

Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata

Vicente, María Eugenia

Resumen

El artículo expone un trabajo de investigación que tuvo como propósito aportar al conocimiento de las características de los ingresantes a la universidad. En primer lugar, se analizan los distintos enfoques sobre las políticas de ingreso a la universidad, como así también las condiciones y condicionantes individuales e institucionales presentes en el momento del ingreso. En segundo lugar, se analizan los perfiles socio-educativos de 168 ingresantes entre los años 2010 y 2011 a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario y son analizados en relación con las expectativas de los ingresantes, sus imaginarios sobre los estudios universitarios, las trayectorias laborales y educativas.

Palabras clave: política educativa, calidad educativa, ingreso universitario, perfiles estudiantiles, trayectorias educacionales

El artículo es producto del trabajo desempeñado por la autora en el marco de la Comisión Interclaustrado de Ingreso a las carreras de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata – UNLP –, entre 2009 y 2011; recibido el 08/11/2013, admitido el 06/05/2014.

Autora: Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica – CONICET –, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IIdHCS), UNLP (La Plata, Buenos Aires, Argentina). Contacto: mevicente@fahce.unlp.edu.ar

Profiles and trajectories of students starting Education studies at the Universidad Nacional de La Plata

Abstract

The aim of this quantitative research was to contribute to the knowledge of the characteristics shown by students at university entrance. We first analyzed the different policy approaches to university entrance, as well as the individual and institutional conditions presented at that time, and then we focused on the socio-educational profiles of 168 students at the entrance to the career of Education Sciences in the Universidad Nacional de La Plata during 2010 and 2011. Data were collected through a questionnaire and were analyzed in relation to the expectations of the students, their imaginary about studying and their educational and working trajectories.

Keywords: educational policies, educational quality, college entry, student profiles, educational trajectories

Competência informacional em língua estrangeira em estudantes universitários da Colômbia

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa que teve como propósito contribuir para o conhecimento das características dos ingressantes à universidade. Em primeiro lugar, são analisadas as diferentes abordagens sobre as políticas de ingresso à universidade, bem como as condições e condicionantes individuais e institucionais presentes no momento do ingresso. Em segundo lugar, são analisados os perfis sócio-educativos de 168 ingressantes entre os anos 2010 e 2011 no curso de Ciências da Educação da UNLP. Os dados foram coletados através de um questionário e são analisados em relação às expectativas dos ingressantes, seus imaginários sobre os estudos universitários, as trajetórias laborais e educacionais.

Palavras chave: política educacional, qualidade educativa, ingresso universitário, perfis dos estudantes, trajetórias educacionais

I. Introducción

En Argentina, la matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7 por ciento anual. Ello ha redundado en una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica correspondiendo al 50 por ciento de los jóvenes en el año 2001, dando así satisfacción a las aspiraciones de movilidad social ascendente de la población (García de Fanelli, 2007). Hoy, más jóvenes ingresan a la educación superior, jóvenes que antes no accedían a ese nivel y que provienen de hogares donde representan la primera generación familiar que lo hace. Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundaba necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor que quienes egresan. Por ejemplo, en 2009 por cada 387.630 nuevos inscriptos a la universidad, se recibieron 98.129 estudiantes (SPU, 2009).

En este escenario, los altos índices de deserción y abandono en el transcurso de las carreras han puesto en discusión a las políticas de ingreso a la universidad denominadas de acceso democrático o directo ya que el libre acceso a la institución no garantiza la permanencia y menos aún el éxito en la terminalidad de la carrera. El aumento de la tasa de abandono de los estudios en la mayoría de los casos y la prolongación de la carrera en otros son fenómenos asociados específicamente con el sistema de admisión irrestricto (Sigal, 1993). De esta manera, la democratización es más que un problema de “ingresos” (Gluz, 2011). La discusión en torno al ingreso directo o al ingreso restrictivo es complejizada a partir del reconocimiento de las trayectorias y biografías de los ingresantes y las lógicas institucionales que condicionan la permanencia en la universidad.

El artículo examina, en primera instancia, tres modelos principales de ingreso a la universidad y las discusiones en torno de ellos. En segunda instancia, se describen las dimensiones o variables sociales y educativas que están presentes en el momento del ingreso a la universidad reconocidas desde una mirada que excede las opciones “ingreso

abierto-ingreso irrestricto”. En tercer lugar, se analizan los perfiles y trayectorias en el caso de los ingresantes a Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y que ofrecen pistas para pensar estratégicamente el ingreso universitario desde su complejidad.

II. Modelos y discusiones en torno a los sistemas de admisión a la universidad

Es posible distinguir tres modelos principales que sustentan los sistemas de admisión a la universidad: de acceso directo, de acceso restrictivo (Duarte, 2005) y de abordaje sistémico (Camou, 2009; Gluz, 2011; Sigal, 1993).

En primer lugar, el modelo de acceso directo o democrático, aboga por la democratización del acceso a la universidad ofreciendo, en principio, la misma oportunidad para toda la población. Desde este modelo se esgrime que se trata de una política de justicia e igualdad social, en contraposición a la selectividad.

En segundo lugar, el modelo de acceso selectivo o restrictivo sostiene la importancia de la selectividad, argumentando la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para unos pocos. Este modelo preserva la educación de calidad de este nivel para ciertas clases de la sociedad.

