

“Me quedo o me voy”: el desafío de proyectar un programa de ingreso a la universidad hacia la permanencia

❖ **CASENAVE, GABRIELA** | casenavegabriela@gmail.com

❖ **RECOFSKY, MARIANELA** | marianelarecofsky@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), cuenta con un Curso Introductorio a la Vida Universitaria que se inscribe en el marco del “Proyecto de Ingreso a, Permanencia en y Egreso de” y que, como tal, pretende ser transversal al recorrido de los estudiantes por sus carreras. De esta manera, el Curso Introductorio se constituye en la puerta de ingreso a la facultad y se establece como un espacio donde comienza a construirse la filiación de los ingresantes con la institución, sino que además es un espacio de diagnóstico de la nueva cohorte ingresante. Caracterizar a los ingresantes, nos permite identificar los desafíos existentes para trabajar en la permanencia. Identificamos, en este sentido, que el sostenimiento de los estudiantes ingresantes durante el primer año es fundamental para la continuidad de gran parte de ellos en sus trayectos por la universidad pública.

Por ello, contaremos aquí las concepciones desde la que se piensa la experiencia del Proyecto de Ingreso y las acciones desarrolladas para afrontar el desafío que supone perseguir una educación superior inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Ingreso, Permanencia, Prácticas, Aprendizajes Significativos.

INTRODUCCIÓN

El presente relato da cuenta de las prácticas y sentidos que se construyen en torno a un Proyecto de Ingreso de una Facultad de Ciencias Sociales perteneciente a una Universidad Nacional de carácter regional. Dichos conceptos se orientan a partir del desarrollo del proyecto de investigación La educación secundaria bajo el mandato de la inclusión. Sujetos, instituciones y prácticas, del Núcleo de Investigaciones IFIPRACED.

La Facultad de Ciencias Sociales a la que hacemos referencia pertenece de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), cuyo Curso Introductorio a la Vida Universitaria se inscribe en el marco del “Proyecto de Ingreso a, Permanencia en y Egreso de” que pretende ser transversal al recorrido de los estudiantes por sus carreras. De esta manera, el Curso Introductorio se constituye en la puerta de ingreso a la facultad y por ende, no sólo se establece como un espacio donde comienza a construirse la filiación de los ingresantes con la institución, sino que además es un espacio de diagnóstico de la nueva cohorte ingresante, donde podemos observar los rasgos sociodemográficos del grupo, los recorridos educativos previos y las expectativas con las que ingresan a las carreras. Caracterizar a los ingresantes, nos permite identificar los desafíos existentes para trabajar en la permanencia. Identificamos, en este sentido, que el sostenimiento de los estudiantes ingresantes durante el primer año es fundamental para la continuidad de gran parte de ellos en sus trayectos por la universidad pública.

Por ello, contaremos aquí las concepciones desde la que se piensa la experiencia del Proyecto de Ingreso y las acciones desarrolladas para afrontar el desafío que supone perseguir una educación superior inclusiva.

Sobre el Curso de Introducción a la Vida Universitaria

El Curso de Introducción a la Vida Universitaria (CIVU), se desarrolla a lo largo del mes de marzo, es decir tiene una duración de cuatro semanas. Sus ejes de trabajo son tres: el oficio del estudiante universitario, introducción a las ciencias sociales (compuesto por el acercamiento a las carreras que conforman la oferta de la facultad, y el subeje “Ciencias

sociales: Memoria y Género”), y lectura, escritura y oralidad (LEO), eje que se piensa como transversal al desarrollo del Curso y que es fortalecido en los últimos años de acuerdo a lo que arrojan los perfiles de nuestros ingresantes.

El primer eje apela a presentar las cuestiones administrativas- burocráticas, pero también a los aspectos de “ser y hacer” en tanto estudiante universitario, a saberes prácticos que les permitan construir su recorrido por la institución educativa, preocupándose por volverlos partícipes de las distintas tramas de la vida de la institución, como también recuperando y reforzando las herramientas con las que cuentan para el estudio. Al pensar desde el concepto de oficio del estudiante, se asume que los ingresantes son “aprendices” de lógicas y modos de la cultura institucional que -más allá de los contenidos- desconocen y deben incorporar. Por ello es que este eje incluye la enseñanza de las tareas y las obligaciones que se les asignan a los estudiantes universitarios, pero también el reconocimiento de sus tácticas y sus estrategias frente a ellas. Supone, entonces, visualizar el sentido que dan los estudiantes al trabajo cotidiano que se les propone.

