

Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012 - 2014).

Aréchaga, Ana Julia; Beliera, Anabel; Boix, Ornela; Corsiglia, Lucía; Cueto Rúa, Santiago; Di Piero, Emilia; Galar, Santiago; Gubilei y Eliana.

Cita:

Aréchaga, Ana Julia; Beliera, Anabel; Boix, Ornela; Corsiglia, Lucía; Cueto Rúa, Santiago; Di Piero, Emilia; Galar, Santiago; Gubilei y Eliana (2014). *Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012 - 2014)*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/533>

Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012 – 2014)

Aréchaga Ana Julia (IdIHCS-CONICET- FaHCE-UNLP)¹

Beliera Anabel (CEIL-CONICET, IdIHCS-CONICET- FaHCE-UNLP)

Boix Ornella (IdIHCS-CONICET- FaHCE-UNLP)

Corsiglia Mura Lucía (FaHCE-UNLP)

Cueto Rúa Santiago (IdIHCS-CONICET- FaHCE-UNLP)

Di Piero María Emilia (FaHCE-UNLP- FLACSO/CONICET)

Galar Santiago (IdIHCS-CONICET- FaHCE-UNLP)

Gubilei Eliana (IdIHCS-CONICET- FaHCE-UNLP)

Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar y analizar nuestra experiencia como equipo docente en el Curso de Ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en los años 2012, 2013 y 2014. Nuestra ponencia pretende ser un aporte al debate en torno a las estrategias de inclusión universitaria, entendiendo al Curso de Ingreso como un nexo entre la escuela secundaria y la universidad, y no como una instancia de selección. Realizaremos este análisis a partir de una estrategia metodológica primordialmente cualitativa aunque se utilizan datos cuantitativos de manera complementaria: partimos de una mirada reflexiva sobre nuestra propia práctica docente y analizamos diferentes materiales que hemos construido a lo largo de estos años (documentos institucionales, informes finales del equipo docente y encuestas realizadas a los estudiantes).

Nos interesa pensar a la inclusión en dos sentidos: como socialización en la vida universitaria y en relación con la lectura y escritura académica. La cuestión específica de la escritura académica es tenida en cuenta, a su vez, en una doble dimensión: por un lado, como un problema general del ingreso universitario (que incluye y excede a nuestras carreras) en tanto implica la socialización en una cultura escrita; por otro lado, la práctica de escritura en su especificidad disciplinar, ya que introduce a los estudiantes en la perspectiva sociológica.

¹ Email: anajuliare@yahoo.com.ar

Para ello nos propusimos contextualizar el surgimiento del Curso de Ingreso en el marco de las políticas estatales de educación, para luego circunscribirnos a lo atinente con los Cursos de Ingreso de otras facultades de la UNLP (apartado I) y de las carreras de Sociología en particular (apartado II). Asimismo, en el apartado III caracterizamos brevemente la modalidad en que se dicta el Curso, la población que asiste, la participación en relación con las primeras materias de las carreras. Desandaremos los desafíos en las prácticas de enseñanza que implicó incorporar al estudiantado a una cultura académica que se caracteriza por prácticas discursivas regladas de modo tácito, cuestión que nos obligó como docentes a atravesar un proceso de revisión y desnaturalización de nuestras prácticas académicas. Estas cuestiones nos sumergen en una de las tensiones/desafíos que nos presenta el Curso de Ingreso: la no obligatoriedad de su asistencia, cuestión que es abordada en el apartado IV.

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

Existe suficiente consenso entre los científicos sociales (Thwaites Rey, 2010; Vilas, 2011; Acuña, 2011) respecto de la recuperación de la centralidad del Estado (no sin tensiones y restricciones) en el período que comienza en el año 2003, observable en la nutrida agenda de políticas públicas. Tales transformaciones señalan un distanciamiento en relación con las reformas implementadas en la década de 1990 asociadas al paradigma neoliberal. En cuanto al área de educación es posible sostener que existe actualmente un *neo-intervencionismo* mediante el cual el Estado recobró cierto protagonismo (Suasnabar y Rovelli, 2010). Dentro de las principales políticas educativas del período debe mencionarse la extensión de la obligatoriedad curricular a trece años (uno de nivel inicial, siete de educación primaria y cinco de secundaria), y la sanción de las siguientes tres leyes:

- La Ley de financiamiento educativo 26.075, que elevó la inversión para el sector de educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior al 6% del PBI;
- La Ley de educación técnico profesional 26.058, que reordenó la educación técnica en el nivel medio;
- La Ley de educación nacional 26.206, que estableció la vuelta al modelo de primaria y secundaria, creó el Instituto Nacional de Formación Docente, concibió como obligatorias la educación secundaria y la extensión de la jornada completa.

