

## El ingreso a la universidad como objeto de intervención político-pedagógica: reconstrucción crítica de la experiencia en la carrera de Ciencias de la Educación -UNLP- a diez años de su implementación

❖ **MARANO, MARÍA GABRIELA** | gabimarano@gmail.com

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina.**

### **RESUMEN**

La ponencia tiene como propósito presentar la estrategia de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), encuadrada en un acceso democrático a la Universidad.

La experiencia puesta en marcha en 2007/2008 es llevada adelante por una Comisión de Ingreso interclaustrales, de carácter departamental, que delineó una propuesta en tres etapas: difusión de la carrera, curso introductorio y seguimiento en primer cuatrimestre. La misma ha sido acompañada por una evaluación permanente que permitió elaborar una Memoria Pedagógica y sistematizar la práctica en sentido reflexivo.

La modalidad adoptada en esta comunicación aprovecha la convocatoria del Encuentro a presentar sistematización de experiencias, entendiendo que las mismas suponen una tarea de reconstrucción de experiencia con descripción e interpretación de lo acontecido, incluyendo las acciones, la toma de decisiones, el contexto de implementación, los sentidos asignados por los actores y el balance de los resultados. Por ello, en el caso presentado, además de la descripción, se brinda una reflexión sistemática de los logros, replanteos y desafíos a diez años de su implementación. En particular, se desarrollan aspectos vinculados a la política y gestión

académica, cuestiones pedagógicas que inter-pelaron a la formación de grado y ciertos impactos sobre los actores intervinientes.

De este modo, pretendemos aportar al tema del acceso a la educación superior mediante conocimiento situado, a partir de los saberes que se producen en una intervención que es acompañada de su registro y evaluación.

**PALABRAS CLAVE:** Ingreso Universitario, Sistematización de Experiencia Universitaria, Ciencias de la Educación

## INTRODUCCIÓN

La Educación Superior atraviesa un proceso de crecimiento sostenido a escala global en las últimas décadas. Las crecientes demandas sociales por el acceso al nivel, las políticas gubernamentales, las peticiones territoriales, la relación con el mercado y con el mundo del trabajo, más los intereses de los propios actores universitarios constituyen la compleja trama que subyace tras la apertura de instituciones, el carácter de su oferta y la expansión de las matrículas (Marano, 2017a).

El acceso a la educación superior como derecho es un hito epocal que reconoce como proclama fundamental la Declaración Final de la “Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, acordada en Cartagena de Indias en 2008<sup>156</sup>, en la cual se sostiene que:

*“la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.*

En esta proclama se afirma el rol indelegable del Estado y también la responsabilidad de las comunidades académicas para que el acceso y la enseñanza de calidad se conviertan en una realidad.

En Argentina se puede reconocer un proceso de expansión universitaria desde fines de la década del 60 a la actualidad. Este proceso se dio con mucho énfasis en el período 2007-2015 con apertura de instituciones universitarias ubicadas en distritos con alta vulnerabilidad social, la mayoría en la Provincia de Buenos Aires<sup>157</sup>. Todo el nivel se vio interpelado por el paradigma de la inclusión y el principio del derecho social a la educación, que -además de la expansión en el territorio- se vio refrendado con una amplia política de becas estudiantiles (Marquina y Chiroleu, 2015).

Sin embargo, el contexto de expansión de universidades y la efectivización del derecho a la educación superior convive con un conjunto de indicadores que dan cuenta de problemáticas vinculadas a la desigualdad social, tales como el abandono, la baja graduación y la lentificación de estudios (García de Fanelli, 2014). La investigadora Ana María Ezcurra (2011) sostiene que la masificación del nivel superior a escala global muestra, como tendencia estructural, altas tasas de deserción, resultando una “inclusión excluyente”. Existe un conjunto de factores sociales convergentes que otorgan un estatuto de desventaja -primera generación, trabajo a tiempo completo, nivel educativo de los padres, bajos ingresos, entre otros- que se reeditan como tendencias reproductoras en las dificultades de los estudiantes para configurar sus habitus académicos (Marano, 2017b).