En tercer lugar, el enfoque sistémico pretende superar intervenciones periféricas o reduccionistas y que, a partir del reconocimiento de los condicionantes y posibilidades tanto institucionales como de los propios ingresantes, intentan resignificar el hábitus organizacional de la universidad ante los capitales sociales y educativos de los recién llegados.

Este último modelo parte de una cuestión clave que permite superar la dicotomía ingreso irrestricto vs. ingreso restrictivo, a partir de reconocer la diferencia entre el acceso formal a la institución y un acceso real al conocimiento (Chiroleu, 1998) sobre la base de procesos de selección explícita y selección implícita (Sigal, 1993). La primera es puesta de manifiesto en el momento de la admisión, y la segunda, diluida a lo largo de la formación con mayor concentración en los primeros años. Si al nivel educativo superior ingresan estudiantes que no poseen las

condiciones necesarias para apropiarse del conocimiento que ella produce y reproduce, pues el acceso resulta sólo ilusorio.

Quienes mejor se adecúan a los requerimientos académicos institucionales son principalmente los jóvenes “destinatarios”, originariamente, de este sistema. Suele existir en muchos casos un clima educativo familiar que promueve la continuación de estudios superiores, además de una moratoria social que sus familias les brindan que hace que los jóvenes, luego del egreso de la escuela secundaria, puedan elegir qué estudiar, dónde hacerlo y principalmente retrasar su ingreso al mercado de trabajo para iniciar su trayectoria en el nivel superior sin dificultad. Por su parte, quienes que no cuentan con esas ventajas ni con ese apoyo familiar, ni con el capital cultural “necesario” para los estudios superiores, deben atravesar distintas barreras que, explícitas o implícitas, hacen de su trayectoria socio - educativa una carrera de obstáculos que deben sortear si es que quieren continuar en el nivel superior (Bracchi, 2004). En este sentido, el ingreso irrestricto pretendido como política igualitaria posterga la selección.

En este marco, la apertura en el ingreso y la gratuidad de los estudios de grado son medidas interpretadas como signos de una tradición plebeya del sistema universitario argentino (Carli, 2012), que ha permitido la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales. Esta tradición plebeya de la universidad habilitó posibilidades de movilidad social a través de la educación, y colocó a los estudiantes en un lugar protagónico en la esfera pública; sin embargo, en distintos estudios, se ha puesto en cuestión la tendencia y los alcances de la democratización para detenerse en las situaciones de selectividad e inequidad que también se producen, así como se han revisado las modalidades institucionales de las universidades públicas para acompañar la permanencia de los estudiantes.

Por el contrario, el enfoque sistémico se orienta a construir diversas estrategias para sostener a los ingresantes y que abarque, al menos, la orientación vocacional de los aspirantes, la nivelación de sus conocimientos y competencias, la planificación de la matrícula y la selección o canalización de los estudiantes ya sea a la carrera universitaria elegida, como a otras instancias y oportunidades de formación y capacitación.

Este abordaje más comprensivo permitiría, entre otras cosas, superar el debate en torno a las supuestas virtudes “democráticas” del ingreso irrestricto, ya que en muchos casos termina por ocultar el penoso resultado (tanto para los alumnos como para el sistema) de un desgranamiento que antes de cumplir el año universitario abarca a no menos del 50% de los libremente ingresados (Camou, 2009).

Desde el enfoque sistémico se reconoce que los recursos que los estudiantes movilizan son centrales para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica y al capital cultural acumulado que traen al momento de ingresar a la universidad. Pero no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las dinámicas organizativas, entre otras. Sólo considerando este tipo de efectos propios de las instituciones universitarias es que podrán gestarse prácticas que garanticen progresivamente la democratización al nivel (Gluz, 2011).

En este sentido, el acompañamiento de la permanencia de los estudiantes cuestiona la lógica compensatoria que se da a través de dos líneas de acción (Gluz, 2011). Por un lado, mediante la vía económica, a través de la creación de un sistema de apoyos materiales (como las becas) que aseguren la concurrencia del estudiante a la institución y la compra de determinados recursos económicos y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que asume la falta de determinado capital cultural en términos de déficit de los sujetos, creando espacios “ad hoc” para que recuperen aquello que no aprendieron, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propias de la universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas.

Las acciones orientadas a la atención de ciertas necesidades del estudiante si bien son instancias necesarias no resultan suficientes. Estos debieran complementarse con una comprensión más profunda acerca de cómo opera el habitus organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad, de modo de incluir dispositivos que involucren la enseñanza y se extiendan al conjunto de los estudiantes, superando los mecanismos más extendidos de focalización o de actuación “al

margen” de los dispositivos pedagógicos para el estudiantado en su conjunto. Los desafíos que impone un sistema educativo fuertemente fragmentado introduce a las tradicionales variables de capital cultural de procedencia, aquellas producto de las experiencias escolares desiguales, especialmente en el tratamiento diferencial de los contenidos en distintas instituciones y en la profundización de la desigualdad de aprendizajes efectivos (Camou, 2009; Gluz, 2011).

III. Los ingresantes y las instituciones: condicionantes en la llegada a la universidad

Según Kisilevsky y Veleda (2002), 8 de cada 10 estudiantes de nivel secundario en Argentina piensan continuar estudios de nivel superior: un 60% en el nivel universitario y un 21% encarando un curso o carrera corta. Estos valores son muy altos sobre todo si se comparan con los que logran finalmente terminar sus estudios o con la baja tasa de egresados por habitante, como se mencionó en el apartado introductorio. Sin embargo, se trata de aspiraciones que no logran concretarse por múltiples factores de índole individual como de orden institucional.

