sino que presentan al menos la distinción entre teóricos y prácticos, y pueden ser obligatorias o no; no hay un horario fijo, continuo y predefinido, sino que cada estudiante debe armar su propio esquema de cursada, eligiendo materias así como horarios de teóricos y de prácticos; las evaluaciones y exámenes presentan una gran variedad, pues pueden ser individuales o colectivos, escritos u orales, presenciales o domiciliarios, parciales o finales, con recuperatorios de modalidades diversas. Finalmente, se complejizan las relaciones entre docentes y estudiantes, pues a estos últimos se les requiere el desempeño de un número acrecentado y diverso de habilidades.

En suma, a lo largo de los debates de 2010 el Curso de Ingreso fue delineando sus contenidos y quedó definido como un espacio tendiente a la inclusión de los estudiantes en un tipo particular de lenguaje, reglas, convenciones y formas de actuar propias de las instituciones académicas. Con esta formulación, se esperaba que el Curso aportara a la disminución de la tasa de deserción de los estudios durante el primer año de la carrera, así como de la prolongación de ese primer año por la no aprobación de cursadas y finales. Esta expectativa se inscribía en el diagnóstico que venía elaborando la Junta Departamental de la Carrera de Sociología, que identificaba un importante descenso en el número de alumnos entre el momento de la inscripción a la Carrera (noviembre-diciembre) y la finalización del primer cuatrimestre del primer año (julio-agosto del año siguiente). Esta caída se explicaba, en una amplia proporción, por el abandono de la cursada o la no presentación a exámenes (o a sus instancias recuperatorias), dado que las tasas de desaprobación eran relativamente bajas.⁹

3.2. La estructura y modo de funcionamiento del Curso de Ingreso en la actualidad

La primera versión del Curso de Ingreso se desarrolló en el año 2012 y, desde entonces, se llevaron a cabo cuatro ediciones. El equipo docente se conformó a partir de instancias de selección a cargo de la Junta Asesora Departamental; en la edición 2015 estuvo compuesto por un coordinador, seis docentes (graduados de la Licenciatura o el Profesorado en Sociología de la FaHCE-UNLP) y doce colaboradores alumnos/as. Los criterios establecidos por dicho órgano colegiado para realizar la selección docente se basaron en la experiencia de los aspirantes en la escuela media y en la familiaridad con la dinámica del taller, dispositivo pedagógico en el cual se basarían los encuentros del Curso. Se conformaron seis comisiones integradas por un docente y dos colaboradores alumnos para el trabajo intensivo a lo largo de un mes, desde mediados de febrero.

El programa del Curso se desarrolló a partir de la articulación de las propuestas pedagógicas presentadas por los/as docentes seleccionados/as con las actividades de otros actores de la Facultad que intervienen en la experiencia: un taller organizado por el Centro de Estudiantes para la introducción de cuestiones gremiales, un taller con la Comisión de Sociología para la presentación del Régimen de Enseñanza y Promoción (REP), una charla con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles para promocionar el ejercicio de derechos adquiridos y un panel con graduados de la carrera para presentar diversos perfiles profesionales y campos de intervención.

La modalidad de trabajo de cada comisión y la articulación de las diversas actividades se nutrieron de un proceso de constante evaluación y reajuste. En este sentido, además de las reuniones de equipo se realizaron talleres internos de formación para el equipo docente y se participó de espacios colectivos de reflexión con docentes del primer año de la Carrera y equipos de otros Cursos de Ingreso.

En cuanto a la producción de materiales, se trabajó en un CD, de entrega gratuita, con la recopilación de los textos del programa; se elaboró un cuadernillo con actividades para los textos, y ejercicios de gramática y escritura, y se incorporaron módulos al programa del Curso de Ingreso respecto de los requerimientos de las cátedras de primer año.

A partir de estas actividades y a lo largo de las cuatro ediciones del Curso realizadas hasta el momento, como equipo docente nos encargamos tanto de evaluar la dinámica del Curso como de contemplar las demandas de los actores de la comunidad académica involucrados, a los fines de realizar cambios y reformulaciones. Esto, siempre con miras a lograr los objetivos de contener a los ingresantes y facilitarles el acceso a la universidad en general y a las carreras de Sociología en particular.