Una perspectiva inclusiva requiere poner el foco en el acceso como cuestión social y en el ingreso como cuestión organizacional y pedagógica, entendiendo que se requieren respuestas específicas tanto de políticas generales como políticas institucionales y pedagógicas, incluyendo la revisión de la enseñanza. Esto implica problematizar qué efectos educativos tienen las inscripciones macrosociales y cómo operan los dispositivos institucionales, curriculares y didácticos, favoreciendo o no la continuidad de las trayectorias.

En este marco, nos centramos en la cuestión del ingreso y el primer año en las universidades, para lo cual recuperamos aportes del trabajo de gestión académica que venimos realizando desde el año 2007 en el área de ingreso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en carácter de coordinadora<sup>158</sup>.

Entendemos con Messina Raimondi (2004) que la sistematización de experiencias remite a la tarea de reflexión conceptual y crítica de lo acontecido a partir de su ordenamiento y

reconstrucción, dando cuenta de los sentidos del proceso desarrollado, de los factores intervinientes y de la percepción de sus actores y de sus resultados, asumiendo marcos interpretativos y no sólo descriptivos. En este sentido, la ponencia presenta la caracterización de la experiencia, los criterios fundados que sostienen la propuesta, acompañados de los análisis y balances derivados de la reflexión sobre la práctica. Pretendemos aportar al tema del acceso a la educación superior mediante conocimiento situado, a partir de los saberes que se producen en una intervención, la cual es acompañada cada año con registro, sistematización y evaluación<sup>159</sup>.

### **INGRESO Y PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD**

La discusión sobre los sistemas de admisión se ha instalado como tópico central de la política universitaria desde la recuperación de la democracia. El tema pone en relación las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas que se articulan, bajo la autonomía de las universidades, en el armado de sus dispositivos de admisión e ingreso. En esta política institucional se define el acceso a la universidad con sentido democrático o en sentido inverso, adquiere carácter restrictivo (Bracchi y Marano, 2010).

El área de estudios relativa al ingreso a las universidades ha crecido notablemente en la última década, se ha institucionalizado en equipos de investigación, en publicaciones y en la socialización de las producciones en destacados eventos académicos. Las investigaciones han permitido comprender al ingreso a la universidad como pasaje, como tránsito en las trayectorias y no como un corte o hiato. Son bien conocidos los aportes de Alain Coulon (1995) acerca de las etapas que vive un estudiante en su proceso de afiliación a la institución: el tiempo de extrañamiento, cuando el estudiante entra a un universo institucional desconocido; el tiempo del aprendizaje, en el que se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, y el tiempo de afiliación, en el que adquiere dominio de las nuevas reglas, a través de prácticas de subjetividad con autonomía.

También compartimos los aportes de Pierre Bourdieu sobre la construcción del oficio de estudiante, que en el caso de la universidad pública conjuga la formación con la participación que implica la ciudadanía universitaria. En este proceso el estudiante va incorporando las

reglas de juego del ámbito universitario, las lógicas institucionales, la organización de la propia agenda y nuevas formas de vincularse con el conocimiento (Bracchi y Marano, op. cit.).

Una serie de investigaciones en nuestro medio han puesto de relieve aspectos pedagógicos cruciales que coadyuvan a la permanencia en la universidad, tales como: la importancia de las prácticas de lectura y escritura en cada comunidad académica (Carlino, 2005 y 2013), las prácticas comunicativas (Casco, 2006) y las prácticas de estudio y estrategias cognitivas involucradas (Silvestri, 2012)<sup>160</sup>. En estos trabajos se visibilizan las diferencias que tienen que abordarse en el nivel superior en términos de aprendizaje, a diferencia del nivel precedente. Por otro lado, hay mucha evidencia empírica acerca que el primer año resulta decisivo en la continuidad de trayectorias y por ello, como sostiene Ezcurra (op.cit.:73) debe ser objeto de políticas y acciones institucionales específicas con una “alta prioridad real”.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: LA ESTRATEGIA DE INGRESO A CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Si bien existían antecedentes de charlas o talleres de recibimiento organizados por el Departamento de Ciencias de la Educación y la Comisión de Estudiantes, la estrategia institucional para el ingreso como política específica se pone en marcha en 2007 con una modalidad participativa de gestión académica, a través de una Comisión de Ingreso departamental con carácter de interclaustró, integrada por docentes, graduados y estudiantes de la carrera. El recupero de las iniciativas precedentes y los aportes de investigaciones de los integrantes de la primera comisión<sup>161</sup> permitieron una discusión sobre el tema ingreso, que inauguró un objeto de indagación en la comunidad académica local que creció en importancia desde entonces.