En relación a los estudiantes, existen ciertos condicionantes que fueron construidos a lo largo de sus biografías que contribuyen, o no, a permanecer en la universidad. Algunos de ellos son:

Biografías familiares: las familias intervienen de maneras disímiles en la elección de la carrera, sea por el peso de la transmisión materna o paterna, por la defensa de la libertad de los hijos para la elección o por la pretensión de los estudiantes de diferenciarse de las profesiones de los padres. En algunos casos las expectativas depositadas en la decisión de los hijos proyecta la generación de una identidad. En otros casos la familia alienta y respeta la libertad de elección, bajo la convicción de la asociación entre gusto personal y futuro desarrollo profesional. O bien, no hay en la familia una proyección clara de inserción educativa en la universidad.

El paso por el secundario: la lógica de la elección de la carrera no sólo está permeada por las influencias de las familias de origen sino también por los compañeros y los profesores del secundario. En el caso

de los compañeros, proveen información sobre opciones desconocidas que activan cadenas de asociaciones que establecen conexiones con el conocimiento. Como así también la elección se asocia a un tipo de materias, sea por la afición por la lectura adquirida en el secundario o por la facilidad o inclinación por ciertas materias, o por el vínculo con ciertos profesores. Según Carli (2012), en la universidad se encuentran las trayectorias disímiles de estudiantes, procedentes de un sistema educativo altamente segmentado en escuelas secundarias privadas y públicas de diversa calidad. Por ejemplo, para el caso de los ingresantes a la UBA, los estudiantes procedentes de instituciones públicas como el Colegio Nacional Buenos Aires o la Escuela Carlos Pellegrini, o de escuelas privadas de elite, manifiestan no haber tenido dificultades académicas, y haber atravesado ese tramo con facilidad. En cambio, los procedentes de escuelas públicas o privadas confesionales afirman haber encontrado dificultades, a pesar de que en el secundario habían tenido una buena performance.

La transición: en el punto de partida de una carrera universitaria, los estudiantes son novatos y deben enfrentar una autodirección aguda, por lo general sin precedentes. Por ello sobreviene una transición, un proceso de ajuste. Un ajuste social, ya que los estudiantes suelen sufrir algún aislamiento inicial, pero sobre todo académico, el más desafiante para la población de estatus desfavorecido. Un ajuste que ciertos autores denominan como el aprendizaje de un oficio, que a continuación se describe.

Técnicas del trabajo intelectual: las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje (Bourdieu, 1998) permiten organizar el trabajo y el tiempo de estudio. Por ejemplo, saber tomar notas, saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. Asimismo, es clave priorizar el tiempo dedicado a estudiar. La población de franjas en desventaja es la que presentan mayores dificultades para la definición de prioridades y la concentración para estudiar, ya sea porque se trata de trabajadores

con poco tiempo disponible, o porque cuentan con tiempo, pero carecen de las técnicas para organizar el aprendizaje.

Por su parte, la forma en que las instituciones organizan el currículum, construyen las estrategias y prácticas pedagógicas, desarrollan el vínculo de los docentes con los alumnos y sostienen el apoyo académico, determinan el *habitus* académico (Gluz, 2011) de la institución. Si bien existen universidades con diferentes tradiciones e historias y variadas propuestas de ingreso, es posible reconocer ciertos supuestos y condicionamientos de la lógica organizacional presentes en la llegada a la universidad, a saber:

El alumno real vs. el alumno esperado: en las universidades por lo general se configura un *hábitus* dominante. Un *habitus* que usualmente privilegia a algunos estudiantes con mayor capital cultural: el alumno esperado, mientras margina a otros. Es un *habitus* que comporta una brecha con el capital cultural de estudiantes de franjas en desventaja en el punto de partida. Cuando los estudiantes no encajan con el perfil tradicional se sienten alienados e intimidados por la cultura institucional. Para Terigi (2010), el saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas. Aquellas que se relacionan con saberes ideales acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel de escolaridad, entendidos sobre la base de un modelo construido que responde a las expectativas institucionales más que a la propia realidad.

Aspiración democrática: la aspiración democrática del dispositivo institucional (que todos lleguen a la universidad) construida en el escenario del retorno a la democracia en los años ochenta, no se tradujo en una buena política para recibir a los recién llegados, por la convergencia de la expansión matricular, el agobio financiero de la universidad y la falta de planificación institucional. De esta manera, se produjo una tensión entre las aspiraciones democratizadoras de la política de apertura en el ingreso y las posibilidades institucionales de darles un curso adecuado. Así, las tácticas para sortear las dificultades recaen en los estudiantes.

Ideología carismática: se trata de una visión que excluye a las instituciones como condicionantes del tránsito por la universidad y en las que las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos

individuales. El privilegio es transmutado en mérito. Una visión que además permea a los estudiantes de clases desfavorecidas que ante dificultades académicas suelen inculparse a sí mismos.

La masividad: alude a las dificultades para posicionarse y desenvolverse en un ámbito superpoblado, un problema dimensionado por las limitaciones edilicias. En este sentido, los estudiantes desarrollan ciertas tácticas individuales para lograr permanecer. Al respecto, la metáfora de la “coraza” indica un manto protector que los estudiantes deben construir para protegerse de las inclemencias institucionales. Asimismo, la metáfora del “desfiladero” revela una suerte de camino angosto y largo para transitar por la universidad, pero no necesariamente para permanecer en ella.