En este contexto, las universidades también han atravesado un proceso de transformación en función de los nuevos imperativos que gravitan sobre el sistema educativo. Suasnabar y Rovelli (2010), en un texto en el que indagan acerca de la capacidad estatal en materia de educación superior durante el periodo 2003/2010, señalan ciertos avances en las políticas universitarias, aunque sostienen que estarían rezagadas respecto de otras áreas de gestión. En este sentido, pueden señalarse el aumento sostenido del presupuesto universitario, y la creación del Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología. Asimismo, se registra una serie de políticas de impacto tanto en la *calidad de la enseñanza* y procesos de formación de estudiantes y extensión de cobertura², como en el desarrollo de *producción científica* en las universidades nacionales³. Sin embargo, en contraste con estas mejorías, corresponde señalar que sigue vigente la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1995 bajo los lineamientos del Banco Mundial y que mantiene la promoción a instituciones privadas y la coexistencia de formas de financiamiento público-mixtas (a través de aranceles, de la vinculación con fondos de desempeño académico, la venta de servicios, la provisión de incentivos a las instituciones públicas que diversifiquen la obtención de recursos propios: Suasnábar, 2005).

En esta ponencia nos interesa analizar la presencia de programas de articulación entre la universidad y la escuela media, cuestión que no sólo ha sido impulsada desde el gobierno nacional sino también desde diversas universidades del país. La intención de facilitar el tránsito entre la escuela media y la universidad se enmarca en el contexto mayor de discusión sobre las políticas de ingreso y egreso de las universidades

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

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

nacionales e implica atender a las especificidades del estudiantado y las dificultades que presentan para mantener los estudios superiores. Máxime teniendo en cuenta que las políticas públicas reseñadas tienen un declarado sesgo de promoción de la inclusión educativa de sectores sociales desventajados.

En particular, en la UNLP encontramos que a la preocupación por garantizar un ingreso directo, libre e irrestricto, se agrega la intención de promover y estimular la finalización de los estudios del conjunto de los estudiantes. Así, en el Preámbulo del estatuto universitario se sostiene: *“Para asegurar sus objetivos, establecerá políticas que tiendan a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad”* (Estatuto de la Universidad). Los mecanismos que han implementado las distintas carreras de grado de las diferentes Facultades son diversos. Existe, sin embargo, una tendencia a crear Cursos de Ingreso nivelatorios no eliminatorios, que pretenden sortear las dificultades que los estudiantes traen desde su escolarización secundaria. Identificamos distintas políticas de ingreso en las Facultades de la UNLP:⁴

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

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

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

Finalmente, encontramos experiencias de Cursos de Ingreso optativos de carácter no eliminatorio y sin evaluación. Es el caso de la Facultad de Ciencias

4 Información documental provista en las páginas web oficiales de estas instituciones

Astronómicas y Geofísicas, y también de algunas carreras dentro de la FaHCE, entre ellas las dependientes del Departamento de Sociología.⁵

En el caso del Departamento de Sociología de la FaHCE, se definió al Curso de Ingreso como una política que apunte a facilitar los ingresantes el tránsito entre la escuela media y la universidad, favoreciendo su desempeño académico y su inserción en la cultura universitaria (Propuesta de Curso de Ingreso 2011). Para ello, se diseñó una propuesta que se focaliza en el desarrollo de una serie de habilidades y competencias que buscan revertir las dificultades que los alumnos presentan en la comprensión y la producción escrita. Se diagnosticó que, si bien existen elementos de continuidad en el conjunto del sistema educativo nacional, tanto las investigaciones educativas como las experiencias estudiantil y docente dan cuenta de una brecha importante entre la escuela media y la universidad, a veces caracterizada como una brecha *cultural* entre estos ámbitos institucionales. Se planteó entonces que la problemática específica del ingresante universitario refiere al acceso a una cultura peculiar: la académica, caracterizada como una cultura en la que adquieren centralidad las prácticas discursivas, y específicamente las de lectura y escritura. De este modo, la propuesta busca incluir a los estudiantes en un tipo particular de lenguaje, de reglas, de convenciones y de formas de actuar propias de las instituciones académicas.

Cabe mencionar que las prácticas discursivas son una forma más en que se traducen trayectorias diferentes y desiguales que anteceden a la llegada a la Facultad. Éstas dan cuenta de una desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas no sólo entre quienes pueden llegar o no al nivel universitario, sino también entre los estudiantes que efectivamente se incorporan a la universidad. Y es que el acceso segmentado a la educación primaria y secundaria se relaciona directamente con las posibilidades de acceso a otros recursos, condicionados por la situación familiar, la localización del ámbito de formación educativa, las redes de sociabilidad en la que los estudiantes se encuentran inmersos, entre otros.