Sin embargo, el Curso no forma parte del programa obligatorio de la carrera sino que es optativo y, por lo tanto, es transitado sólo por un porcentaje de los ingresantes, cuestión que plantea desafíos que deben ser analizados y atendidos. Los retos de la no obligatoriedad del Curso de Ingreso se distribuyen al menos en dos dimensiones. Por un lado, en lo referido a la carrera en general, en cuanto a las posibles diferencias que pueden existir entre los estudiantes que concurrieron al Curso de Ingreso y quienes no lo hicieron, lo que podría ocasionar un aumento de la brecha en el rendimiento, pudiendo generarse en este caso, un resultado contrario al pretendido objetivo de equiparar recursos. Por otro lado, existen retos referidos al desarrollo y promoción del Curso de

Ingreso, en cuanto a su difusión, la oscilación en la asistencia, la falta de compromiso por parte de los alumnos en la entrega de trabajos, etc. Estas características se observan en nuestras evaluaciones internas a lo largo de las cuatro ediciones y claramente dificultan el cumplimiento de parte de los objetivos del propio curso introductorio.

Habiendo examinado el proceso de definición de los objetivos del Curso de Ingreso y de su modo de implementación, en lo que resta del artículo quisiéramos exponer de qué manera -en la práctica concreta docente- se ha buscado responder a dichos objetivos establecidos. En este sentido, en el próximo apartado analizaremos la forma en que se han abordado aquellos aspectos vinculados al objetivo de *ambientación universitaria*.

4. El perfil de los ingresantes y los aportes que realiza el Curso para su ambientación

Para analizar la manera en que el Curso puede incidir en los aspectos de *ambientación* universitaria, hemos considerado útil examinar el perfil general de los alumnos ingresantes a las carreras de Sociología, a través de ciertos datos estadísticos que construimos sobre ellos. De esta forma, pueden visualizarse algunas características o trayectorias previas sobre las cuales el Curso puede (en mayor o menor medida) actuar, y ayudar a mejorar la transición hacia la universidad.

Con respecto a la cantidad de ingresantes que efectivamente participa de la instancia del Curso de Ingreso, cabe aclarar que la mayoría de los datos que disponemos son "sucios", es decir inexactos, aunque nos permiten conocer tendencias ilustrativas. La falta de exactitud radica principalmente en que dentro de los listados de estudiantes inscriptos a la Carrera figuran estudiantes que, recibidos o cursando una de las carreras (la Licenciatura o el Profesorado), deciden iniciar la otra, motivo por el cual suponemos no realizan un Curso que propone habilidades y contenidos que ya ejercen o conocen. En este sentido, coincidimos con Camou (2007), quien en su análisis de las carreras de Sociología de la UNLP menciona la necesidad de desarrollar mecanismos para distinguir a los *ingresantes nominales* (inscriptos) de los *ingresantes efectivos*, y, a su vez, en dos instancias: un *desgranamiento primario* entre los inscriptos y los que se presentan a cursar, y un *desgranamiento secundario* entre los que cursan las materias del primer cuatrimestre y los que cursan las del segundo.

Desde el punto de vista del *desgranamiento primario*, es decir la relación entre quienes se inscriben en las carreras y quienes efectivamente asisten al Curso, los números establecen que en 2012 realizaron el Curso el 45% de los inscriptos en las carreras, mientras que en 2013 el 43%, en 2014 el 37% y en 2015 el 42%.

Complementariamente, posando la mirada en el puente entre el Curso y la primera materia troncal de las carreras, puede observarse que, en promedio, el 58% de aquellos que se inscriben en Sociología General ha realizado el Curso de Ingreso.

Los datos precedentes dan cuenta de dos situaciones simultáneas. Por un lado, un alto índice de ingresantes que no realiza el Curso de Ingreso. A lo largo de las tres ediciones, la cobertura nunca alcanzó a la mitad de los inscriptos a las carreras de Sociología. Por el otro, una relevancia un poco más destacable entre aquellos que realizan el Curso y después se inscriben en la materia Sociología General.