Intervenciones en los márgenes: responde a una visión causal encuadradora que resguarda el estatus quo institucional donde se enmascara el papel decisivo de las organizaciones. Los establecimientos no son sólo otro factor casual, sino que además conforman un condicionante primario, poderoso, concluyente para el desempeño académico y la persistencia.

A efectos de intentar superar estos supuestos y condicionantes institucionales, desde el enfoque sistémico se propone construir las denominadas “estrategias de segunda generación” (Ezcurra, 2011) que realzan el papel de la enseñanza y sobre todo del currículum, entendido como dispositivo organizador clave, académico y social, como el factor que cohesiona el conocimiento con la experiencia estudiantil más amplia. En este marco se propone una pedagogía de transición que apunta a superar las intervenciones periféricas que ignoran la enseñanza.

La alfabetización académica (Carlino, 2005; Bidiña y Zerrillo, 2013) se presenta como una propuesta en este sentido, que pretende que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes provenientes de otras culturas. El concepto de alfabetización académica pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. En este sentido, cuestiona la

idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir, aún en la universidad. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias.

Entonces, desde un enfoque sistémico es preciso atender a dos líneas de acción para la construcción de una estrategia de ingreso y permanencia de los estudiantes en la institución. En primer lugar, explicitar los supuestos y tradiciones pedagógicas, sociales y culturales que privilegia la institución y a partir de allí construir líneas de acción para la inclusión. En segundo lugar, conocer quiénes son los ingresantes. En relación a este último punto, a continuación se reconstruyen los perfiles y trayectorias de un conjunto de ingresantes orientados a conocer quiénes son, qué hacen, de dónde vienen y qué imágenes sobre el oficio de estudiante tienen.

IV. Consideraciones metodológicas

El trabajo de investigación aquí presentado tiene como propósito aportar al conocimiento de los ingresantes a la universidad. Particularmente, se trata de reconstruir los perfiles socio-educativos a partir de sus imaginarios sobre los estudios universitarios, sus recorridos educativos y los espacios laborales.

El análisis se centró en los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El ingreso a dicha carrera ha sido objeto de análisis tanto en el momento de su diseño y planificación (Montenegro, Vicente, Marchese y Peralta, 2011) como en el momento posterior a su puesta en acción (Alfonso, Marchese, Montenegro y Vicente, 2011). En esta oportunidad, desde una metodología cuantitativa, el artículo concentra su mirada en los perfiles y trayectorias de los ingresantes a la carrera.

En relación con la población objeto de análisis, se trata de 168 ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP entre los años 2010 y 2011, el total de ingresantes en esos años.

Como dispositivo de recolección de datos, se ha construido un cuestionario conformado por preguntas semi-estructuradas en torno de los siguientes ejes: datos personales, trayectoria educativa, situación laboral y acerca de los estudios universitarios. Los datos fueron recolectados en el marco de las distintas comisiones de ingresantes a la carrera, y en esta oportunidad se retoman y analizan.

V. Resultados

V.1. Perfil general del ingresante

En términos generales, la mayoría de los ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación son mujeres de más de 24 años de edad. El nivel educativo de sus familias de origen presenta cierta diversidad, de familias con niveles medios (secundario incompleto y completo) a familias con altos niveles de escolarización formal (universitario completo).

CUADRO 1. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según año de nacimiento

| Año Nacimiento | Cantidad estudiantes |
|----------------|----------------------|
| 1950-1959 | 2 |
| 1960-1969 | 9 |
| 1970-1979 | 22 |
| 1980-1989 | 59 |
| 1990-1995 | 73 |
| No contesta | 3 |
| Total | 168 |

La edad de los ingresantes, reconstruida a partir de los años de nacimiento, tal como puede observarse en el **Cuadro 1**, posibilita reconocer dos grandes grupos de ingresantes: jóvenes que de manera casi

continuada con la educación secundaria prosiguieron los estudios de Ciencias de la Educación y jóvenes cuyas trayectorias presentan cierta demora para el comienzo de dichos estudios.

Por un lado, 73 de los 168 ingresantes tienen entre 17 y 22 años de edad. Esto demostraría que entre los ingresantes existen trayectorias educativas donde el paso por las instituciones educativas es casi consecutivo. Esto es, no se trataría de trayectorias demoradas, donde los sujetos reingresan al sistema educativo luego de un cierto tiempo. Al contrario, en su mayoría ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación de forma consecuyente al egreso del nivel secundario. Por otro lado, 95 de los 168 ingresantes tienen más de 24 años, preferentemente entre 24 y 33 años de edad. Esto demostraría que la mayoría de quienes eligen la carrera de Ciencias de la Educación no son egresados recientes del nivel secundario, sino que más bien a lo largo de sus trayectorias habrían transitado por otras carreras o bien retrasaron el ingreso a la carrera por cuestiones laborales. La forma en que se conjugan estas dinámicas de formación y trabajo en las trayectorias de los ingresantes será retomada en los próximos apartados.