Las instituciones y la cultura universitaria presentan a los recién egresados de la escuela media muchas novedades. Por ello, y como punto de partida, fue necesario pensar un Curso de Ingreso orientado a la equiparación de oportunidades educativas ante situaciones desiguales en la formación. En este sentido, la expectativa del Curso de

⁵En la FaHCE cada carrera organiza su propio Curso de Articulación, contando con cursos de nivelación en los profesorados de Letras, Inglés, Francés, Geografía y Educación Física. La forma y las condiciones de evaluación dependen de cada carrera.

Ingreso radicaba en que éste contribuyera a un mayor provecho académico por parte de los alumnos al cursar las materias de la carrera, lo que habría de redundar en una mejor formación de los egresados.

Asimismo, se esperaba desde la formulación de la propuesta del Curso de Ingreso, que éste aportara a disminuir la tasa de deserción de los estudios durante el primer año de la carrera, así como la prolongación de ese primer año por la no aprobación de cursadas y finales. Siendo un problema extendido en el conjunto del sistema universitario argentino, en el caso de la carrera de Sociología la Junta Departamental había identificado un importante descenso en el número de alumnos entre el momento de la inscripción (noviembre-diciembre) y la finalización del primer cuatrimestre del primer año (julio-agosto del año siguiente). Esta caída se explicaba, en una amplia proporción, por el abandono de la cursada o la no presentación a exámenes (o a sus instancias recuperatorias), dado que las tasas de desaprobación eran relativamente bajas.⁶

Por otro lado, a lo referido anteriormente cabe agregar que una incorporación plena de los ingresantes a la cultura académica involucra un proceso de socialización de múltiples dimensiones, que permita la *ambientación* de los estudiantes a la vida universitaria. Este proceso excede lo netamente disciplinar e incluso lo específicamente *académico*, puesto que incluye aspectos relativos a la utilización del espacio de la universidad, a la organización del tiempo y a la modificación de la relación docente/estudiante propia de la educación superior. En lo que refiere al uso del espacio, en contraste con la escuela media, los estudiantes universitarios dejan de tener una única aula y un grupo de compañeros fijos, para pasar a cursar en diferentes aulas (de un mismo edificio o de varios), con compañeros variables y pertenecientes a diversas carreras. En relación con el uso del tiempo los estudiantes necesitan tomar múltiples decisiones: las clases no son uniformes, sino que presentan al menos la distinción entre teóricos y prácticos, pudiendo ser obligatorias o no; no hay un horario fijo, continuo y predefinido, sino que cada estudiante debe armar su propio esquema de cursada, eligiendo materias así como horarios de teóricos y de prácticos; las evaluaciones y exámenes presentan una gran variedad, pudiendo ser individuales o colectivos, escritos u orales, presenciales o domiciliarios, parciales o finales, con recuperatorios de modalidades diversas. Finalmente, se complejizan las relaciones entre docentes y

⁶ Esto vale al menos para las dos materias específicas iniciales de la carrera, Sociología General y Socioestadística.

estudiantes, siéndole requerido a estos últimos el desempeño de un número acrecentado y diverso de habilidades.

La forma en que los estudiantes se acercan a esta cultura universitaria está fuertemente condicionada por las trayectorias sociales y educativas previas al momento del ingreso a la universidad. Como se indica en los Informes Finales que hemos presentado al Departamento los miembros del equipo docente del Curso de Ingreso, entre el estudiantado se encuentra una gran diversidad de trayectorias. Estas diferencias sociales muchas veces expresan desigualdades en relación con sus socializaciones familiares, a sus redes de sociabilidad previas y, sobre todo, a las escuelas medias por las que transitaron en un contexto educativo *segmentado* (Braslavsky, 1985) y *fragmentado* (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004)⁷.

Si bien en nuestro país el acceso a las universidades se presenta (salvo excepciones) como abierto e irrestricto, emergen las problemáticas de la retención y la permanencia ligadas, entre otras cuestiones, al acceso de los estudiantes a una cultura peculiar, la académica, uno de cuyos rasgos centrales es su carácter escrito. Los desiguales puntos de partida de los ingresantes en lo que refiere a la relación con dicha cultura inciden en la capacidad de permanecer y sortear con éxito las dificultades presentes en el primer año de estudios. Esto se debe a que este proceso implica una re-socialización más o menos cercana (según cada estudiante) a las socializaciones familiares y escolares previas, resultando de ello problemáticas tales como el abandono o la prolongación del primer año.

