

XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (JIDEEP)

Facultad de Trabajo Social – Universidad Nacional de La Plata

Grupo de Trabajo: GT N° 22 “Debates en torno a las políticas y estrategias de ingreso en los primeros años de las carreras: disputas en torno a la idea de universidad como derecho”

El ingreso y el primer año universitario: notas sobre la situación problemática de una investigación en curso

Causa, Matías

FTS-UNLP

causamd@gmail.com

Resumen ampliado:

En este trabajo me propongo discutir algunos aspectos problemáticos que hacen a las indagaciones referidas a una investigación en curso en torno a la experiencia universitaria de profesores y estudiantes del primer año de estudios en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Las ideas aquí presentadas forman parte de indagaciones bibliográficas aún en curso y que dan cuenta de la situación problemática en la que la investigación procura inscribirse.

La cuestión del ingreso y la formación en los primeros años en la universidad son motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica, constituyéndose así en temas cruciales de la agenda de problemas del sistema universitario argentino en los últimos años. La obligatoriedad de la educación secundaria, la consecuente masificación del nivel superior, el propósito de garantizar el libre ingreso a las universidades nacionales y las nominaciones referidas a las trayectorias estudiantiles, el acceso, el abandono, la retención y permanencia, el egreso y la inclusión universitaria se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias y por las diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales (Pogré y otros, 2018).

El incremento en las universidades de estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas y de diferentes sectores sociales trae aparejado, sostiene Ezcurra, una “*inclusión excluyente, socialmente condicionada*” (2011:132). Según diversos autores (García de Fanelli, 2005; Ezcurra: 2011; Tedesco: 1985; Sigal: 1998) esta nueva población estudiantil no cuenta con el capital cultural necesario para la permanencia y

el egreso, por ser primera generación en sus familias que estudia en la universidad, por una formación previa deficiente, entre otros aspectos.

Se comprueba, sumado a lo anterior, la dificultad de la universidad, como institución tradicional, para adecuarse a los/as nuevos/as estudiantes, al sostenerse de manera tácita, en gran medida, la imagen del estudiante esperado. Tenti Fanfani (2000:7) señala que la mayoría de las veces las instituciones educativas tienden a: “... *negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares*”.

Como consecuencia, se produce un desgranamiento muy significativo durante los primeros años de estudios. Los datos cuantitativos al respecto dan cuenta de la problemática y expresan –junto con una serie de argumentaciones que se irán desarrollando– la relevancia social y académica del tema e interpelan a las universidades públicas. Así, las cifras aportadas por organismos internacionales tales como UNESCO, OCDE y el Banco Mundial aluden a tasas de abandono cercanas al 40% (Arriaga, Casaravilla y Burillo, 2014). En el caso particular de Argentina, los datos estadísticos muestran un importante incremento en la tasa de escolarización universitaria, pero en términos de resultados “... *la deserción y la duración promedio real de los estudios por encima de la teórica, siguen siendo cuestiones a solucionar para mejorar la equidad y la eficiencia de las universidades*” (García de Fanelli, 2011:79). La Secretaría de Políticas Universitarias señala en sus informes que alrededor de un cuarenta por ciento de los estudiantes abandonan su carrera en primer año, un porcentaje menor pero todavía importante, lo hacen en el segundo año. Algunos de esos estudiantes cambian de carrera, pero la mayoría abandona sus estudios. (García de Fanelli y Jacinto, 2010).¹

1 “Si bien la creación de instituciones universitarias en todo el país favoreció el acceso (la matrícula nacional pasó de 393.828 alumnos en 1980 a 1.285.361 en 2000 y a 1.871.445 en 2014), también generó el desafío de cómo garantizar que quienes accedan continúen sus estudios en las carreras de grado. Los datos estadísticos del año 2014 indican que un 30% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior universitaria abandonaron su carrera en el período inicial (los dos primeros años de cursada).” (Pogré y otros, 2018:41).