En relación con el género, es alto el índice de mujeres ingresantes en la carrera (137 vs. 31 hombres) durante los dos años considerados. La feminización de la carrera de Ciencias de la Educación es una característica invariante de la matrícula de ingresantes desde los orígenes de la misma a principios del siglo XX. En esa época, la mujer, la docencia y las Ciencias de la Educación eran figuras estrechamente unidas a través de las imágenes de la maestra como segunda madre, y de la escuela como extensión del hogar, moralmente permitida. De hecho, según consta en el primer plan de estudios a la carrera (RACE, 1915) un requisito de ingreso fue ser maestro normal. Requisito que desapareció tanto por las modificaciones posteriores de los planes de estudio, como por las transformaciones del campo profesional de las Ciencias de la Educación, ya que con el paso del tiempo la carrera se fue constituyendo por fuera de la profesión docente (Vicente, 2012). No obstante, hasta la actualidad, sigue siendo una “carrera de mujeres”, condición que será retomada en el apartado sobre las trayectorias laborales.

Por su parte, en el **Cuadro 2** se muestran los datos respecto del nivel de escolarización de la familia de origen de los ingresantes. El conocimiento sobre los niveles de escolarización de la familia de procedencia de los ingresantes permite analizar los capitales sociales y educativos en relación a los antecedentes familiares. En función de ello, la matrícula de ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación se constituye de dos grupos principales: por un lado quienes tienen en su familia al padre y/o a la madre que ha realizado su paso por la universidad, y por otro lado, quienes pertenecen a la primera generación de universitarios. En relación a ello, es necesario que la propuesta de ingreso se constituya en estrategia que involucre a aquellos capitales socio-educativos de quienes provienen de familias que han transitado por la universidad. Como así también aliente y permita la construcción de saberes, herramientas y habilidades que faciliten el ingreso y tránsito por la institución.

CUADRO 2. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según nivel de escolarización de la familia de origen

| Familiar | Sin Dato | Sin educación formal | Primaria incompleta | Primaria | Secundaria incompleta | Secundaria | Terciario incompleto | Terciario completo |
|----------|----------|----------------------|---------------------|----------|-----------------------|------------|----------------------|--------------------|
| Padre | 47 | 1 | 14 | 29 | 18 | 30 | 09 | 21 |
| Madre | 31 | 0 | 12 | 24 | 27 | 24 | 11 | 28 |
| Totales | 78 | 1 | 26 | 53 | 45 | 54 | 20 | 49 |

V.2. Las trayectorias educativas

En su mayoría, los ingresantes han transitado su educación primaria y secundaria en escuelas públicas de orientación en Humanidades y Ciencias Sociales, según se observa en los **Cuadros 3 y 4**. Al mismo tiempo, más de la mitad de los ingresantes han transitado por otra carrera de nivel superior antes de ingresar a Ciencias de la Educación, tal como lo muestra el **Cuadro 5**. Así, en una primera aproximación es posible reconocer que la carrera no se presenta como de primera elección al momento de iniciar estudios superiores.

Respecto de las carreras que han sido elegidas con anterioridad, se trata de profesorados en nivel inicial y primario, siendo que la gran mayoría se han recibido de dichas carreras. En este sentido, avanzando en la caracterización de la configuración de las trayectorias educativas de los ingresantes, existirían circuitos en torno de los saberes. La formación en humanidades, ciencias sociales y particularmente en educación siguen una cierta linealidad a lo largo de las trayectorias educativas de los ingresantes.

CUADRO 3. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según sector educativo de las instituciones primarias y secundarias a las que asistieron

| Sector Educativo | Cantidad de Ingresantes que asistieron a escuela primaria | Cantidad de ingresantes que asistieron a escuela secundaria |
|------------------|---|---|
| Público | 95 | 96 |
| Privado | 73 | 70 |
| No contesta | 0 | 02 |
| Total | 168 | 168 |

CUADRO 4. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según modalidad de la institución secundaria a la que asistieron

| Modalidad Escuela Secundaria | Cantidad de estudiantes |
|---|-------------------------|
| Humanidades y/o Ciencias Sociales | 50 |
| Ciencias Naturales | 19 |
| Gestión y Administración de empresas/Economía y gestión | 35 |
| Bachiller | 19 |
| Bachiller Mercantil | 12 |
| Bachiller en Ciencias Pedagógicas | 09 |
| Bellas Artes | 07 |
| Secundaria Básica | 03 |
| Producción de Bienes y Servicios | 03 |
| Técnico | 02 |
| Sin respuesta | 09 |
| Total | 168 |

Como se mencionó anteriormente, la formación de los ingresantes, en su mayoría, es una formación humanística o en ciencias sociales, concordante con la carrera que posteriormente eligieron, en este caso, la carrera de Ciencias de la Educación. En estos términos, es posible reconocer un determinado circuito formativo que engarza la formación de nivel secundario con la elección de la carrera. Existe una línea de continuidad entre ambos trayectos, entre el nivel secundario y el nivel universitario.

De esta manera, existen ciertas herramientas disciplinares comunes en el trayecto por el nivel secundario y en la elección de la oferta formativa universitaria. Entonces, es posible sostener que uno de los criterios de elección de la carrera se basa en una cierta familiaridad con el conocimiento, con lo cual la apuesta para continuar en esa línea de conocimiento es producto de una cierta lógica racional y formativa. Entonces, la mayoría de los estudiantes deciden de forma coherente a su trayectoria educativa de tipo social y humanística, elegir una carrera de educación para avanzar en la formación de nivel superior. Este panorama presenta el desafío a la propia institución de sostener dichas trayectorias, y hacer del paso entre la formación secundaria y la universitaria una continuidad.