Como dijimos, el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología, lejos de cualquier finalidad selectiva, se constituye en una instancia más entre las políticas de inclusión a la educación superior. Es decir, es una estrategia de ingreso tendiente a

⁷ La cita de un apartado del informe que fue presentado por una docente del Curso de Ingreso al Departamento en el año 2012 resulta ilustrativa de la incidencia de dichas variables en los desempeños postsecundarios: *“Pudimos vislumbrar esas desigualdades verbigracia en el momento de la expresión oral, del grado de participación en cada encuentro (que creemos que alentadoramente fue en aumento con el transcurso de los días) y de la calidad de la escritura, así como también en el grado de familiarización con la vida en la universidad en general (un ejemplo en relación con ello: algunos estudiantes consultaban si debían inscribirse en las materias en la inscripción que se estaba realizando por esos días). Retomamos a continuación un fragmento de una observación propia sobre uno de los encuentros del curso: Encuentro n° 4: jueves 16/02/2012 Los/as estudiantes entregaron los escritos que habíamos solicitado. Resultó perceptible en ese acto la diferencia en los grados de adecuación a la vida universitaria, en evidente relación con la socialización previa y con la escuela media de proveniencia: algunos/as entregaban hojas de carpeta de escuela, escritas con lapicera o incluso con lápiz, otros/as una hoja A4 impresa y colocada en un folio, algunos/as no habían colocado su nombre a lo entregado (Di Piero, Informe Final 2012).*

torcer las biografías sociales y los destinos educativos de aquellos estudiantes más desaventajados. Se pretende desarrollar una *alfabetización académica* entendida como:

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

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

Para comprender cómo nace la idea de crear un Curso de Ingreso en las carreras de Sociología en el año 2012 es necesario tener en cuenta sus tres antecedentes. En primer lugar, la apertura de Cursos de Ingreso en las distintas carreras de la FaHCE en los años inmediatamente anteriores, lo que denota un interés amplio por parte de la Facultad de atender al problema del Ingreso⁸. En segundo lugar, el interés por parte de la Junta Departamental y del Director del Departamento que motorizaron la decisión de crear un curso de ingreso. Y por último, pero no menos importante, la experiencia organizada por los estudiantes de la carrera (2009 -2011) que estuvo guiada por tres objetivos: favorecer la ambientación institucional universitaria de los ingresantes; dar inicio a la formación de los estudiantes como sujetos políticos y promover la discusión acerca del quehacer profesional del sociólogo.

En el transcurso de esta última experiencia los estudiantes llevaron adelante un Curso de Ingreso breve, de una semana de duración. Entre sus contenidos había información acerca de cómo es el régimen de cursadas, qué tipo de trámites deben realizar los alumnos y de qué modo llevarlos a cabo. La intención era favorecer el tránsito entre la escuela media y la universidad reforzando los aspectos de la ambientación universitaria. En segundo término, ofrecieron información y promovieron discusiones sobre la LES, el estatuto de la Universidad y el cogobierno. Por último, organizaron charlas con graduados de nuestra carrera tendientes a poner en discusión

⁸ Exceptuando los casos de Educación Física y Lenguas modernas (cuyos cursos de Ingresos se dictan al menos desde los tiempos de la Normalización) el resto de los Cursos de Ingreso fueron creados algunos unos años antes del de Sociología (Letras, 2005; Geografía, 2007; Ciencias de la Educación, 2009; Historia, 2011; Filosofía 2011) o algunos años después (Bibliotecología, que comenzará en 2015)

cuál es la función de la universidad y cuál es más específicamente el quehacer del sociólogo.

Como se dijo, durante esos mismos años las distintas carreras de la Facultad habían dado origen a sus respectivos cursos de ingreso. Esto promovió la decisión del Departamento de Sociología de incorporarse a estas políticas de ingreso. Ahora bien, una de las especificidades de lo que sucedía en nuestra carrera era que el curso que se pretendía crear entraba en diálogo con la experiencia llevada adelante por los estudiantes, una experiencia que tenía menor grado de institucionalización que la ideada por el Departamento, pero que compartía algunos de sus objetivos. Así, el Departamento comenzó a conversar a través de los diferentes claustros la posibilidad de crear este Curso de Ingreso, ya no como una experiencia organizada por y a cargo de los estudiantes, si no como instancia institucional del Departamento.

Durante 2010 funcionó una comisión, integrada por graduados, estudiantes y docentes, que se dedicó a crear un documento fundador del Curso de Ingreso, a partir de la lectura y discusión de los diferentes documentos que dieron origen a los cursos que estaban funcionando en la Facultad y de bibliografía académica específica de dicha temática.