Así, el tema del ingreso² a la universidad cobró relevancia³ y los análisis críticos no tardaron en correr el velo en torno al principio de democratización que supone el acceso directo. En este punto resultan interesantes las precisiones conceptuales en que avanzó Adriana Chiroleu (2009) al distinguir, en la democratización de la institución universitaria y en los reclamos del movimiento de la reforma universitaria de 1918, la democratización interna que comprende el ejercicio de la autonomía, el cogobierno universitario con representación paritaria de los claustros, la participación de los estamentos en el gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, no docentes); y la democratización externa que alude a la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria y en donde, se sostiene, la meta es alcanzar una composición interna que refleje la de la sociedad en su conjunto.

En este sentido, la demanda de democratización externa se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la universidad, que aunque desde la retórica se extiende al ingreso, permanencia y egreso de la universidad, muy frecuentemente es entendida meramente en términos formales, y se reduce a la ampliación del acceso. Esta perspectiva de análisis procura contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones universitarias de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, soslayando que grupos sociales con capital económico, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el tránsito por la universidad.

En esta línea, Chiroleu (1998) diferencia el acceso formal a la institución de educación superior, que implica anotarse a una carrera y comenzar a cursarla, del acceso real al conocimiento, que se vincula con el aprendizaje significativo y de calidad. Esta distinción puede ser analizada y explicada teniendo en cuenta que, al masificarse el ingreso universitario, uno de los principales problemas que ha surgido es el alto índice de abandono de los estudios, especialmente en los primeros años, junto a la extensión del promedio de años que tardan los estudiantes en recibirse.

2 Se entiende por ingreso a la universidad al trayecto educativo de los estudiantes comprendido entre la finalización de los estudios secundarios obligatorios, y los primeros años de estudio en la universidad. Así concebido, el ingreso a la universidad requiere ser abordado mediante una reflexividad y análisis multidimensional –socioeducativo, cultural, pedagógico, didáctico y político– en función de la complejidad del problema.

3 Sin embargo, se constata una escasez de trabajos sobre las experiencias de los jóvenes universitarios que viven en villas y asentamientos, la graduación de estudiantes de sectores populares en general y en particular de aquellos que viven en villas y asentamientos.

Estas cuestiones no son nuevas en el campo de los estudios sobre la universidad. Hace más de treinta años Pérez Lindo (1985) señalaba -al analizar las relaciones entre universidad, política y sociedad- que quienes bregaban de manera exclusiva por la masificación, al concentrarse en el ingreso irrestricto, conducían a la política universitaria a un callejón sin salida anulando la posibilidad de introducir otros tipos de cambios que permitan diversificar las instituciones y mejorar la calidad de la enseñanza.⁴

Cuando se profundiza en la indagación del tema, se hallan también múltiples referencias a los aspectos conceptuales y a los avances en materia legislativa. En este sentido, en términos de avances normativos, cabe destacar la Declaración Final de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, realizada en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias en el año 2008, en donde quedó establecido que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. A más de un lustro de aquella declaración de la CRES y, luego de años de disputa, se arribó en el año 2015 a una reforma de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) sancionada en 1995, en donde la ley positiva de Argentina estableció que la educación superior es un derecho universal y, en consecuencia, que el ingreso a las universidades públicas debe ser irrestricto y que esas mismas universidades deben ser gratuitas⁵. En consonancia con esta reforma, la Universidad Nacional de La Plata mediante la ordenanza N° 288/15 estableció que:

4 Para este autor la idea de la “masificación” acentúa el “consumismo credencialista”, es decir, la búsqueda del “diploma por el diploma”.

5 El artículo 4° de la Ley N° 27.204 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior modifica el artículo n°7 de la Ley N° 24.521 de Educación Superior: *“Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador”*.

“Los sistemas para el ingreso a la UNLP, cualquiera sea su denominación y modalidad que adopten, deberán ajustarse a los siguientes principios: a) no podrán tener carácter selectivo, excluyente o discriminatorio; b) serán estructurados de forma tal que, a su terminación, permitan al alumno incorporarse a cursar las materias correspondientes al primer año de la carrera desde el comienzo del mismo ciclo lectivo de su año de ingreso; c) tendrán como objetivos generales brindar herramientas para la integración plena a la vida universitaria y a las características de la carrera elegida”.