El proyecto se basó en un conjunto de definiciones compartidas, entre ellas el fortalecimiento de una doble articulación: la relación marco con los lineamientos institucionales de la Facultad (una Unidad Académica compleja por su estructura departamental por carreras) y la relación intrínseca con la formación de grado.

Los principios que la guían desde sus inicios parten de una perspectiva democrática e inclusiva, entendiendo al ingreso como un tiempo de transición que se extiende durante el primer año. Se comparte que el ingreso en la universidad es la entrada a un tipo particular de institución educativa y con ello, al ejercicio de la ciudadanía universitaria y la integración

a la comunidad académica. Es también un primer acercamiento a una profesión en el momento de elección de un “proyecto de vida” y con ello, la trayectoria estudiantil adquiere plena referencia subjetiva y social.

La Comisión Interclaustrado trabaja todo el año, dirigida por profesoras quienes asumen el rol de coordinadoras generales, planificándose la labor en tres etapas, como detallaremos a continuación:

- a) actividades de difusión y promoción de la carrera (cuatrimestre anterior)
- b) el curso introductorio de un mes de duración (febrero-marzo)
- c) el seguimiento durante el primer cuatrimestre.

### **DIFUSIÓN Y PRIMER ACERCAMIENTO A LA CARRERA**

Esta primera etapa estuvo inicialmente pensada como acciones previas al Curso Introductorio, a los fines de establecer continuidad entre el momento de inscripción y el de implementación del CICE. Se propiciaba el acercamiento a la carrera a través de distintos materiales explicativos (folletos, mesa de consultas, página departamental y consulta virtual), apostando a la construcción de una temprana relación de pertenencia con la institución universitaria.

Con el transcurrir de los años, la etapa adquirió el objetivo de promoción y difusión de la carrera, sustentándose en las iniciativas “Estudiá Humanidades” y “ExpoUniversidad”, siendo un propósito actual profundizar la difusión de la misma, especialmente entre las escuelas secundarias de la región. Los datos de la encuesta de inicio, especialmente en los últimos años, dan cuenta que es elegida en un importante número de casos como segunda carrera (graduados y estudiantes de carreras docentes terciarias o universitarias y en menor medida, de carreras no docentes universitarias)<sup>162</sup>. Entonces, se torna necesario desarrollar acciones sobre la base de la hipótesis de un bajo conocimiento de la carrera entre los jóvenes de los últimos años del nivel secundario.

### **EL CURSO INTRODUCTORIO: UNA INTRODUCCIÓN A LA CULTURA ACADÉMICA ESPECÍFICA**

La estrategia de ingreso adquiere plenitud con el Curso Introdutorio. Encuadrado en los principios institucionales, el mismo es obligatorio, pero no eliminatorio, y tiene los siguientes objetivos generales:

- Presentar a los ingresantes los lineamientos generales y las incumbencias profesionales correspondientes a la carrera de Ciencias de la Educación.
- Acompañar el tránsito de los ingresantes a la vida universitaria en el primer año de la carrera, facilitando su permanencia en la misma.

El Curso tiene una duración total de cuatro semanas entre mediados de febrero y principios de marzo de cada año, con una frecuencia semanal de tres o cuatro encuentros de tres horas de duración, siendo la asistencia obligatoria en el 75%, al igual que todas las cursadas. Se ofrece en dos bandas horarias -mañana y vespertino-, para garantizar posibilidad de cursado a los alumnos que trabajan. Las comisiones son coordinadas por docentes (graduados recientes) que se seleccionan de forma bianual y por estudiantes co-coordinadores o colaboradores voluntarios.