En relación a los objetivos del curso, entre los docentes y graduados de la carrera coincidían en que la experiencia que podía servir como modelo era la que estaba implementando el Curso de Ingreso de Letras, que por su propia especificidad disciplinar dedicaba una expresa centralidad al tema de la escritura y la lecto comprensión. En cuanto al modo de ejecución, el Director del Departamento y los claustros de docentes y graduados pretendían que el curso fuera llevado a cabo a partir de una organización semejante a la de una Cátedra, en la cual el coordinador sería el equivalente al titular, el co-coordinador equivalente al adjunto y los docentes de las comisiones equivalentes a los auxiliares.

Por su parte, los estudiantes tenían como horizonte el Curso de Ingreso de Ciencias de la Educación cuya modalidad organizativa creían más pertinente para nuestra carrera. Este curso está organizado por una Comisión interclaustros lo que se distingue claramente de una estructura de Cátedra, de modo que el estudiantado tiene una fuerte presencia. En términos de contenidos, o de peso relativo de los objetivos, los estudiantes consideraban que, además de enfocarse en las cuestiones de lecto comprensión y escritura, el curso debía tener centralidad en la ambientación universitaria y en la vida política estudiantil.

En términos generales, los claustros y el Director del Departamento coincidían en cuáles debían ser los contenidos del Curso (lectura, comprensión y producción de textos; ambientación a la vida universitaria; gobierno universitario y participación político-institucional estudiantil y plan de estudios de la carrera e inserción ocupacional del sociólogo). Lo que no se terminó de definir en 2010 y sí pudo definirse al año siguiente fueron dos cuestiones: la primera, el peso relativo que tendría cada uno de los contenidos, de acuerdo a qué objetivos serían priorizados. La segunda, el modo organizativo que tendría el Curso. El Curso se creó finalmente con una centralidad en el eje de lectura, comprensión y producción de textos y dentro de este eje un énfasis preciso en la importancia que debía dársele a la escritura y reescritura por parte de los ingresantes.

En 2011 los estudiantes acompañaron la creación del curso propuesta por el Director del Departamento en la medida en que consideraron que los contenidos de la propuesta que ellos habían creado estaban incluidos en el documento de creación del Curso de Ingreso del Departamento. Esto independientemente de que siguiera habiendo discusiones respecto al peso relativo de los objetivos, contenidos y estructura que lo ejecutaría.

III. Características del Curso de Ingreso y de los ingresantes

La primera versión del Curso de Ingreso se desarrolló en 2012 y, desde entonces, se llevaron a cabo tres ediciones. El equipo docente se conformó a partir de las selecciones correspondientes y se compone en la actualidad de dos coordinadores generales, siete docentes y catorce adscriptos/as alumnos/as. Los criterios establecidos por la Junta Departamental para la selección docente se basaron en la experiencia de los aspirantes en la escuela media y en la familiaridad con la dinámica del taller, dispositivo pedagógico en el cual se basarían los encuentros del Curso. Se conformaron siete comisiones integradas por un docente y dos adscriptos para el trabajo intensivo a lo largo de un mes, desde mediados de febrero.

El programa del Curso se desarrolló a partir de la articulación de las propuestas pedagógicas presentadas por los/as docentes seleccionados/as con las actividades de otros actores de la Facultad que intervienen en la experiencia: un taller organizado por el Centro de Estudiantes para la introducción de cuestiones gremiales, un taller con la Comisión de Sociología para la presentación del Régimen de Enseñanza y Promoción

(REP), una charla con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles para promocionar el ejercicio de derechos adquiridos y un panel con graduados de la carrera para presentar diversos perfiles profesionales y campos de intervención.

La modalidad de trabajo de cada comisión y la articulación de las diversas actividades se nutren de un proceso de constante evaluación y reajuste. En este sentido, además de las reuniones de equipo se realizaron talleres internos de formación para el equipo docente; se participó de espacios colectivos de reflexión con docentes del primer año de la carrera y equipos de otros cursos de ingreso; se trabajó en un CD con la recopilación de los textos del programa de entrega gratuita; se produjo un cuadernillo con actividades para los textos, ejercicios de gramática y escritura y se incorporaron módulos al programa del Curso de Ingreso en relación a los requerimientos de las cátedras de primer año. A partir de estas actividades y a lo largo de las tres ediciones del curso realizadas hasta el momento, como equipo docente nos encargamos tanto de evaluar la dinámica del curso como de contemplar las demandas de los actores de la comunidad académica involucrados, a los fines de realizar cambios y reformulaciones con miras a lograr los objetivos de contener a los ingresantes y facilitarles el acceso a la universidad, en general y a las carreras de Sociología, en particular.