Por otra parte, Ciencias de la Educación es una carrera de segunda opción, puesto que, como se observa en el **Cuadro 5**, la mayoría de los ingresantes estudiaron previamente otras carreras. Es decir, se trata de estudiantes con experiencia previa de inserción educativa en el nivel terciario. Conocer esta característica posibilita recuperar los saberes, experiencias y prácticas socio educativas previas que fueron desarrolladas en otras instituciones o en otras carreras.

CUADRO 5. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según estudio previo de otra carrera de nivel terciario

| Estudio de otra carrera T/U | Cantidad de estudiantes |
|-----------------------------|-------------------------|
| Si | 111 |
| No | 54 |
| No responde | 03 |
| Total | 168 |

En relación con las otras carreras por las que transitaron, en el **Cuadro 6** se puede notar que la mitad de quienes lo hicieron, se recibieron. Así, los ingresantes se conforman en tres grupos con relación a su trayectoria educativa: quienes ingresan a una carrera de nivel superior por primera vez, quienes transitaron por una carrera anterior y no se recibieron, y quienes transitaron por una carrera anterior y egresaron.

En segunda instancia, la mayoría de quienes transitaron por otra carrera previamente, se hayan recibido o no, lo hicieron en carreras de formación docente, tanto en profesorados del nivel inicial y primario, como en profesorados disciplinares (Historia, Educación Física, Lengua, Inglés y Educación Especial). Esto demuestra que la mayoría de los ingresantes llegan a Ciencias de la Educación con ciertos saberes y conocimientos previos sobre el proceso educativo que será necesario recuperar en el ingreso a la carrera. En menor medida, los estudiantes transitaron por carreras como trabajo social, psicología, sociología.

En términos generales, las trayectorias educativas que siguen los sujetos mantienen una coherencia disciplinar desde el secundario, a través de la formación en ciencias sociales y humanística, hasta las formación de nivel superior que aún cuando hayan transitado por más de una carrera, lo hacen dentro del marco del campo humanístico o social.

CUADRO 6. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según las carreras estudiadas previamente

| Carreras estudiadas | Finalizadas | No finalizadas | Cantidad de estudiantes |
|--|-------------|----------------|-------------------------|
| Profesorados docencia inicial y primario | 37 | 05 | 42 |
| Otros profesorados | 09 | 12 | 21 |
| Otras carreras humanísticas/sociales | 03 | 28 | 31 |
| Carreras Ciencias Naturales/exactas | 0 | 02 | 02 |
| Carreras Ciencias Económicas | 0 | 02 | 02 |
| Carreras Ciencias de la Salud | 01 | 03 | 04 |
| Otras | 02 | 04 | 06 |
| Sin respuesta | - | 03 | 03 |
| Totales | 52 | 59 | 111 |

V.3. Las trayectorias laborales

Respecto de la situación laboral del ingresante, 90 estudiantes trabajan sobre un total de 168, esto es, más de la mitad (54%) desarrollan actividades laborales. En coherencia con lo presentado en el apartado anterior acerca de la trayectoria educativa previa del ingresante, y sobre la gran cantidad de ingresantes que previamente han sido formados en los profesorados, una importante proporción de quienes trabajan, lo hacen ejerciendo la docencia, tal como se puede observar en el **Cuadro 7**. En menor proporción son empleados en comercios, forman parte del personal administrativo tanto en organizaciones de sector público como estatal, están al cuidado de niños en casas de familia, realizan la animación de niños en casas infantiles, entre otras actividades.

CUADRO 7. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según lugar de trabajo y tareas desempeñadas

| Lugar de trabajo | Cantidad estudiantes | Tareas realizadas |
|--------------------------------------|----------------------|----------------------------------|
| Jardín/Escuela | 34 | Maestra/directora/OE/preceptor |
| Comercio, empresas y servicios | 28 | Empleado |
| Dependencias estatales | 08 | Administrativo |
| Espacios culturales y ocio | 08 | Profesora |
| Casa de familia y fiestas infantiles | 08 | Animación y cuidado de niños |
| Otros | 04 | Cocinera, costurera, peluquería. |
| Total | 90 | |

En relación con los trabajos que llevan a cabo la mayoría de los ingresantes a Ciencias de la Educación, se trata de “trabajos sobre los otros”. Para Dubet (2006) el trabajo sobre los otros se define como el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos. Esta definición excluye todas aquellas actividades que prestan servicios que no dejan de afectar profundamente a aquellos sobre quienes se realizan, pero cuyo objetivo no es accionar directamente sobre las conductas, los sentimientos, los valores y las representaciones

de los individuos. Se trata de profesionales a quienes se les paga para actuar directamente sobre otros individuos, para educarlos, cuidarlos, protegerlos, castigarlos, divertirlos, mantenerlos ocupados, entrenarlos, consolarlos. En este sentido, relacionando el género con las trayectorias laborales de los ingresantes, es posible sostener que en este grupo se manifiesta un rol social de la mujer asociado al cuidado, la educación, la formación del otro, principalmente para quienes trabajan en las escuelas.

V.4. Sobre el oficio del estudiante universitario

Respecto de las características que los ingresantes consideran debiera tener un estudiante universitario, más de la mitad dedicarían de 3 a 7 horas de estudio diarias, y casi una cuarta parte consideran necesario dedicar entre 1 y 3 horas, según los datos observados en el **Cuadro 8**:

CUADRO 8. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según la cantidad de horas que consideran dedicar al estudio

| Cantidad de horas diarias que se dedicarían al estudio | Cantidad de estudiantes 2010 |
|--|------------------------------|
| Entre 1 y 3 horas | 58 |
| Entre 3 y 7 horas | 98 |
| Entre 7 y 10 horas | 09 |
| Más de 10 horas | 0 |
| Sin respuesta | 03 |
| Total | 168 |

La gestión del tiempo dedicado al estudio de una carrera universitaria depende de múltiples dimensiones presentes en la cotidianeidad de la vida de los estudiantes. Son dimensiones que se relacionan con las técnicas de estudio que cada ingresante desarrolla, con la demanda de tiempo por fuera de los horarios de cursada según cada carrera, pero también con los espacios familiares y laborales que constituyen la vida de los ingresantes. Es importante recordar, en este punto, que la mayoría de los ingresantes a Ciencias de la Educación tienen más de 24

años (ver **Cuadro 1**) con lo cual es probable que los ingresantes deban gestionar el tiempo dedicado al estudio en el marco de una organización que conjuga las tareas familiares, laborales y formativas.

Por su parte, en relación con las características principales que debiera reunir un alumno universitario, según el **Cuadro 9**, los ingresantes consideran que es necesario el esfuerzo y el estudio, seguido de la asistencia y participación en clase. En menor medida, consideran la característica de discutir las políticas universitarias.

CUADRO 9. Ingresantes a Ciencias de la Educación de la UNLP en 2010 y 2011 según las características que consideran que debe reunir un estudiante universitario

| Principales características que debe tener un estudiante universitario | Cantidad respuestas |
|--|---------------------|
| Esfuerzo | 121 |
| Estudio | 130 |
| Asistencia a clase | 81 |
| Participar en clase | 70 |
| Participar del gobierno universitario | 56 |
| Tener una actitud crítica frente a lo que dice el profesor | 39 |
| Formar grupos de amigos | 12 |
| Hacer lo que los profesores dicen | 05 |
| NS/NC | 01 |

Como ya fue mencionado, las familias juegan un papel clave en la transmisión de prácticas dirigidas a organizar el trabajo de estudiar en la universidad. Se trata de una transmisión posibilitada por ciertos capitales educativos que mantienen aquellos padres y madres de estudiantes que egresaron de la universidad. No obstante, acorde a los datos presentados en el **Cuadro 2**, entre quienes ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación conviven quienes provienen de familias de origen que ha transitado por la universidad, y también quienes son la primera generación de estudiantes universitarios.

En ese sentido, algunos estudiantes potenciarán los capitales educativos heredados y podrán mantener una actitud crítica frente a lo que

dice el profesor; mientras otros tendrán la tarea de construir dichos capitales, a través del esfuerzo y el estudio. En este punto, la institución debe atender a una gestión del curriculum que permita la colaboración entre quienes poseen más herramientas y quienes menos, dejando de lado la función selectiva y reproductiva de avanzar con aquellos que poseen herramientas y capitales respecto del trabajo universitario.

V.5. La elección de la carrera de Ciencias de la Educación

Los principales motivos de elección de la carrera de Ciencias de la Educación, según se observa en el **Cuadro 10**, son: por ser una carrera abarcativa laboralmente, por la posibilidad de complementarla con otra carrera y por las materias del plan de estudios. Entonces, se reconocen tres principales líneas argumentales para elegir la carrera de Ciencias de la Educación: por cuestiones laborales, por cuestiones formativas y por cuestiones disciplinares.

En relación con la primera razón (elección por ser una carrera abarcativa laboralmente), esto se podría relacionar con mayores posibilidades de inserción laboral como así también mayores opciones para elegir dónde insertarse laboralmente, ya que el campo profesional de las Ciencias de la Educación, en efecto, es uno de los campos más amplios dentro de las Ciencias Sociales. Se compone de espacios de inserción tanto en el campo profesional como en el académico, en trabajos que incluyen la acción pedagógica en el sistema educativo formal como en los espacios socio-comunitarios de la vida ciudadana.

En relación con la elección de la carrera para complementar estudios superiores previos, la misma formaría parte de una estrategia formativa y laboral en dos sentidos relacionados. Por un lado, según los datos del **Cuadro 7**, 34 de 90 ingresantes que trabajan se dedican a la educación (docencia y gestión), y en este sentido, la carrera de Ciencias de la Educación ofrecería mayores posibilidades de especialización dentro de un campo ya conocido como lo es el educativo. Por otro lado, la especialización permitiría afianzar las posiciones socio profesionales en los espacios donde trabajan, o bien, lograr una movilidad laboral.

CUADRO 10. Motivos por los que los ingresantes decidieron elegir Ciencias de la Educación

| Motivos relevantes para tener en cuenta al elegir la carrera | Cantidad de respuestas |
|--|------------------------|
| Por ser una carrera abarcativa laboralmente | 34 |
| Interés por la educación | 33 |
| Por las materias del plan de estudios | 27 |
| Complementar con otra carrera | 26 |
| Para posibilitar cambios en la sociedad | 19 |
| Gusto por la enseñanza | 18 |
| Desarrollo profesional y personal | 12 |
| Vocación | 13 |
| Perfeccionamiento | 12 |
| Política educativa | 08 |
| Por las materias del secundario | 05 |
| Ayudar a otras personas | 04 |
| Otro | 05 |
| Ns/Nc | 06 |

En cuanto a la elección de la carrera por cuestiones disciplinares, refiere a las materias de la carrera como motivo para elegirla. Según se analizó en el apartado sobre trayectorias educativas, la afinidad por las materias se corresponde con la formación previa, tanto del secundario con orientación preferentemente humanística y social como del nivel terciario para el caso de quienes estudiaron carreras de formación docente. Igualmente, este dato no se correlaciona con la poca cantidad de ingresantes que declaran elegir la carrera por las materias del secundario. En este sentido, si bien el análisis de las trayectorias educativas de los sujetos advierte que la formación se mantiene en el mismo campo disciplinar a lo largo del tiempo, formando parte de recorridos naturalizados y de elecciones formativas “esperables” y “elegibles” y en este sentido quedarían en un cierto plano de inconsciencia.