La planificación de los encuentros es colectiva y se realiza en el período septiembre- diciembre anterior al curso. Se utilizan metodología de taller con técnicas grupales participativas, más otras dinámicas habituales de la carrera (clases teórico-prácticas, escucha de teóricos para ejercitar la toma de apuntes, resolución de trabajos prácticos, lectura y discusión de textos, entre otros); todo ello para favorecer la incorporación a la cultura académica y a las prácticas pedagógicas que proponen las distintas materias.

La selección de contenidos para un Curso introductorio no es una tarea sencilla. En sus inicios y por mucho tiempo, el Curso fue armado en tres ejes, sin embargo a partir de 2018 consolidamos un cuarto eje, otorgándole una categoría específica. Los ejes “clásicos” que se pautaron desde el inicio fueron: los contenidos disciplinares de carácter introductorio; la “ambientación” universitaria” (conocimiento de las lógicas institucionales y el gobierno de la universidad, entre otros) y un eje transversal, denominado “alfabetización académica”, a saber:

**Contenidos disciplinares:** introducción al complejo campo de la educación y las distintas perspectivas (sociopolíticas, didáctico-pedagógicas y psicológicas) ancladas en las Ciencias Sociales. Aborda la educación en sus múltiples manifestaciones, su faz política-ideológica y el carácter sociohistórico del sistema educativo. Asimismo, incluye un acercamiento a las prácticas profesionales en diferentes ámbitos de actuación, narradas por graduados en Ciencias de la Educación y poniendo de relieve la amplitud del campo profesional poco conocido socialmente.

**Ambientación universitaria:** incluye la historización institucional y las tres funciones de la universidad, la estructura de gobierno, la participación política- universitaria por claustros, los aspectos administrativos, la regulación de las trayectorias con el Reglamento de Enseñanza y Promoción, el currículum y las incumbencias profesionales, la organización y las propuestas pedagógicas de las cátedras de primer año.

**Alfabetización académica:** enseñanza que genera la participación del estudiante en las culturas discursivas de las disciplinas y las características del género académico. Comprende la producción de trabajos escritos de distinto tipo; leer y escribir para estudiar, utilización de diversas fuentes primarias y secundarias, así como la alfabetización tecnológica, entre otros.

A lo largo de los años, los tres ejes tuvieron revisiones y actualizaciones en pos de ahondar la estrategia en continuidad con el primer año, por sobre la idea de un curso innovador, pero que se agotara en sí mismo.

El primer eje ha sido objeto de continuo debate y análisis en la Comisión, centrándose la discusión no exenta de planteos epistemológicos, acerca de la selección de contenidos iniciales para abordar el objeto educación en su complejidad, al mismo tiempo que la presentación de las disciplinas que comprenden el campo de estudios. En la selección de contenidos disciplinares se visualiza al currículum del curso como espacio de disputa y poder.

El tercer eje tuvo una revisión académica sobre la base de las modificaciones conceptuales planteadas por especialistas. Así fue que adoptamos la definición actual de Paula Carlino (2013)<sup>163</sup> para distinguir la alfabetización como acciones de enseñanza de las literalidades



académicas como el aprendizaje, es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas. Siguiendo a la autora, dado que se aprende a escribir, leer y argumentar oralmente en un campo discursivo específico, promovemos que los estudiantes de nuestra carrera realicen un camino de apropiación de literalidades académicas propias del campo de las Ciencias Sociales. El énfasis en la alfabetización académica ha sido creciente, por lo cual todos y cada uno de los talleres tiene una actividad que propende a este propósito, así como el trabajo final de integración temática (ejercicio de escritura, revisión y reescritura).

Asimismo, en los últimos años ante el crecimiento de la virtualización de las prácticas universitarias (inscripción a materias, uso de Campus, comunicación por vías digitales, etc.) se tornó necesaria la alfabetización tecnológica, puesto que se advierte dificultades en este aspecto tanto por el acceso a la tecnología en algunos casos, como por el uso de la misma (ya sea por razones generacionales o bien, porque no son herramientas de uso habitual en la escuela secundaria e incluso tampoco lo es hasta el momento en la educación superior no universitaria). En este sentido, se usa el Campus de la Facultad para ingresar tempranamente a los estudiantes en las modalidades de uso tecnológico de las cátedras.