Sin embargo, el curso no forma parte del programa obligatorio de la carrera, es introductorio y optativo, y por lo tanto trabaja sólo con un porcentaje de los ingresantes, una cuestión que plantea desafíos que deben ser analizados y atendidos. Estos retos se distribuyen al menos en dos dimensiones. Por un lado, en lo referido a la carrera en general, en cuanto a las posibles diferencias que pueden existir entre los estudiantes que transitaban por el Curso de Ingreso y los que no lo hicieron, lo que podría ocasionar un aumento de la brecha en el rendimiento, generándose en este caso un resultado contrario al pretendido objetivo de equiparar recursos. Por otro lado, están los retos referidos al desarrollo y promoción del Curso de Ingreso, en cuanto a la difusión del mismo, la oscilación en la asistencia, la falta de compromiso por parte de los alumnos en la entrega de trabajos, etc. Éstas características se observan en nuestras evaluaciones internas a lo largo de las tres ediciones y claramente dificultan el cumplimiento de parte de los objetivos del propio curso introductorio.

En relación a la cantidad de ingresantes que efectivamente participa de la instancia del Curso de Ingreso, cabe aclarar que la mayoría de los datos que disponemos son *sucios*. Esto equivale a afirmar que los datos son inexactos, aunque nos permiten conocer tendencias ilustrativas. La falta de exactitud radica principalmente en que

dentro de los listados figuran estudiantes que recibidos o cursando una de las carreras (Licenciatura o el Profesorado) deciden iniciar la otra, motivo por el cual suponemos no realizan un Curso que propone habilidades y contenidos que ya ejercen o conocen. En este sentido, coincidimos con Camou (2007), quien en su análisis de la Carrera de Sociología de la UNLP menciona la necesidad de desarrollar mecanismos para distinguir a los *ingresantes nominales* (inscriptos) de los *ingresantes efectivos* y en dos instancias: un *desgranamiento primario* entre los inscriptos y los que se presentan a cursar y un *desgranamiento secundario* entre los que cursan las materias del primer cuatrimestre y los que cursan las del segundo.

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

Año	Alumnos inscriptos a las Carreras de Sociología	Alumnos que realizaron el Curso de Ingreso a Sociología	Porcentaje de alumnos ingresantes que realizaron el Curso de Ingreso a Sociología
2012	277	126	45%
2013	292	125	43%
2014	211	79	37%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Departamento de Sociología

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

Año	Alumnos inscriptos en Sociología General	Alumnos inscriptos en Sociología General que realizaron Curso de Ingreso	Porcentaje de alumnos de Sociología General que realizaron Curso de Ingreso
2012	234	124	53%
2013	203	126	62%
2014	175	103	59%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Departamento de Sociología

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

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

Así, uno de las características relevadas a través de la encuesta referida, sería el perfil etéreo de los ingresantes. Según los alumnos del Curso de Ingreso del año 2014, la mayoría de los estudiantes, un 53%, se ubicaría entre los 18 y 20 años. Por su parte, un 28% tendría entre 21 y 25 años y un 19% restante tendría 26 años o más. Esto equivale a decir que el 80 % de los ingresantes posee un perfil etario joven y que alrededor de la mitad de los ingresantes realiza el curso en los años inmediatamente posteriores a la finalización de la educación media, cercanos a la *edad teórica* esperada en la población universitaria.

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

Entre otros datos generales interesantes la encuesta arrojó que de los ingresantes del Curso 2014 sólo el 4% tiene hijos y que el 77% ha militado o milita en alguna agrupación o movimiento político o religioso.

Por otro lado, y en relación a lo observado en las tablas presentadas párrafos más arriba, encontramos algunos datos relevantes acerca de las trayectorias educativas que, creemos, merecen en el futuro más indagaciones. En este sentido, la encuesta realizada

indica que si bien Sociología es la primera carrera que cursa la mayoría de los ingresantes (el 62%) hay un porcentaje significativo (el 38%) que afirma haber tenido otros acercamientos a la universidad. Dentro de este grupo con experiencia en estudios superiores, un 37% afirma no haber finalizado la carrera anterior, un 24% haberla finalizado y el 39% restante, cursar simultáneamente otros estudios. Así, los datos deslizan la posibilidad de que Sociología sea una “carrera complemento” para muchos ingresantes. En estos casos, podría explicarse un menor interés en la realización de un curso de ingreso, dado que estos ingresantes ya han atravesado una socialización universitaria. Sin embargo, para ellos la socialización disciplinar puede significar un aporte específico de suma relevancia.