Por su parte, en 2014 el equipo docente desarrolló una encuesta aplicada a los estudiantes que efectivamente participaron de esa edición del Curso de Ingreso, que permitió reparar en algunas claves generales sobre el perfil de los ingresantes de la carrera y encontrar indicios que arrojaran pistas sobre los datos expuestos.

Así, una de las características relevadas fue el perfil etario de los ingresantes. Según la encuesta, la mayoría de los estudiantes, un 53%, se ubica entre los 18 y 20 años. Por su parte, un 28% tiene entre 21 y 25 años, y un 19% restante tiene 26 años o más. Esto equivale a decir que alrededor del 50 % de los ingresantes realiza el Curso en los años inmediatamente posteriores a la finalización de la educación media, cercanos a la *edad teórica* esperada en la población universitaria.

Otro elemento examinado fue el lugar de procedencia. Éste aparece como un elemento relevante en tanto el Curso se propone como una instancia de socialización que podría resultar aún más significativa para el caso de estudiantes provenientes de otras localidades. En este caso, encontramos que el 41% del alumnado proviene de La Plata, Berisso y Ensenada, mientras que el 31% es oriundo de otras localidades de la provincia de Buenos Aires, el 19% de otras provincias, y el 9% restante son ingresantes de otros países. Esta composición da cuenta de que más de la mitad de los ingresantes (59%) pueden potencialmente estar atravesando un proceso de adaptación a la ciudad y de conformación de nuevas redes de sociabilidad.

Entre otros datos que inciden en la ambientación a la universidad, la encuesta arrojó que de los ingresantes al Curso 2014 sólo el 4% tiene hijos, el 77% ha militado en alguna agrupación o movimiento político o religioso y el 68% de los ingresantes afirma no trabajar.

Por otro lado, encontramos algunos datos relevantes acerca de las trayectorias educativas que, creemos, merecen especial atención y sobre los cuales actualmente estamos trabajando. En este sentido, los resultados indican que si bien Sociología es la primera carrera que cursa la mayoría de los ingresantes (el 62%), hay un porcentaje significativo (el 38%) que afirma haber tenido otros acercamientos a la universidad. Dentro de este grupo con experiencia en estudios superiores, un 37% afirma no haber finalizado la carrera anterior, un 24% haberla finalizado y el 39% restante cursar simultáneamente otros estudios. Así, los datos deslizan la posibilidad de que Sociología sea una “carrera complemento” para muchos ingresantes. En estos casos, podría explicarse un menor interés en la realización de un Curso de Ingreso, dado que estos ingresantes ya han atravesado una socialización universitaria. Sin embargo, para ellos la socialización disciplinar puede significar un aporte específico de suma relevancia.

Por otro lado, según datos de nuestros informes docentes, en las diferentes comisiones y bandas horarias pueden identificarse algunas características diferenciales en los grupos cursantes. En términos generales, quienes asisten al turno mañana responden mayormente a trayectorias educativas “esperadas” (secundario y luego universidad). Por su parte, quienes optan por cursar por la tarde presentan trayectorias menos lineales, combinadas en su mayoría con realidades laborales. Sin embargo, estas diferencias no llegan a cristalizar en perfiles acabados. Además de heterogéneos, los grupos son pequeños y con un porcentaje de alumnos con participación intermitente, todas cuestiones que profundizan la necesidad de prácticas pedagógicas flexibles.

Por último, vale la pena una reflexión en torno a un conjunto de indicadores que consideramos pertinentes en términos de nuestro interrogante sobre la ambientación a la vida universitaria y sus posibles factores incidentes. En primer lugar, encontramos que el 70% de los participantes del Curso en el año 2014 tiene padres o madres con experiencia en estudios superiores (incluyendo a quienes no los han finalizado) contra un 10% cuyos padres o madres no han terminado el secundario. En segundo lugar, un 48% de los ingresantes desarrolló sus estudios medios en instituciones privadas, seguido muy de cerca por un 47% que realizó sus estudios medios en colegios secundarios públicos, y un 5% que asistió al régimen secundario preuniversitario. Estos datos son mayormente asimilables a los hallados por Varela y Barandiarán (2012), quienes encuentran en su análisis estadístico de los estudiantes de la UNLP una fuerte asociación entre la posesión de un determinado *capital cultural* (derivado de tener al menos un padre con estudios universitarios terminados) y ser estudiantes *full time* (o no trabajar al mismo tiempo que se estudia). El estudio citado también refiere una preeminencia de egresados de colegios privados que, al menos en nuestro abordaje, no sería un dato tan claro. En cualquier caso, se trata sin duda de indagaciones que deberían profundizarse por medio de nuevas encuestas y entrevistas exhaustivas.

De modo concluyente, podemos decir que el ejercicio estadístico realizado, sumado a la experiencia de las cuatro ediciones del Curso de Ingreso, nos permiten referir que la población participante es mayormente joven, con diferentes trayectorias educativas y sociales. Se destaca, asimismo, el alto porcentaje de ingresantes procedente de otras localidades y el peso relevante de aquellos que tienen experiencia de otros estudios superiores.

En este sentido, encontramos fundamental la tarea de ambientación y de socialización propuesta por el Curso de Ingreso, pensada en todas sus dimensiones. Socialización en términos de construcción de redes, ya que el Curso de Ingreso resulta una excelente oportunidad para facilitar el contacto entre

estudiantes que, en gran medida, pueden ser recién llegados a la ciudad. Socialización en términos de ambientación universitaria en general, porque la mayoría de los ingresantes se encuentran experimentando su primer acercamiento a los estudios universitarios y el Curso aporta la presentación de una serie de habilidades específicas que les serán requeridas a lo largo de la carrera. Habilidades que muchas veces se demandan a los estudiantes, como parte de una *cultura académica*, sin ser explicitadas como contenidos concretos de enseñanza. Y finalmente, socialización en términos disciplinares, porque esto no sólo resulta pertinente y atractivo para todos los ingresantes que se están acercando por primera vez a la Sociología, sino porque además es útil también para aquellos que traen otras experiencias previas o simultáneas de estudios superiores.

5. El desafío: las prácticas discursivas y la escritura

Como introdujimos en el primer apartado de este artículo, la existencia de una brecha “cultural” entre la escuela media y la universidad es objeto de preocupación en la comunidad académica. En este sentido, como considera el Proyecto del Curso de Ingreso, la problemática específica del ingresante universitario refiere al acceso a una cultura peculiar, uno de cuyos rasgos esenciales es su carácter de cultura escrita. De allí deriva la centralidad que el Curso les asigna a las prácticas discursivas, y específicamente a las de lectura y escritura.

De esta manera, en el proyecto de Curso de Ingreso se enfatiza la necesidad de promover la *producción escrita* como también se propone ahondar en tareas vinculadas a la lectura y comprensión textual. El señalamiento de la cultura escrita como rasgo propio del ámbito universitario-académico nos pone de cara a un doble desafío: la desnaturalización de nuestra propia cultura universitaria y el desarrollo de habilidades pedagógico-didácticas que contribuyan a que los ingresantes puedan dominar una esfera específica de uso de la lengua.

Respecto del primer punto, es interesante recuperar la distinción que Bruner (2007) establece entre modalidades de pensamiento narrativas y lógico-deductivas, que se corresponderían con las esferas de la subjetividad/experiencia/afectividad y con las convenciones de un uso del lenguaje, respectivamente. Reponiendo esta misma perspectiva, Di Matteo (2011) señala que, si bien estas tipologías se complementan, en la universidad circula un *discurso hegemónico* que prioriza el texto académico que se emparenta más con la modalidad lógico-científica, dejando a un lado la modalidad narrativa. Aquí se centra la autora para identificar la posibilidad de apertura de una *brecha* entre las prácticas de escritura previas de los alumnos y las de escritura universitaria.

Intervenir pedagógicamente en este plano nos lleva a identificar que leer y escribir son destrezas que se ejercitan de manera conjunta y se conforman como la puerta de entrada a un nuevo ámbito social. Toda dinámica de producción del habla está determinada socialmente según quién la emite, para quién es emitida y el contexto en el que esa interacción se produce. De este modo, las piezas textuales que circulan en el mundo académico, y que desde el Curso de Ingreso se acercan –tal vez por primera vez– a los estudiantes, también deben ser observadas a través de este cristal, de modo tal de poder deconstruir el halo que recubre ciertos discursos que suelen mostrar un “uso prestigioso” de la lengua.