De manera transversal, pero como parte constitutiva del oficio de ser estudiante universitario, la dimensión LEO permite recuperar y trabajar sobre los conocimientos necesarios para la lectura y la escritura académica. Asimismo, se los introduce en el origen de las Ciencias Sociales y se los acerca a temáticas abordadas desde las mismas y en vinculación con los acontecimientos que se suceden en el mes, es decir, se trabaja con dos fechas específicas, como el 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer Trabajadora) y 24 de marzo (Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia).

Desde la dimensión instrumental del Curso, los ingresantes se dividen en comisiones de trabajo, en turno mañana y turno tarde. Esta división, que se realiza con fines prácticos de organización de los espacios y los docentes a cargo, establece una diferencia de rasgos entre los ingresantes que asisten a uno y otro grupo: en general, mientras que a la mañana lo hacen los ingresantes que se inscriben con la secundaria recientemente finalizada, a la tarde lo hacen, año tras año, quienes trabajan, tienen familias a cargo, y en ocasiones dificultades horarias, así como un mayor rango de edad que los ingresantes en turno mañana.

El Curso se realiza, por su parte, complementando dos formatos: la cursada presencial de 3 o 4 horas diarias en comisiones antes mencionadas, y un espacio virtual (que durante años fue un

blog y desde este 2018 se trata de un aula virtual). El aula virtual, sin embargo, no se concibe como un espacio paralelo al presencial o que lo suplanta en los casos en que haga falta, sino que fundamentalmente se proyecta desde la complementariedad de ambos formatos, ya que el contacto y conocimiento de los espacios físicos y las personas que conforman la facultad es considerado un elemento no menor en el reconocimiento del hacer universitario. Por su parte, la instancia de la virtualidad también aporta -a partir de las intervenciones de los ingresantes- a la realización de un diagnóstico y la definición de los rasgos de nuestros estudiantes, a la vez que permite pensar en una estrategia sostenida a largo plazo, un espacio donde poder convocarlos luego a propuestas pensadas para acompañar su recorrido académico.

En relación con este último punto cobra importancia la conformación del Equipo de trabajo del CIVU. Éste (que es coordinado por la Secretaría Académica de la Facultad) está compuesto en su totalidad por graduados y estudiantes avanzados de la Universidad Nacional del Centro a la vez que cada comisión está a cargo de una pareja pedagógica compuesta por un auxiliar diplomado y un auxiliar alumno de materias que los ingresantes deberán cursar durante primer año. Esto hace posible no sólo la introducción de los ingresantes a las temáticas que se abordarán luego en las cátedras o el modo de encararlas sino también la conformación de lazos que los sostienen (fundamentalmente esto último con los auxiliares alumnos, quienes se hallan más cercanos a la experiencia de los ingresantes y se las transmiten).

El Proyecto de Ingreso del que formamos parte adopta en sus fundamentos el posicionamiento de que ingresar a la universidad no es sólo pasar por un curso de ingreso, y es por ello que, en primera instancia, realiza acciones (como la incorporación de los auxiliares de primer año a la que se hacía referencia antes) que lo trascienden y, por otra parte, se ubica como una primera instancia en un Proyecto que también considera a la permanencia y al egreso. Es decir que el trayecto por una (o más de una) carrera universitaria no es una sumatoria de etapas estancas sino un proceso en el que cada instancia se entiende en su continuidad con la siguiente. El Ingreso abarca en las acciones que emprendemos en nuestro proyecto al menos todo el primer año de estudios, y este primer año se atiende en su totalidad con diferentes intervenciones y diálogos con los estudiantes ingresantes.

Conceptualmente, coincidimos con la perspectiva de Alain Coulon, y específicamente con su concepto de filiación. Para Coulon la condición de miembros afiliados a una institución no se

consigue con la inscripción o ingreso a una carrera sino que conlleva tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior), el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva), y, finalmente, el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales) (en Casco, 2007). Es decir que se trata de un proceso, y de ello se trata de dar cuenta en la experiencia que intentamos en la facultad.

A su vez, el Proyecto de Ingreso (Flasco, 2011) considera dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores, mientras que la segunda se vincula con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica el conocimiento de los conceptos, categorizaciones, discursos y prácticas propios de la educación universitaria y en torno a las disciplinas específicas de estudio.

Rasgos de los estudiantes ingresantes

Para caracterizar a nuestros futuros estudiantes, cabe mencionar sus datos sociodemográficos en primera instancia. En nuestra facultad ingresan porcentajes similares de hombres y mujeres. La mayoría de ellos son recientemente egresados de las escuelas secundarias, representando un 6% los mayores de 26 años, porcentaje que disminuye aún más según avanzan las franjas etarias y que, como se mencionó, tienden a agruparse en la comisión de la tarde.

Entre los motivos que los jóvenes manifiestan en las elecciones de sus carreras, alrededor de un 60% lo vincula con una elección vocacional, 20% a no saber qué estudiar y otro porcentaje de alrededor del 20% a la salida laboral que asocian con sus carreras.

Cabe mencionar que alrededor de un 65% de los ingresantes refieren a la elección de nuestra facultad por cuestiones vinculadas a la cercanía geográfica, la imposibilidad económica de instalarse en otra ciudad o el no poder hacer otra carrera en una facultad distante.

Si bien estos números surgen de lo relevado en nuestras encuestas de ingreso (que se realizan en las primeras jornadas del Curso), en los diálogos sostenidos con los ingresantes, se detectan ingresos fallidos a otras carreras, decepción en estudios superiores iniciados, o

bien materias adeudadas del secundario. Esto hace que en ocasiones la elección de una carrera en nuestra facultad termine siendo una opción “por descarte” y que implica un amplio desconocimiento sobre las carreras y sus posibilidades laborales. Este diagnóstico vinculado, por un lado, a la falta de conocimiento de los estudiantes respecto de la elección realizada y, por otro, a la falta de certeza en relación a la misma, hizo que, como equipo, tomáramos la decisión de iniciar el CIVU en el mes de marzo, dándole lugar a este porcentaje de indecisos que, o bien aún en febrero precisan cerrar otras instancias previas o aún sobre el final de los inicios lectivos no deciden qué hacer.

Sin embargo, a la hora de analizar a nuestros ingresantes para delinear las estrategias de ingreso y permanencia no podemos sólo quedarnos en los datos locales que se desprenden de las encuestas y los diálogos, sino que debemos contextualizarlos en los rasgos epocales que se observan en las culturas juveniles. Hablamos de rasgos, ya que la definición da lugar a pensar la heterogeneidad de nuestros ingresantes (Por recorridos previos, consumos culturales diversos) en tanto que perfil identitario (Reguillo en Chaves, 2010) alude a una adscripción identitaria particular.

Las características de estas culturas juveniles, tienen que ver con el contexto más amplio, que habilitó su aparición como un sector social visible y contribuyó a definir sus características. Reguillo (en Chaves, 2010) establece tres procesos que constituyeron la visibilidad de la juventud y sus características: el paso por instituciones socializadoras, ya sea de manera afirmativa o por negación a las mismas, las políticas y normas que los definen como ciudadanos y buscan proteger sus derechos y, finalmente, el consumo, el acceso a productos culturales y bienes simbólicos específicos.

Es decir, teniendo en cuenta cómo se genera la construcción sociocultural de la juventud y los rasgos que ésta asume, se trata de jóvenes que construyen sus experiencias en las características de la era informacional (Lewkowicz y Corea, 2005): la fluidez, la inmediatez, lo mediático y el consumo, forman parte de su modo de lectura del mundo, pero además, estos rasgos están atravesados por las distintas posiciones que ocupan en las configuraciones que habitan.

En general, los jóvenes son víctimas de miradas que los hacen aparecer como un grupo homogéneo al que se lo acusa de apatía, falta de compromiso social e irresponsabilidad, entre otros calificativos.

En realidad, estas representaciones no consideran el contexto de crisis de las instituciones modernas, reconfiguración social y desterritorialización y reterritorialización de los procesos culturales, en el cual los jóvenes producen su subjetividad, lo que genera un “choque” de intereses, códigos y concepciones sobre la realidad social que muestra la distancia y el desconocimiento de la sociedad hacia sus nuevas generaciones y plantea una serie de desafíos a la hora de su incorporación y sostenimiento dentro de instituciones educativas de origen moderno.

Reconocer que los futuros ingresantes tienen rasgos epocales comunes propios de las culturas juveniles, subjetividades que no se ajustan al formato de la escuela -la cual arrastra en su cultura escolar (Sacristán, 1997) rasgos modernos-, permite comprender por qué su paso por la institución educativa secundaria produjo, en algunas circunstancias, ese mero transitar por los espacios escolares que manifiestan un gran número de ingresantes.