Respecto de las discusiones conceptuales, actualizando el sentido de la palabra “democratización” que se señaló más arriba, Chiroleu señala que la noción de inclusión supuso un cambio sustancial a partir del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Inclusión hace referencia a procesos más complejos y sobre todo de una abarcatividad y profundidad mayores. *“Se apunta a incluir dentro de la universidad una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad, buscando remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad que han padecido esos grupos.” (2009:37).*

La noción de inclusión universitaria supone considerar que, más allá del acceso formal y de la política de puertas abiertas en las universidades, se debe intervenir sobre las posibilidades efectivas de ingresar, permanecer y completar los estudios a través de mecanismos diseñados especialmente para atender las dificultades académicas concretas, generadas por los distintos capitales económicos, culturales y sociales de los que son portadores los estudiantes. Esto no implica -o al menos no debiera- una reducción de la calidad de los aprendizajes, sino por el contrario, la generación de herramientas adecuadas para enfrentar situaciones críticas.

Sin la pretensión de producir cambios enfáticos sino en todo caso aspirando a una nueva concepción reformista, la noción de inclusión universitaria no supone transformar la sociedad a través de la universidad, sino tender puentes y abrir puertas a los sectores más vulnerables de la sociedad como forma de mantener márgenes razonables de cohesión social, generando posibilidades concretas de ingreso, permanencia y egreso.

Con todo, la democratización de la universidad entendida como ampliación de la cobertura, garantía del acceso- independientemente de los disímiles resultados en función de los también disímiles capitales de entrada de la población universitaria- y la inclusión universitaria (concebida como un conjunto de intervenciones y posibilidades concretas brindadas a estudiantes de bajo hándicap para ingresar, permanecer y

egresar de las universidades públicas); significaron avances que reclaman hoy una nueva profundización del principio de democratización que reconozca las singularidades del momento y clima de época actual.

Con relación a los trabajos que abordan estos asuntos vinculados a la universidad pública en el contexto actual, los mismos señalan que es posible afirmar que si bien la matrícula de ingreso a la universidad ha crecido sostenidamente, ello no asegura en sí mismo que cada estudiante desarrolle un aprendizaje significativo y de calidad. En palabras de Cuello: *“En función de esto es posible sostener que asistimos a una paradoja en que las políticas inclusivas no solo legitiman la desigualdad que genera la situación de exclusión, sino que esas mismas desigualdades son absorbidas hacia el interior del sistema educativo”* (2016:61).

Autores como Rinesi (2016) observan que es la idea de derecho la que debe reponerse por sobre la noción de inclusión, sostiene que la primera supone la igualdad entre los hombres y busca realizarla, mientras que la segunda supone su desigualdad, y procura meramente compensarla o aminorarla. Asimismo, Rinesi advierte que un pensamiento sobre los derechos o sobre la igualdad puede resultar abstracto e inconducente si no es acompañado y sostenido por políticas inclusivas para garantizarlos efectivamente.

Se sostiene entonces que es preciso complejizar la noción de inclusión para entenderla bajo los términos del concepto de derecho a la educación, pues éste permite la interpelación a todos los actores que forman parte de la universidad y, en el marco específico de este trabajo, la cuestión del primer año desde la perspectiva de los profesores y estudiantes universitarios.

Adoptar complejizando la noción de inclusión universitaria e inscribiéndola en la perspectiva del derecho a la educación universitaria implica concebir la inclusión como el acceso a la educación, pero también como apropiación del conocimiento. A su vez, en términos de intervención supone que, conforme a esa definición, se desarrollen políticas y prácticas que eliminen las desigualdades y logren que los estudiantes no solo ingresen, permanezcan y egresen, sino que además y fundamentalmente, participen de una experiencia formativa realmente significativa. Refiriéndose a la mencionada noción de inclusión Flavia Terigi sostiene que, *“se debe ampliar su significado a fin de abarcar las formas de educación de baja intensidad, aprendizaje elitista y de baja relevancia”* (2010:15).

Este derrotero preliminar permite inscribir y contextualizar el problema de investigación en torno a una serie de desafíos sobre el rol de las universidades y, específicamente en el caso de este proyecto de tesis, acerca de las experiencias de los profesores y estudiantes en torno al primer año de la carrera de Trabajo Social. Como afirma Ros (2014), las discusiones relativas al ingreso y a la democratización del acceso a los estudios universitarios continúan como debate abierto en las lecturas y posiciones que asumen los docentes y estudiantes universitarios con relación a sus prácticas y experiencias.