Así, hemos orientado las actividades y ejercitaciones ofrecidas en el Curso a adentrar a los alumnos en una *dinámica dialógica* que permita no sólo la apropiación de los contenidos y argumentos que un autor enuncia en un texto, sino que también estos sean disparadores de escritos de propia autoría. Creemos, entonces, que estas pautas propias de un nuevo ámbito deben estar inscriptas en un proceso de enseñanza- aprendizaje que se distancie de “una aplicación de modelos o fórmulas, sino [que se establezca] como un diálogo entre lo que los ingresantes saben y lo que se proponen conocer” (Di Matteo, 2011: 6).

En relación con el desarrollo de habilidades pedagógico-didácticas, desde el inicio mismo del Curso se les ha pedido a los estudiantes que produjeran textos propios a partir de consignas específicas planteadas por el equipo docente¹⁰. Asimismo, estas actividades no han sido abordadas a la manera de una *evaluación clásica*, medible en términos de aprobación o desaprobación, sino como instancias de trabajo que cuestionaran la noción de sentido común sobre la supuesta espontaneidad que implica

escribir y, especialmente, *escribir bien*. Retomando a Becker, se ha procurado poner en cuestionamiento la creencia de que

“los superiores académicos no sólo jamás reescriben nada; cuando escriben, los textos les salen bien desde un principio. De modo que los estudiantes creen que los “verdaderos escritores” (o los “profesionales” o las “personas inteligentes”) hacen las cosas bien desde el primer momento. Sólo los tontos tienen que volver a hacer lo mismo una y otra vez.”(2011:70)

Intentando subrayar que nunca un escrito sale *naturalmente bien* en un primer intento, se han planteado ejercicios de escritura individuales y colectivos. Las consignas se basaron, en primer lugar, en responder preguntas ligadas a los textos trabajados en clase y, en segundo lugar, en realizar trabajos de producción de textos *más creativos o reflexivos*. Hemos llevado adelante ejercitaciones de este segundo tipo, sobre todo con propuestas de escritura versadas en la imaginación sociológica. Allí se buscaba abordar el doble objetivo de comenzar a conocer/apropiarse de una herramienta eminentemente sociológica, a la vez que se indagaba en construcciones textuales propias y concretas.

Así, las producciones escritas se constituyeron en una importante instancia de evaluación, ya que con frecuencia los errores de comprensión de los textos no detectados en la oralidad se arrastraban a la escritura y podían ser visibilizados finalmente en ella. Asimismo, la devolución de los textos corregidos implicó en algunas ocasiones su reescritura, lo que se constituía en un mecanismo para que los alumnos pudieran volver sobre sus pasos y revisar cómo habían leído, comprendido y –desde allí– compuesto sus propios escritos.

En el desarrollo de estas tareas, los docentes nos encontramos con que la escritura, el ensayo de escritos propios, aparecía como uno de los principales problemas de los ingresantes. Reconociendo la importancia de esta cuestión, se realizaron ejercicios de corrección colectiva y/o cruzada en el marco del trabajo de taller, buscando objetivar *errores comunes*, y procurando no estigmatizar a los autores de los textos en cuestión. Las pautas de corrección seguidas se basaban en una serie de variables ponderadas en grados de importancia, según fuesen más o menos estructurales de los escritos abordados. Así, se tomaban en consideración: comprensión de la consigna, claridad de las ideas expresadas, sintaxis, concordancia en los tiempos verbales, puntuación, redundancias y excesos de tecnicismos o retoricismos¹¹. Cabe aclarar que el bajo número de alumnos por comisión habilitaba, por un lado, la posibilidad de un vínculo más próximo con el docente y, por otro, que las devoluciones a los escritos fueran personalizadas y detalladas.