Luego, a partir del crecimiento de la temática en la Facultad, a través de la Comisión de Ingreso que es convocada durante el segundo cuatrimestre por la Secretaría Académica -con la Prosecretaría Académica y la Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa-, se fueron sumando a lo largo de los años iniciativas institucionales comunes para todas las carreras, a cargo de las áreas correspondientes. Esto llevó en el 2018 a categorizar estas acciones y sumarlas como cuarto eje, denominándolo eje institucional. El mismo comprende:

- Taller de Biblioteca (en el cual ingresantes conocen los servicios de la moderna Biblioteca de la Facultad y salen usuarios registrados);
- Presentación de la SAE (Secretaría de Asuntos Estudiantiles) y de las políticas socio-educativas que gestiona o difunde (becas, boleto estudiantil, comedor, apuntes, etc.).
- Taller de Memoria, a partir del traslado de la Facultad a las dependencias del Ex Batallón de Inteligencia Militar (BIM) de El Dique (Ensenada) en 2015, se implementó este taller para que los estudiantes conozcan la historia del territorio que habitan, promoviendo políticas de memoria y justicia.

- Taller de Género, a partir del año 2018 se suma esta iniciativa para incluir la perspectiva de género en la educación universitaria de los estudiantes desde sus inicios.

En cuanto a la acreditación, se solicita la entrega de trabajos prácticos escritos, sumados luego en una producción escrita final de carácter individual.

### **SEGUIMIENTO EN EL PRIMER AÑO**

Esta etapa se extiende durante el primer cuatrimestre, comprendiendo acciones de apoyo y seguimiento que se implementan una vez finalizado el curso con el objetivo de habilitar las mejores posibilidades para la permanencia de los estudiantes. Este tercer momento tuvo distintas modalidades (tutorías presenciales y virtuales, talleres adicionales en las materias de primer cuatrimestre), asimismo en varias ocasiones se implementaron evaluaciones diferidas al promediar el cuatrimestre para tener un balance del mismo postcurso, cuestión que actualmente se resuelve con las evaluaciones sobre el mismo que hacen las cátedras de primer cuatrimestre.

Estos espacios tuvieron instancia de análisis y revisión. A lo largo de los años se dio un debate acerca de la potencialidad de las tutorías, ya que no fue suficientemente apropiada por los estudiantes. Si bien la estrategia tutorial viene teniendo mucho énfasis en el discurso pedagógico, tanto para el sistema educativo en general como para el nivel universitario, consideramos que es una forma aún no instalada en nuestro contexto académico y que requiere de condiciones especiales que la apoyen. Se ha observado que no alcanza con una buena difusión de las tutorías sino que se requiere de otros dispositivos que la sustenten como parte de la carrera.

A la vez, esta etapa es un momento para revisar y analizar la información disponible sobre las trayectorias, en particular lo referido al abandono y la permanencia. En el año 2017, como parte de su tesis de Licenciatura de carácter profesionalizante, una docente del curso de ingreso<sup>164</sup> realizó una indagación pormenorizada sobre los ingresantes que habían dejado de cursar, ofreciendo orientación para la incorporación a varios de ellos. En el mismo sentido que planteó tempranamente Vicent Tinto (1993) y en Argentina, Marta Panaia (2015)

comprobamos las múltiples temporalidades del abandono y su multidimensionalidad. Esta experiencia de intervención-indagación brindó además importantes datos sobre las trayectorias de los estudiantes y los sentidos de las decisiones que toman, lo que nos permitió incorporar cuestiones a anticipar durante el Curso Introdutorio. Resaltamos este dato como un caso peculiar de producción de conocimiento situado que permite producir saberes producto del desarrollo de una acción.

### **EVALUACIÓN, REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Uno de los aspectos destacados del Proyecto consiste en la adopción de la evaluación permanente. La preocupación por obtener indicios sobre el proyecto es una constante; de este modo, se toma registro de todas las instancias y se generan evaluaciones del curso, tanto de parte de los estudiantes como de los docentes que participan del mismo. Este rasgo diferencial ha permitido vehicular la reflexión sobre la práctica.