VI. Reflexiones finales

¿A qué contribuye el conocimiento de los perfiles y trayectorias educativas y laborales de los ingresantes para las políticas de ingreso? En términos generales, a sostener propuestas sistémicas que apuesten a la inclusión efectiva en la universidad de todos aquellos que así lo eligen. Lo que dará sostén a las políticas de ingreso con intención democrática es la relación de sentido que la institución pueda construir entre esas políticas diseñadas pedagógica e institucionalmente para todos, y los intereses, historias, objetivos de esos todos que eligen seguir construyendo trayectoria en la universidad. Las políticas de ingreso a la universidad son democráticas en tanto logren contribuir a que la diversidad de trayectorias tenga lugar en la institución y asegurar su continuidad. En este sentido, el conocimiento sobre los perfiles y trayectorias de los ingresantes contribuye a saber quiénes son los nuevos y cómo hacerles lugar.

El conocimiento de las trayectorias educativas de los ingresantes posibilita saber si han incursionado previamente en el nivel terciario, en tal caso, qué otras carreras habrían elegido, o si provienen del secundario, y bajo qué orientación han sido formados. Esta posibilidad permite rescatar las diversas relaciones que los ingresantes entablaron con el conocimiento a lo largo de su paso por las diferentes instituciones, y se puedan pensar propuestas pedagógicas que ayuden a tejer redes entre los saberes de todos los ingresantes. La inclusión y validación de los diferentes conocimientos construidos por los estudiantes a lo largo de sus trayectos formativos es una forma de evitar legitimar la jerarquización de saberes, bajo el supuesto de la homogeneización del conocimiento.

Por su parte, el conocimiento de las trayectorias laborales de los ingresantes permite incluir las experiencias y saberes socio-laborales a las propuestas pedagógicas que desde la institución se pueda ofrecerles. Es una forma de acercar el mundo del trabajo a la universidad y ello, a su vez, enriquece el intercambio de saberes disciplinares y los saberes y experiencias del campo ocupacional. Facilitar el acercamiento entre la formación y el mundo del trabajo avanza en un concepto de formación que excede a la transmisión de conocimientos académicos.

En síntesis, la formación entendida como trayectoria concentra su mirada en el sujeto de la misma y compromete a las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. Así, reconociendo a los ingresantes en tanto sujetos activos que diseñan su propia trayectoria, y dependiendo del acompañamiento que ofrezca la institución, es posible optimizar las propuestas de ingreso a la universidad, lo que implica trabajar por la consolidación de una estrategia integrada, académica y social, curricular y didáctica, comprometida con el logro estudiantil y con el alumnado real.

Referencias bibliográficas

- ALFONSO, M.; MARCHESE, E.; MONTENEGRO, J.; VICENTE, M. E. (2011). El ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (2008-2010): relato de una experiencia. (pp.1-9). En: *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*. Univ.Nac.Centro Prov. Buenos Aires, Tandil, 4-6 mayo.
- BIDIÑA, A.; ZERILLO, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San justo: Univ.Nac.La Matanza.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bracchi, C. (2004). *Los 'recién llegados' y el intento para convertirse en 'herederos': un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios*. Buenos Aires: FLACSO.
- Camou, A. (2009). Introducción. (pp. 11 - 23). En Gvirtz, S.; Camou, A. (Coords.) *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad - estado*. Buenos Aires: Granica.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. 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.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias, en: *Revista Pensamiento Universitario*, 6(7): 3-11.
- DUARTE, B. (2005). El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. (pp. 1-26). En: *Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires, 18-20 noviembre.
- EZCURRA, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior: hipótesis y conceptos. (pp. 23 - 62). En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social*. Los Polvorines: UNGS.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2007). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior Argentina*. Buenos Aires: SITEAL.
- GLUZ, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de "ingresos". (pp. 231 - 239). En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social*. Los Polvorines: UNGS.
- KISILEVSKY, M.; Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IPE - UNESCO.
- MONTENEGRO, J.; Vicente, M. E.; Marchese, E.; Peralta, M. (2011). Pedagogía e ingreso a la universidad pública: supuestos y dimensiones político-pedagógicas de la propuesta de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. (pp. 1-10). *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Univ.Nac La Plata, La Plata, 8-10 agosto.
- PLAN DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

- (1915), en: *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 2da. Época, Tomo 1, (2): 3-10.
- SIGAL, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?, en: *Revista Desarrollo Económico*; 33(130): 265- 280.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Dep. Información Universitaria.
- TERIGI, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. (pp.1-29). En: *Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*. Ministerio de Cultura y Educación, La Pampa, 23 febrero.
- VICENTE, M. E. (2012). Educación y trabajo en Ciencias de la Educación: Aportes desde el estudio de las trayectorias profesionales de sus graduados, en: *Formación Universitaria*, 6(5): 51-62.