6. Conclusiones

Para concluir, consideramos pertinente señalar algunas apreciaciones como equipo docente en relación con la puesta en práctica del Curso, a la vez que proponemos señalar ciertos desafíos que se abren a partir de la reflexión sobre nuestras experiencias.

Entendemos el Curso como un puente que debe facilitar el acceso a la cultura académica, cultura que también se conforma como una construcción social de la que somos parte. En ese sentido, parte de nuestro trabajo como equipo docente ha consistido en una desnaturalización de la práctica de la escritura. En primer término, entendemos la escritura como una habilidad imprescindible (si bien no la única, puesto que importan la socialización en la ciudad, en la universidad y también la disciplinar) en relación con el tránsito por la carrera. En segundo lugar, es conveniente aclarar que partimos de considerar la escritura en tanto práctica disciplinar, es decir ligada a ciertos contenidos específicos de la sociología. Así, el Curso de Ingreso se ocupa del entrenamiento de cierta “imaginación sociológica”, del distanciamiento en relación con cuestiones que encontramos naturalizadas en nuestra vida social cotidiana, pero también del trabajo sobre la práctica de la escritura entendida como un oficio del sociólogo.

Adentrarnos en la dimensión de la escritura nos obligó a desnaturalizar nuestra propia práctica cotidiana. En ese camino, nos surgieron interrogantes, cuestionamientos, debates acerca de la definición de los criterios de una *buena* escritura académica. También surgieron los desafíos de

construir ejercicios y estrategias para transmitir estos saberes tan poco explicitados que les serían requeridos a los ingresantes por el mero hecho de iniciar su vida académica.

Por otro lado, la dimensión de la ambientación universitaria es tema permanente de cada una de las jornadas del Curso de Ingreso: ya sea a partir de las actividades expresamente diseñadas para cumplir con ese objetivo, en un trabajo conjunto con la Comisión de Estudiantes de la carrera, o con los miembros del Centro de Estudiantes o de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles; como a lo largo de los talleres y encuentros realizados diariamente. Desde el equipo docente, a la par del desarrollo de los contenidos ya mencionados, se busca enfáticamente producir instancias de acercamiento entre los estudiantes, de modo que estos puedan construir, a lo largo del mes que dura el Curso de Ingreso, redes de socialización que los ayuden a transitar, de modo colectivo e integrado, el inicio de su vida académica.

También quisiéramos dejar planteados algunos temas que permanecen pendientes.

Por una parte, suscita particular interés la discusión en torno al carácter obligatorio u optativo del Curso. Así, el grupo de estudiantes que inicia las cursadas sin haber transitado por el Curso de Ingreso podría quedar en desventaja en relación con quienes sí lo llevan adelante. De este modo, el carácter no obligatorio se convierte en problemático en la medida en que podría estar generando, en lugar de un proceso de equiparación de oportunidades, nuevas desigualdades para aquellos que no lo realizan.

Por otra parte, si pensamos el Ingreso de modo más amplio, como un tema que incluye y excede al Curso del que formamos parte, entendemos que sería importante la elaboración y profundización de instrumentos que permitan el diagnóstico y la toma de decisiones. Particularmente, teniendo en cuenta el seguimiento de los estudiantes y la articulación con las cátedras de primer año.

Para cerrar, quisiéramos señalar que consideramos este artículo como un aporte en el camino de tornar más inclusiva la Facultad. Este objetivo es acompañado por nuestro Departamento, que se encuentra llevando a cabo políticas activas vinculadas al Ingreso para, a partir de allí, pensar nuevas estrategias que acompañen y complementen el Curso. Conjuntamente, la Secretaría Académica de la Facultad también comparte estos objetivos (planteados en una escala mayor, como es la que incluye todas las carreras), canalizados a través de la recientemente creada Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa.

Notas

1 El presente trabajo constituye la versión revisada de la ponencia “Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012 – 2014)” a la luz de los comentarios que suscitó su exposición en la mesa de trabajo “Homo Academicus. Desafíos actuales de la Universidad” en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Asimismo, en este trabajo se han agregado datos construidos a partir de la experiencia docente correspondiente al año 2015.