Se destaca que en el inicio del curso se toma una encuesta general digital a todos los estudiantes sobre condiciones socioeconómicas, trayectoria escolar, prácticas culturales y expectativas respecto de la carrera, para caracterizar a los sujetos y diseñar estrategias institucionales y pedagógicas. Esta línea de trabajo que está en expansión se apoya en la hipótesis de que los cambios en la conformación socioedemográfica de la juventud, así como en las culturas juveniles, están impactando en la vida universitaria (Bracchi y Marano, op.cit.). Luego, se aplican evaluaciones al finalizar el curso para evaluar el curso, así como sus perspectivas, aspiraciones y desarrollos en la carrera. Además, se realiza una detallada autoevaluación del equipo docente. Todo ello se recupera y analiza en las Memorias de gestión, que suelen publicarse en la página web departamental. Se resalta como un aspecto a profundizar, mejorar la difusión de la información y el conocimiento producido, de tal modo que pueda ser útil a las cátedras, especialmente a las de primer año.

Asimismo, los documentos producidos han servido para ser analizados por tesis de grado y postgrado, equipos de investigación y equipos de cátedra a los fines de producir conocimiento sobre los estudiantes de la carrera, sus trayectorias, el dispositivo institucional e incluso, propuestas de mejora o atención de algún aspecto en particular; buena parte de ello a través

de publicaciones. Cabe señalar muy positivamente que el CICE ha generado la construcción de un objeto de estudio e intervención en la comunidad académica de la carrera.

### **CONCLUSIONES: ALGUNAS REFLEXIONES SURGIDAS DE LA REVISIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El análisis crítico de la propuesta ha mostrado fortalezas y debilidades. Focalizaremos la atención en aspectos de política y gestión académica, así como en el recorte de algunas discusiones pedagógicas, tales como el impacto en la carrera y en los actores participantes.

La Comisión interclastro ha resultado una forma democrática de gestión universitaria, pero que conlleva el desafío de la negociación como rasgo principal. A su vez, la institucionalización en Comisión y no en forma de cátedra (u otra instancia con estabilidad de los cargos y mejores condiciones salariales) genera alta rotación de los docentes que ven allí más un lugar de adquisición de experiencia más que de consolidación de una carrera académica. La conformación de una comunidad de ideas y acción que se sostiene en el tiempo como “continuidad renovada” está dada por la continuación de los coordinadores generales y por la sistematización de las prácticas, que permite la construcción y transmisión de una memoria pedagógica.

Un aspecto a destacar en el balance que realizamos a diez años de su puesta en marcha, es la consolidación de los lineamientos institucionales del ingreso a nivel Facultad, claramente visualizado en la importancia creciente del eje institucional. Puede decirse claramente que hoy compartimos más fuertemente la idea de que ingresar a Ciencias de la Educación es “ingresar a Humanidades”.

A lo largo del tiempo, en esta carrera y en otras de la misma Facultad, se constata que el área de ingreso se ha convertido en el lugar donde se dinamizaron los debates sobre la formación universitaria. Como habíamos advertido con Bracchi (op.cit.), este es un aspecto valioso, ya que en un momento en el cual hay altas expectativas respecto de los postgrados, se reconstituye allí el lugar de las preocupaciones por el grado universitario.

El primer impacto fue poner bajo la lupa el año inicial de las carreras. Es un desafío para los cursos introductorios que suelen ser espacios más abiertos y hasta de experimentación pedagógica, en contraste con lo que sucede en las cátedras (donde conviven docentes proactivos

con otros más tradicionales). El interrogante apunta a cuál es el grado de impronta innovadora que pueden darse los cursos iniciales respecto de las dinámicas de trabajo de las materias de primer año, de tal modo que sea un apoyo efectivo para la permanencia en la universidad. Cabe destacar que las innovaciones interpelan a los primeros años y en mucho menor medida se traslada a las cátedras de los otros años. En el caso descrito, la necesidad de cambiar el primer año llevó en el 2017 a la renovación del plan curricular por reubicación de materias colocando una materia inicial introductoria (sin cambio de plan de estudios), por lo cual los efectos sobre la carrera han sido sustantivos. A su vez, se hace más patente la necesidad de enfatizar que el Curso Introductorio no es un añadido, sino la modalidad de inicio de la carrera.