Hablar sobre el desajuste entre las subjetividades de los jóvenes y las instituciones, es referirse al desacople entre sus modos de lectura, vinculados a lo fragmentado e inmediato, el predominio de la imagen y de lo sensorial (Lewkowicz y Corea, 2005) , frente al formato escolar y su gramática que persiste en rasgos de la educación moderna, con la exaltación de la cultura letrada y los procesos de concentración, la reivindicación de su lugar de producción del saber y su oferta de conocimientos curriculares en forma de mosaico, que exige un tipo de subjetividad, que ya no se condice con los modos de hacer y pensar de los jóvenes, aspectos que dan cuenta del descentramiento cultural de la escuela (Tobeña, 2011). La universidad, como institución que aún conserva rasgos enciclopedistas y academicismos rígidos, lejos de discutir el descentramiento, lo reproduce.

Por otro parte, la noción de configuración (Elías, 1996) nos permite comprender la heterogeneidad de nuestros ingresantes, dentro de los rasgos comunes. Su concepto nos ayuda a comprender que cada individuo ocupa una posición social en interrelación con otras y es esta posición la que le habilita un campo de acción posible, que dependiendo de sus particularidades (vinculada a sus recorridos previos) se desarrollará -o no- de un modo determinado. Por lo que, si bien el individuo no es autónomo respecto de la posición social que ocupa, tampoco tiene determinadas sus posibilidades de acción, sino que éstas devendrán de sus características subjetivas y de la interrelación objetiva con los otros actores.

Esta noción nos ayuda a comprender el espacio del curso, como una configuración donde se encuentran sujetos que acarrean determinadas experiencias y sentidos acerca de la educación, con ciertos conocimientos y habilidades desarrolladas, que resultan diferenciadas como resultado de la fragmentación escolar (Kessler, 2010) que los atraviesa y con diversos capitales obtenidos por las posiciones ocupadas en el campo social.

Por lo tanto, el Curso que desarrollamos busca constituir una configuración que permita establecer una construcción de sentidos comunes en determinada situacionalidad, sin perder de vista que la misma se encuentra inscrita en un marco de construcciones sociales mayor, que atraviesa a todas las instituciones educativas. En este marco de trabajo se pretende generar aprendizajes significativos que hagan mella en los ingresantes, que generen un vínculo con sus pares y con la institución, que les permita atravesar la barrera de ser un futuro ingresante a serlo efectivamente.

Estrategias desplegadas para el sostenimiento de los ingresantes

Atendiendo a los rasgos de los grupos que recibimos y a la desigualdad educativa que también se refleja en el espacio, se desarrolla una metodología de trabajo que pretende acercarse más a las subjetividades de estos jóvenes. Como se mencionó, a partir de este año se implementó un aula virtual como complemento a la presencialidad, donde se plantean actividades en las cuáles (además de poner en práctica y poder diagnosticar su habilidades de LEO) se los invita a construir una opinión con argumentos, dándoles espacios para su voz y herramientas conceptuales básicas para elaborar sus discursos.

Asimismo, en algunos talleres planteados por los departamentos de carreras, se los interpela a problematizar la distancia vivida entre sus expectativas y lo hallado en la escuela secundaria. Sin embargo, la fragmentación que deviene de la desigualdad, que no logra subsanar el Curso, termina reflejándose entre otras cuestiones durante el ingreso al primer año, concretamente en las dificultades para promocionar materias/ aprobar finales. Y este es un aspecto para seguir fortaleciendo.

Del seguimiento realizado durante el primer año de la cohorte 2017, a mediados del séptimo mes de cursada, se observa que sólo un 5% logra cursar 6 materias en el año, en tanto que un

12% cursa 5, 19% cursa 4 materias y 22% cursa 3, mientras que hay un 19% que no logró aprobar ninguna cursada.

En tanto que dentro de una cátedra cuatrimestral del primer tramo del año, se observa que del 100% de los ingresantes inscriptos, sólo el 29,4% logra aprobarla (entre promoción y final) dentro de primer año.

Como la perspectiva de nuestro Proyecto de Ingreso es la proyectarse hacia la permanencia, se han implementado acciones tendientes a acompañar el trayecto del primer año de estudios de los ingresantes. Específicamente se implementan 2 instancias de taller durante el primer cuatrimestre: uno previo a la realización del primer parcial y otro antes de la primera fecha de finales. Ambos apuntan a rastrear los modos en los que los estudiantes ingresantes se preparan para afrontar estas instancias. Se abordan las operaciones cognitivas que se requieren en la escritura de textos académicos, analizando sus diferencias, y se vuelve a revisar la dimensión instrumental de la organización de los tiempos, de los materiales de lectura y el uso del Programa de las cátedras, por ejemplo.