Por otro lado, según datos de nuestros informes docentes, en las diferentes comisiones y bandas horarias no se condensan perfiles diferenciados de los ingresantes sino que más bien se trata en todas las comisiones de grupos similarmente heterogéneos en relación a las variables mencionadas. Además de heterogéneos, los grupos son pequeños y con un porcentaje de alumnos con participación intermitente, todas cuestiones que profundizan la necesidad de prácticas pedagógicas flexibles.

Por último vale la pena una reflexión en torno a algunos indicadores destacables: en primer lugar, encontramos que el 70% de los participantes del curso tiene padres o madres con experiencia en estudios superiores (incluyendo a quienes no los han finalizado) contra un 10% cuyos padres o madres poseen un nivel de formación educativa menor a secundario incompleto.

En segundo lugar, resalta que un 48% de los ingresantes desarrolló sus estudios medios en instituciones privadas, seguido muy de cerca por un 47% que hizo sus estudios medios en colegios secundarios públicos, y un 5% que asistió al régimen secundario preuniversitario.

En tercer lugar, encontramos que el 68% de los ingresantes afirma en la encuesta no trabajar.

Estos datos son mayormente asimilables a los hallados por Varela y Barandiarán (2012) quienes encuentran en su análisis estadístico de los estudiantes de la UNLP una fuerte asociación con un capital cultural influido por la posesión de al menos un padre con estudios universitarios terminados y ser estudiantes *fulltime* (o no trabajar al mismo tiempo que se estudia). Por su parte, el estudio citado refiere una preeminencia de egresados de colegios privados que, al menos en nuestro abordaje, no sería un dato tan

claro. En cualquier caso, se trata sin dudas de indagaciones que deberían ahondarse por medio de nuevas encuestas y entrevistas exhaustivas.

Para cerrar este apartado, concluiremos que el ejercicio estadístico realizado, sumado a la experiencia de las tres ediciones del Curso de Ingreso ya realizadas, nos permiten referir que la población participante es mayormente joven, con diferentes trayectorias educativas y sociales. Se destaca por su parte, el alto porcentaje de ingresantes procedente de otras localidades y el peso relevante de aquellos que tienen experiencia de otros estudios superiores. En este sentido, encontramos fundamental la tarea de socialización referida al Curso de Ingreso, pensada en todas sus dimensiones. Socialización en términos de construcción de redes, encontrando que el Curso de Ingreso resulta una excelente oportunidad para facilitar el contacto entre estudiantes que, en gran medida, pueden estar recién llegados a la ciudad. En términos de socialización universitaria en general, porque la mayoría de los ingresantes están experimentando su primer acercamiento a los estudios universitarios y el curso aporta a presentarles una serie de habilidades específicas que les serán requeridas a lo largo de la carrera. Y finalmente, en términos de socialización disciplinar, porque esto no sólo resulta pertinente y atractivo a todos los ingresantes que se están acercando por primera vez a la Sociología, sino porque además, es útil también a aquellos que traen otras experiencias previas o simultáneas de estudios superiores.

IV. El desafío: las prácticas discursivas y la escritura

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

De esta manera, en el proyecto de Curso de Ingreso elaborado por los tres claustros en el marco de la Junta Asesora Departamental de la Carrera de Sociología la necesidad de promover la *producción escrita* aparece en la fundamentación y se incluye en los objetivos específicos producir textos escritos, junto a las tareas de la lectura y comprensión textual. El señalamiento de la cultura escrita como rasgo propio del ámbito

universitario-académico, nos pone de cara a un doble desafío: la desnaturalización de nuestra propia cultura universitaria y el desarrollo de habilidades pedagógico-didácticas que contribuyan a que los ingresantes puedan dominar una esfera específica de uso de la lengua.

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

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

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

Respecto al desarrollo de habilidades pedagógico-didácticas, desde el inicio mismo del Curso de Ingreso (2012) se ha pedido a los estudiantes que produjeran textos

propios a partir de consignas específicas planteadas por el equipo docente⁹. Asimismo, estas actividades no han sido abordadas a la manera de una *evaluación clásica*, medible en términos de aprobación o desaprobación, sino como instancias de trabajo que cuestionaran la noción de sentido común sobre la supuesta espontaneidad que implica escribir y, especialmente, *escribir bien*. Retomando a Becker, se ha procurado poner en cuestionamiento la creencia de que

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

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

Así, las producciones escritas constituían una nueva instancia de evaluación, ya que con frecuencia los errores de comprensión de los textos no detectados en la oralidad se arrastraban a la escritura y podían ser visibilizados finalmente en ella. Asimismo, dado que la devolución del texto corregido implicó en algunas ocasiones su reescritura, se ha podido constituir un mecanismo para que los alumnos puedan volver sobre sus pasos para revisar cómo habían leído, comprendido y –desde allí– compuesto sus propios escritos.

En el desarrollo de estas tareas, los docentes nos encontramos con que la escritura (ensayo de escritos propios) aparecía como uno de los principales problemas de los ingresantes a las carreras de Sociología. Reconociendo la importancia de esta cuestión, se realizaron ejercicios de corrección colectiva y/o cruzada en el marco del trabajo de taller, buscando objetivar *errores comunes*, procurando no estigmatizar a los autores de los textos en cuestión. Las pautas de corrección seguidas se atenían a una serie de variables ponderadas en grados de importancia, según fuesen más o menos

⁹ Objetivo señalado en Programa para Curso de Ingreso, 2012.

estructurales de los escritos abordados. Así, se tomaba en consideración: comprensión de la consigna, claridad de las ideas expresadas, sintaxis, concordancia en los tiempos verbales, puntuación, redundancias y excesos de tecnicismos o retoricismos¹⁰. De los informes docentes de esa primera experiencia y de la puesta en común interna realizada por el equipo docente al término del curso, emergió la necesidad de contar con criterios más detallados de lo que se considera una escritura *buena*, como también con herramientas más específicas para orientar y corregir los ejercicios de escritura de los alumnos.

V. Conclusiones

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

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

En ese sentido, suscita particular interés la discusión en torno al carácter obligatorio u optativo del curso. En relación con ello, tal como ha sido señalado en el apartado “Características del Curso de Ingreso y de los ingresantes” emerge una preocupación en torno a que durante estos tres años sólo el 58% de aquellos que se

¹⁰En este proceso ha sido de gran importancia contar con un espacio de formación y puesta en común destinado al equipo docente. En dichos encuentros, a cargo de la co-coordinadora Malena Botto, hemos podido socializar dificultades, establecer diagnósticos comunes, identificar problemáticas específicas y establecer- desde ese lugar – criterios comunes de trabajo, corrección y abordajes de problemáticas emergentes.

inscriben en Sociología General ha realizado el Curso de Ingreso. Así, el grupo de estudiantes que inicia las cursadas sin haber realizado el Curso podría quedar en desventaja en relación con quienes sí lo llevan adelante. De este modo, el carácter no obligatorio del Curso se convierte en problemático en la medida en que podría estar generando, en lugar de un proceso de equiparación de oportunidades, nuevas desigualdades para aquellos que no lo realizan.

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

Finalmente, consideramos que esta ponencia es un aporte en el sentido de tornar más inclusiva a la facultad. Objetivo que es acompañado, en primer lugar, por nuestro Departamento, que se encuentra llevando a cabo a través de los tres claustros políticas activas para analizar el tema del Ingreso y a partir de allí pensar nuevas estrategias que acompañen y complementen al Curso. Y, en segundo lugar, por la Secretaría Académica de la Facultad que también comparte estos objetivos (planteados en una escala mayor como es la que incluye a todas las carreras de la Facultad) canalizados a través de la recientemente creada Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa.

VI. Bibliografía

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

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

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

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

Camou A. (2007). "Memoria de Gestión (2001-2007)", en *Cuestiones de Sociología, revista de estudios sociales*, N°4.

- Carli S. (2012).***El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Carlino P. (2005).***Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Bs. As, Fondo de Cultura Económica
- Di Matteo, D. (2011)** “Des-bordando el texto académico” En *Revista El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura.* Año 1. N°2. Abril 2011.
- Kessler G. (2002).***La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* UNESCO, I.I.P.E., Buenos Aires.
- Suasnábar C. y Rovelli L. (2010).** “Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente”. *Revue internationale d’éducation de Sèvres.* Sèvres: Centre international d’études pédagogiques.
- Suasnábar C. (2005).** “Las políticas universitarias en 30 años de democracia: continuidades, rupturas y algunas lecciones de la experiencia”, *Revista Cuestiones de Sociología*, n° 9, 2013. ISSN 2346-8904.
- Tiramonti (falta inicial) (comp.) (2004).***La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Manantial, Buenos Aires.
- Thwaites Rey, M. (2010).** “Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?” en *OSAL Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, Año XI, N° 27, abril.
- Varela S. y Barandiarán S. (2012).** “Los estudiantes de la UNLP: apuntes cuantitativos para una caracterización estructural”, en *Cuestiones de Sociología, Revista de estudios sociales*, N°8.
- Vilas, C. (2011).** "Después del neoliberalismo. Estado y procesos políticos en América Latina". Colección Planificación y Políticas Públicas. Serie Estado, Gobierno y Sociedad. Ediciones de la UNLa. Argentina.

Fuentes:

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