En los aspectos pedagógicos, resulta sumamente relevante la revisión crítica de las prácticas de enseñanza y evaluación. Una perspectiva democratizadora exige un posicionamiento docente con perspectiva de inclusión. A tales efectos, un aspecto importante es la “validación académica” de los saberes que se van apropiando los estudiantes (Ezcurra, op. cit.), en lugar de abroquelarse en la falta o el déficit.

La alfabetización académica en Ciencias Sociales es un tema crucial para la permanencia en la universidad, por ello es importante fortalecer este aspecto en un continuo de experiencias formativas que deben comenzar en la escuela secundaria. La articulación con el nivel precedente es un aspecto a profundizar y como hemos analizado en otras publicaciones (Marano, Molinari y Vazelle, 2017; Marano, 2017b), requiere pensar en la complejidad que implica el egreso de un nivel y el ingreso a otro desde una perspectiva inclusiva. Ello implica desarrollar políticas públicas sostenidas en el nivel secundario dirigidas a facilitar la continuidad en la educación superior, promover la reflexión sobre los intereses y proyectos de vida de los estudiantes e implementar prácticas de enseñanza que le permitan apropiarse de saberes de calidad y orientar hacia el oficio de estudiante del nivel siguiente.

Otro aspecto importante está dado por la construcción de lazos sociales en una etapa en la que, paradójicamente, requiere mayor autonomía. Los relatos de los estudiantes valorizan el curso de ingreso como un ámbito de socialización en el que encuentran soportes y redes vinculares con sus pares, acompañado por docentes y estudiantes avanzados que generan confianza. Consideramos que la generación de lazos sociales no es una cuestión accesorio o sobreañadida; antes bien creemos que es una razón constitutiva de la permanencia en la carrera elegida,

especialmente cuando el mundo nuevo resulta tan diferente de la realidad escolar previa (Bracchi y Marano, op.cit.). Asimismo, se señala como positivo el conocimiento inicial de sus derechos y deberes, y las posibilidades de participación que hacen a la ciudadanía universitaria. El alto valor de la experiencia formativa para los integrantes docentes es otro rasgo a resaltar. Se advierte la valoración positiva que adquirió la participación para los graduados recientes y colaboradores estudiantiles. A través del diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas pedagógico-didácticas para el curso y la instancia de seguimiento, se convirtió en un espacio de prácticas profesionalizantes; otro aspecto a destacar dado el perfil tradicional de nuestra formación académica que relega el lugar de la práctica.

Como hemos dicho, la estrategia institucional consolidó un objeto de estudio e intervención. Así también, La evaluación, la sistematización y la generación de investigaciones ad hoc han aportado una serie de planteos que permitieron generar conocimiento de Gestión y Pedagogía Universitaria. Asimismo, las cuestiones anteriormente presentadas llevan a reflexionar acerca de dónde se localizan y cómo se procesan las innovaciones con perspectiva democratizadora en la universidad, para que éstas se potencien a lo largo de la carrera.

Finalmente, hemos remarcado en este trabajo la posibilidad de pensar ampliamente el concepto de conocimiento situado en distintas interfaces: el producido en la investigación y los saberes generados y sistematizados en la gestión. Como señala Tenti Fanfani (2007), el conocimiento científico-técnico es cada vez más necesario para la gestión, tanto por razones técnicas para resolver problemas complejos, como por razones políticas para ganar legitimidad en la toma de decisiones. Al mismo tiempo, reafirmamos la necesidad de profundizar la sistematización de las experiencias y producir conocimiento situado desde la gestión académica como posibilidad de analizar los problemas e intervenir sobre las prácticas en sentido democratizador.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Bracchi, C. y Marano M. G. (2010). "El ingreso de los estudiantes en la Universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura de las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en*

curso". Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. UNCPBA, Tandil, 11-13 nov.

Chiroleu, A. (2013). "Políticas públicas de educación superior en América Latina. ¿Democratización o expansión de las oportunidades de estudio en el nivel superior?", en *Espacio Educativo. Cuaderno venezolano de Sociología*, Vol.22, Nº22, abr-jun, 279-304. Universidad de Zulia, Venezuela.

Coulon, A. (1995). "Etnometodología y educación". Barcelona: Paidós.

Ezcurra, A. (2011). "Igualdad en Educación Superior un desafío mundial". Los Polvorines, Editorial IEC-Universidad Nacional de General Sarmiento.

García de Fanelli, A. (2014). "Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación", en *Páginas de Educación*, Vol.7 Nº2, Montevideo.

Marano, M. G. (2017a). "Formar parte. La Universidad argentina en clave de educación superior: algunas reflexiones acerca de la configuración del nivel durante el período kirchnerista". Ponencia presentada en el 4º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales – FLACSO, Salamanca (España), 17-19 de julio.

Marano, M. G. (2017b). "El acceso a la educación superior desde una perspectiva inclusiva: algunas discusiones en el contexto de expansión del nivel". Ponencia presentada en 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. URCA – UPN – CINDE - UNSAM – UNIPE, 17-19 de octubre, Buenos Aires, Argentina.

Marano, M. G., Molinari, B. y Vazelle, M. (2017). "La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década". Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 mayo.

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", en *Revista Propuesta Educativa* Nº43, Año 24, Vol.1. Buenos Aires, FLACSO, pp. 7-16.

Messina Raimondi, G. (2004). "La sistematización educativa: acerca de su especificidad", en *Enfoques Educativos* Nº6. Universidad de Chile, Santiago de Chile, pp. 19-28.

Panaia, M. (2015). "Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario", en *Revista Pensamiento Universitario* Nº17. Buenos Aires, pp. 19-37.

Tenti Fanfani, E. (2007). "Investigación y política educativa, el diálogo necesario", en *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires, SXXI.

Tinto, V. (1993). "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores", en *Perfiles Educativos* Nº62, Mé-xico, UNAM, pp. 56-63.

---

<sup>156</sup> UNESCO-IESALC. Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Colombia, 2008. Al año siguiente este principio fue ratificado en París, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009).

<sup>157</sup> La expansión también se dio en el sector de la educación superior terciaria, la cual atravesó un proceso de crecimiento, regulación y "universitarización", fundamentalmente a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 (Marano, 2017).

<sup>158</sup> Tarea que comparto desde el año 2013 con la Prof. Mg. Ma. Gabriela Hernando.

<sup>159</sup> Tomamos como registro. Marano, M. G. y otros. Estrategia de Ingreso a la carrera de Cs de la Educación e Informes de Evaluación anuales y plurianuales 2008- 2017. FAHCE- UNLP.

<sup>160</sup> Ver: Carlino P.: Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE, Bs. As., 2005 y "Alfabetización académica diez años después" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol.18, Nº57, pp.355-381, MDF, 2013 // Casco, M. "Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad" en *Revista Co-herencia*, Vol. 6, Nº11, Medellín (Colombia), pp. 233 -260, 2006// Silvestri L. "La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. UNER, 2012.

<sup>161</sup> La primera comisión y durante cinco años, más la coordinación estuvo a cargo de las Prof. Mg. Claudia Bracchi y Ma. Gabriela Marano.

<sup>162</sup> La característica de elección como segunda carrera tiene múltiples sentidos según los sujetos: la búsqueda de la formación docente al modo de "tramo pedagógico"; segundas oportunidades para docentes egresados de nivel terciario; la posibilidad de ejercer como formadores de docentes para maestros con larga antigüedad, etc. En general, este es un grupo vulnerable ya que la situación de trabajo, estudio y familia a cargo les presenta dificultades concretas para sostener la continuidad de sus trayectorias.

<sup>163</sup> Nos referimos a los cambios planteados por Paula Carlino sobre su reconocida definición de 2005 de lo postulado en 2013. Ver las citas en nota al pie Nro. 3.

<sup>164</sup> Nos referimos a la Tesis de Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Prof. Julieta Alcoba: "Ingreso y trayectorias estudiantiles en la carrera de Ciencias de la Educación", dirigida por la Dra. Luciana Garatte y por la Mg. Ma. Gabriela Hernando. FAHCE, UNLP, nov. 2017.