No obstante las intervenciones realizadas, somos conscientes de que la tarea requiere la reflexión constante sobre lo realizado y la reprogramación de las acciones de ser necesario.

Compartimos el planteo de Chiroleu (1998) respecto de que un ingreso directo como el que tenemos en nuestra facultad no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo, pues la igualdad de oportunidades otorgada para desarrollar sus potencialidades a partir de los estudios universitarios, a su vez supone desiguales posibilidades de éxito a partir de orígenes socioeconómicos y educativos dispares. Por ello es que, siguiendo a la autora, distinguimos entre un acceso formal a la institución, y un acceso real al conocimiento, sólo posible a partir del desarrollo de un proceso efectivo de aprendizaje. Y, agregamos, también, en relación con ello, de la efectiva filiación de los ingresantes a la institución universitaria.

Y, por su parte, además del conocimiento académico, surgen otras exigencias que van de la mano del oficio de ser estudiante universitario al que referimos más arriba. Entre ellas el mandato central de la institución universitaria de alcanzar la autonomía, entendida ésta como la capacidad del ingresante para "arreglárselas solo" en el medio universitario, en este caso. En palabras de Arnaud (1990, p. 22): *"no es suficiente dar a los jóvenes una formación disciplinaria, aun cuando ésta asocie a los saberes teóricos el saber-hacer esperado de un*

profesional, y aun cuando se apoye sobre una formación general sólida. (...) Ellos tienen que haber 'aprendido a aprender' y haberse vuelto capaces de 'hacer funcionar' sus conocimientos en situaciones reales, pero también hacerlos evolucionar y adquirir otros, sin tener necesidad de ser asistidos. Eso es lo que se denomina 'autonomía'".

En este sentido, el proyecto de ingreso busca constituirse en un espacio para Invitarlos a pensar, no sólo a reproducir un saber, utilizando metodologías de enseñanza más participativas y sobre todo, establece estrategias lo suficientemente flexibles para considerar a ese otro que es el estudiante, realizando acercamientos más personalizados de acuerdo a los grupos, con el objetivo de generar prácticas tendientes a producir aprendizajes que tengan un anclaje en los jóvenes. En el marco del Curso esto se ejercita a través de charlas sobre las carreras, de enseñarles a comprender un plan de estudios, a saber de las correlatividades y a entender que cada uno construye su propio recorrido académico en cuanto a tiempos.

Asimismo, a través de paneles con graduados y estudiantes avanzados, se les muestran opciones laborales y de espacios dentro del ámbito académico que contribuyen con su formación práctica profesional, con el objetivo de que puedan ir vislumbrando el camino que elegirán de manera personal.

Por su parte, se intenta atender a las expectativas y también a los temores que los ingresantes manifiestan tener al iniciar el trayecto de sus carreras. En el caso del pasado año 2017 las expectativas podrían sintetizarse en 4: informarse sobre la carrera elegida, conocer la facultad y su funcionamiento, aprender a estudiar y conocer gente. Mientras que en 2016 fueron categorizadas como: aquellas que refieren al conocimiento disciplinar de la carrera, aquellas que se refieren a la integración a la vida universitaria y las que se refieren al manejo en la facultad (administrativo, de conocimiento de normas). En este sentido se intenta considerar dichas expectativas en los ejes desde lo que se proyecta, en principio en CIVU, y luego las acciones de sostenimiento de cohorte que lo continúan: eje 1: el oficio de ser estudiante universitario; eje 2: introducción a las ciencias sociales y el eje transversal 3: herramientas para la escritura académica (LEO).

Respecto de los temores, son pocos los ingresantes que contestan esta pregunta en los cuestionarios implementados o que refieren a ello en los talleres, pero se pueden distinguir en

general la preocupación de que no les guste lo elegido y no ser capaz de llevar la carrera adelante. Algunos incluso lo expresan como el temor a fracasar en el estudio y, también, a cansarse.

Una de las dinámicas que se realiza también ya en la segunda mitad del año es la de focus groups con grupos reducidos de ingresantes para volver a relevar sus valoraciones de la Facso y la carrera durante el segundo semestre de cursada.

Recuperar sus expectativas, y su adverso: las dudas y miedos, a través de diversas dinámicas, también nos permite pensar en cada grupo que se necesita trabajar/fortalecer para poder proyectarnos hacia la permanencia, entendiendo el Curso y su continuidad en el primer año de estudio como un momento bisagra en la construcción del ser estudiante universitario.

CONCLUSIONES: PROYECTAR DE CARA AL PRIMER AÑO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Pensar un proyecto de ingreso que trascienda hacia la permanencia de los estudiantes en la institución universitaria se nos presenta como un modo de hacer frente a la pregunta de muchos de nuestros ingresantes, quienes en las etapas iniciales de sus carreras se dirimen entre continuar o abandonar sus estudios de nivel superior. El temido abandono (temido por los ingresantes según lo manifiestan y también por nosotros en tanto equipo de ingreso por enfrentarnos a la realidad de la deserción) se produce principalmente en el primer año y va disminuyendo progresivamente, al tiempo que aumenta el tiempo de permanencia en el sistema. No todas las causas por las que los estudiantes deciden abandonar sus estudios se corresponden -en nuestro caso- con la falta de filiación intelectual, sino que van desde lo económico, lo familiar, lo motivacional, lo laboral, hasta lo académico o institucional. No obstante, dado que el fenómeno de la deserción afecta principalmente al primer año, es preciso seguir concentrando allí nuestros esfuerzos. La instrumentación de este proyecto de ingreso+permanencia es nuestra propuesta para afianzarlo.

En este sentido, hemos aludido más arriba a las características de las juventudes para dar cuenta de los rasgos que se despliegan en el CIVU, entendiendo que dicha noción es una construcción conceptual, atravesada por relaciones de poder, de género y etarias. Por ello es que también la consideración de las trayectorias educativas previas de los ingresantes, constituye un elemento que permite vislumbrar los desafíos a los que nos enfrenta el trabajo

por la permanencia. Aquí hay que tener en cuenta ciertos rasgos epocales, cruzados por características de las instituciones educativas por las que atravesaron (esto último asumiendo la realidad en la que las instituciones se ajustan a los enunciados de inclusión pero en la práctica, en ocasiones y de acuerdo a la fragmentación escolar existente, otorgan certificaciones que no implican un conocimiento subyacente que les permita a los ingresantes afrontar la etapa de los estudios superiores.

Frente a estos elementos a tener en cuenta es que relatamos aquí el modo en que intentamos sostener -en un contexto complejo- un proyecto integral de ingreso a la universidad pública. Insistiendo en que dicho ingreso no puede desentenderse de la permanencia y, fundamentalmente, que las reglas de la cultura universitaria deben enseñarse.

A partir de nuestra experiencia concluimos que a la universidad pública la cabe la misma responsabilidad que suele exigirse a los niveles que la preceden, esto es: garantizar a los jóvenes aprendizajes significativos que les permitan responder a los desafíos de un mundo dinámico y complejo, pero a su vez, facilitar su adaptación y permanencia en la vida universitaria. Seguir buscando estrategias de sostenimiento y construir criterios conjuntos con los diferentes actores institucionales al interior de nuestra universidad es la tarea por delante. Y la revisión de la misma a la luz de los trayectos que los estudiantes logren desplegar en sus carreras nuestro modo de ejercitar la reflexión sobre lo propuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaud, P. (1990). "Una visión más institucional de la formación". *Le cahiers de l'ADMES* (3).
- Casco, M. (2007). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.*
- Chaves, M. (2010). "Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana". Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Chiroleu, A. (1998). "Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias". *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. (7).

Coulon, A. (1997). *“El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria”*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.

Elías, N. (1996). *“La sociedad cortesana”*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kessler, G. (2002). *“La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires”*. UNESCO, sede regional Buenos Aires.

Lewkowicz, I. y Corea C. (2005). *“Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas”*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Proyecto de Ingreso a, permanencia en y egreso de la Facso (2011). Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN.

Recofsky, M. (2017). *“Los aprendizajes significativos: de la demandas de los estudiantes al desafío de los docentes”*. Newsletter publicación electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales (36). Recuperado de <http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/260-newsletter/n-36/3052-marianela-recofsky-los-aprendizajes-significativos-de-la-demandas-de-los-estudiantes-al-desafio-de-los-docentes>

Sacristán, G. (1997). *“Docencia y cultura escolar reformas y modelos educativos”*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de estudios y Acción Social.

Tobeña, V. (2011). *“La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural”*. En G. Tiramonti (Ed.), *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 205-238). Rosario, Argentina: Colección «Pensar la Educación» Homo Sapiens ediciones. FLACSO.