2 Entre otras cuestiones, se incrementaron los programas de Becas que aseguran acceso y permanencia a los estudiantes de bajos recursos y se crearon programas de articulación entre universidad y escuela media orientados a mejorar la formación inicial de los alumnos ingresantes. En este sentido, destacamos como novedad del período los planes implementados desde el Ministerio de Educación de la Nación -Plan Fines I y II-, que facilitan la terminalidad educativa en niveles primario y secundario de aquellos que hubieren quedado fuera del sistema educativo formal. En similar sintonía, aparece más recientemente el Plan PROG.R.ES.AR, que promueve, a través de una asignación monetaria mensual, la incorporación o continuidad educativa de aquellos jóvenes de hasta 24 años que tengan ingresos familiares que no superen el Salario Mínimo Vital y Móvil; este Programa puede ser acreditado para la cobertura de estudios de diferente nivel educativo, incluso estudios superiores.

[3](#) Con medidas como el aumento de los incentivos a la investigación, el aumento del presupuesto para Ciencia y Técnica, el diseño de líneas de cooperación a nivel de posgrado con los países del Mercosur, el impulso de programas de vinculación tecnológica y una mayor coordinación de las áreas de extensión universitaria.

[4](#) Información documental provista en las páginas web oficiales de estas instituciones.

[5](#) Se prevé que esto cambiará desde 2016 luego de la sanción de la Ley 27.204 (modificación de la Ley 24.521, de Educación Superior) realizada el 28 de Octubre de 2015. La nueva ley señala en su artículo 4º que: “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”.

[6](#) En la FaHCE cada carrera organiza su propio Curso de Ingreso. La forma y las condiciones de evaluación dependen de cada carrera.

[7](#) Exceptuando los casos de Educación Física y Lenguas Modernas (cuyos Cursos de Ingreso se dictan al menos desde los tiempos de la Normalización), el resto de los Cursos de Ingreso fueron creados algunos unos años antes que el de Sociología (Letras, 2005; Geografía, 2007; Ciencias de la Educación, 2009; Historia, 2011; Filosofía 2011) o algunos años después (Bibliotecología, que comenzó en 2015)

[8](#) Para una información más detallada, consultar el informe final 2012 elevado al Departamento de Sociología de FaHCE.

[9](#) Esto vale al menos para las dos materias específicas iniciales de la carrera, Sociología General y Socioestadística.

[10](#) Objetivo señalado en Programa para Curso de Ingreso, 2012.

[11](#) En este proceso ha sido de gran importancia contar con un espacio de formación y puesta en común destinado al equipo docente. En dichos encuentros, a cargo de la co-coordinadora Malena Botto, hemos podido socializar dificultades, establecer diagnósticos comunes, identificar problemáticas específicas y establecer -desde ese lugar- criterios comunes de trabajo, corrección y abordajes de problemáticas emergentes.

Fuentes

Departamento de Sociología (2011). *Proyecto de Curso de Ingreso 2012*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (2009). *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata.

Bibliografía

Acuña, C. (2011) *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

Becker, H. (2011) *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano.

Bruner, J. (2007) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza

Camou, A. (2007) "Memoria de Gestión (2001-2007)". *Cuestiones de Sociología, revista de estudios sociales*, La Plata, N°4, pp. 269-288.

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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

Di Matteo, D. (2011) "Des-bordando el texto académico". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, La Plata, N°2. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/lld-di-matteo-nro-2-1.pdf>

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: UNESCO, I.I.P.E.

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2010), "Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente". *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Sèvres, N°55, pp 17-26.

Suasnábar, C. (2005) "Las políticas universitarias en 30 años de democracia: continuidades, rupturas y algunas lecciones de la experiencia". *Revista Cuestiones de Sociología*, La Plata, N° 9, pp. 193-197.

Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Thwaites Rey, M. (2010) "Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?", *OSAL Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, N° 27, pp. 19-43.

Varela, S. y Barandiarán, S. (2012) "Los estudiantes de la UNLP: apuntes cuantitativos para una caracterización estructural". *Cuestiones de Sociología, Revista de estudios sociales*, La Plata, N°8, pp. 163-170.

Vilas, C. (2011) *Después del neoliberalismo. Estado y procesos políticos en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.