Si se sostiene, con Rinesi, que existe un “derecho humano” a la universidad, *“...ésta, tiene una obligación hacia los sujetos que son portadores de ese derecho: la de garantizar su ejercicio efectivo y exitoso. Si la universidad reconoce (y no siempre lo hace sin dificultad) la idea de que existe un “derecho humano” a ella, tiene que preguntarse si está haciendo las cosas del modo adecuado para garantizar ese derecho a todo el mundo”* (2016:18).

En este punto, cabe preguntarse *¿Cuál es el rol de los profesores del primer año de las carreras en el marco de la inclusión educativa en cuanto derecho a la educación? ¿Qué desafíos se presentan y cómo los conciben? ¿Cómo describen e interpretan los estudiantes sus experiencias durante el primer año? ¿Qué opinan de los profesores durante ese tiempo inicial de la vida universitaria?* La dificultad para la apropiación del conocimiento es la cara menos visible y más compleja de la exclusión universitaria, la tarea de una universidad inclusiva, democratizadora reclama la decisión política de los organismos públicos, las universidades, y de los profesores a cargo de la enseñanza al interior de las cátedras.

Por ello su indagación requiere un examen en profundidad que habilite las perspectivas de profesores y estudiantes como vía privilegiada para comprender aspectos relevantes de la universidad como institución de formación y, por tanto, interesa analizar el vínculo que se establece con el conocimiento en el encuentro de los estudiantes con los profesores, con sus pares generacionales y con la experiencia más general que significa para sendos actores institucionales el primer año de la carrera. El tema se convierte en un objeto de indagación privilegiado en la medida en que esta concepción de inclusión universitaria, en clave de derecho a la educación, sostiene que el fracaso de los estudiantes en su trayectoria académica por los primeros años de estudio en la universidad puede revertirse y, además, que en su superación son importantes las posiciones que asumen los profesores en el encuentro con los estudiantes, porque cuentan con la posibilidad de someter a un análisis las

diferencias del capital cultural o bien rechazar las naturalizaciones vinculadas al ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de numerosos estudiantes universitarios.

Bibliografía

ARRIAGA, J.; CASARAVILLA, A.; BURILLO, V. (2014). Proyecto Alfa-III. Gestión Universitaria Integral del Abandono. Documento de síntesis del proyecto. 1-24. Disponible en: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/indec.php/es/proyecto-guia/presentacion.html> [3 de marzo 2019]

CHIROLEU, A. (1998). "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias". En: Pensamiento universitario, año 6 n°7.

CHIROLEU, A. (2009). "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina". En: Revista Iberoamericana de Educación, n° 48/5. OEI.

CUELLO, C. (2016). "De la inclusión educativa al derecho a la educación. Tensiones y desafío actuales". En: Rinesi, E; Smola, J; Cuello, C y Ríos, L (Comp) (2016). Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Op. cit., p.57.

EZCURRA, A. (2007). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". En: Cuadernos de pedagogía universitaria. Universidad Nacional de General Sarmiento.

EZCURRA, A. (2009) "Educación Universitaria: una inclusión excluyente". Conferencia Inaugural en: Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto Argentina.

EZCURRA, A. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. IEC-UNGS, Buenos Aires.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2005). Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires, Miño y Dávila - Fundación OSDE.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2010). "¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo". En: Wainerman, C y Di Virgilio, M.M. (comp.). El quehacer de la investigación en educación. 1 a ed.- Buenos Aires: Manantial, pp.293-302.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2011). "La educación superior en Argentina 2005-2009". En: Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

PÉREZ LINDO, A. (1985). Universidad, política y sociedad. Eudeba, Bs.As

POGRÉ, P. et al. (2018). Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior / Paula Pogré... [et al.]; coordinación general de Paula Pogré. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

RINESI, E.; SMOLA, J.; CUELLO, C.; RÍOS, L. (Comp.). (2016). Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Ed. UNGS. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

SIGAL, V. (1998). "El sistema de admisión a la universidad en la Argentina". Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. La Universidad n° 14. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/92992>

TEDESCO, J.C. (1985). "Reflexiones sobre la Universidad Argentina". En: Revista Punto de Vista. Año VII N° 24. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2000). "Culturas juveniles y cultura escolar". En: Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasília)

TERIGI, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En Frigerio, G. y Diker, G., Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante.