

Núcleos de sentido en torno al ingreso de estudiantes universitarios. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro¹.

Soledad Vercellino y Bibiana Mischia

Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derecho, Inclusión y Sociedad (CIEDIS)

Introducción

Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios en general (Carli, 2012; Chiroleu, 1998; Convert, 2005; Gluz, 2011; Gvirtz y Camou, 2009; Kisilevsky, 2005; Kisilevsky y Veleda, 2002; Ortega, 1996; Sigla, 1993, Tinto, 2012) y en algunas carreras en ciencias aplicadas en particular (DiGiusti et al, 2003, Porcel et al, 2010; Formia et al, 2013; Baldino et al, 2016). Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en el ingreso a la universidad, se reitera un argumento que destaca en los déficits del estudiantado: falta de conocimientos previos, de cierto capital cultural necesario, de referencias familiares, en la apropiación de los códigos de la educación superior (lingüísticos, institucionales), de hábitos de estudio, etc. Nuestro análisis propone una lectura en “positivo” de este fenómeno, “busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito” (Charlot, 2006: 51). A tal fin a partir de nuestra opción teórico que recupera los aportes de los estudios sobre la relación con el saber y la tradición metodológica hermenéutico interpretativa y de la investigación narrativa, proponemos analizar el conjunto de significaciones que en torno a la universidad y el saber universitario construyen los/as estudiantes, sosteniendo la conjetura de que “un saber no tiene sentido y valor más que en referencia a las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo, con los otros” (Charlot, 2008:105). Y que tal sentido deviene de la articulación que el sujeto genera entre esos saberes con los que ha aprendido a lo largo de su escolaridad previa y en la vida cotidiana, con las relaciones mantenidas con los otros en la situación de aprendizaje y con las formas en que se modifica la imagen de sí (dimensión identitaria), como aprendiente.

Metodología

Esta ponencia presenta datos aportados por 11 entrevistas conversacionales realizadas en el marco del PI UNRN 40-C-581 a estudiantes que ingresaron en la universidad en la cohorte 2018, pertenecientes a las tres sedes de la UNRN.

Para la selección de esos/as estudiantes se identificó a partir de estudios previos realizados en el PI (encuesta y balances de saber), casos que nos resultaran especialmente interesantes. Se analizó el grado de desarrollo y riqueza de los balances, seleccionando algunos muy detallados, otros menos detallados y varios con desarrollos breves; así mismo se recuperaron aquellos en los que se identificaron elementos no recurrentes o excepcionales. Por otro lado se buscó la paridad de género, representatividad de grupos subalternos -personas con discapacidad, pueblos indígenas, migrantes-, edades máximas y mínimas, trayectorias escolares previas: con estudios o sin estudios terciarios, situación laboral, escolaridad previa -con orientación a ciencias aplicadas y sin orientación a las aplicadas-, rendimiento académico -estudiantes regulares, estudiantes no regulares, estudiantes que han suspendido sus estudios- y quienes manifestaran conformidad en la participación en la investigación.

Originalmente se había programado la realización de entrevistas en profundidad, lo que fue modificado por entrevistas conversacionales mediadas por la tecnología, en parte por la situación de aislamiento suscitada por la pandemia COVID, lo que se convirtió en una posibilidad u oportunidad de realizar un giro incipiente hacia técnicas metodológicas que recuperan aportes propios de la perspectiva

¹ Las opiniones y/o ideas expresadas no representan necesariamente las opiniones y/o posiciones de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO.

fenomenológica hermenéutica y narrativa. Se recuperaría lo que cobraba relevancia para el/la estudiante, el valor de lo evocado, en la búsqueda del sentido y la importancia pedagógica de las situaciones educativas vividas en la cotidianidad. Así el relato de la experiencia, se convertía en “vehículo para el significado, texto en el que experiencia y saberes son parte de un todo indivisible, donde se anudan oralidad, corporalidad y afectos”. (Mischia, 2019, pp 165) Se llevaría adelante una entrevista conversacional más que guiada por preguntas, centrada en la rememoración de una experiencia significativa en el ingreso a la Universidad.

Detrás de la conversación está el interés de la pregunta que plantea Beillerot (2007) ¿Cuáles son las marcas de aprendizaje que van conformando nuestra singular historia y que a la vez, nos definen en quienes somos? dos personas jamás aprenden exactamente lo mismo porque el saber es creación de cada sujeto, quien lo fabrica, lo produce, lo inventa. En tanto historia singular es experiencia “que permite al individuo, en función de su pertenencia socio histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos (Mombberger 2009, pp. 31)

Núcleos de sentido emergentes

Se retoman para el análisis de las entrevistas conversacionales algunos planteos de la metodología fenomenológico-hermeneútica de M. Van Manen (2003) considerando el análisis temático como el proceso de recuperación de los temas que se identifican en las expresiones de las experiencias vividas como esenciales por las/os, las que a través de la reducción permite dar cuenta de núcleos de sentido. Así la tematización, no es una categorización, sino una herramienta para llegar al significado de la experiencia a través de los sentidos que le otorga a la misma sus protagonistas. “Hacer algo de un texto o de una experiencia vivida interpretando su significado es, para ser más exactos, un proceso de invención, descubrimiento o revelación perspicaz, puesto que aprehender y formular un conocimiento temático no es un proceso que siga unas reglas, sino un acto libre de ver un significado” (pp. 93)

Partimos de la idea que la configuración de la enseñanza y el aprendizaje al inicio de los estudios universitarios suponen una modificación tan radical en aspectos estructurantes de ambos procesos que, en tanto crisis y situación límite, puede configurar la oportunidad para cierto descentramiento egológico y para la reflexión, no sólo en torno a la situación de enseñanza y aprendizaje, sino también sobre la propia relación con los conocimientos, los otros, la institución y sí mismo en esa situación.

A continuación se explicitan los núcleos de sentidos más recurrentes que aparecen al invitar a los y las estudiantes a rememorar sus tiempos de ingreso a la universidad.

1. Nueva relación institucional con el saber

La Universidad sostiene y propone una “relación institucional con el saber” (Chevallard, 2015) que para los estudiantes que ingresan es nueva, diferente a las relaciones con el saber de las instituciones en las que han transitado previamente.

La relación con el saber es definida como el conjunto organizado, indisociablemente social y singular, de relaciones que un sujeto humano mantiene con todo lo que depende del aprendizaje y del saber (Charlot, 1997). Es “la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. (Charlot, 2008a, p.126). El saber es una forma de significar y actuar sobre el mundo, “no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo – que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber” (Charlot, 2008a, pp. 103). Sus vicisitudes y atolladeros, quedan cifrados en la encrucijada entre cierta disposición psíquica, constituida en la historia singular de cada estudiante y cierta oferta institucional de saberes, configurada socio-históricamente y significada singularmente.

De las conversaciones se deriva que, además de su novedad, la relación institucional con el saber que propone la universidad, pone en tensión las formas que hasta ese momento se han construido. Así, esta nueva relación institucional con el saber implica: a) una nueva temporalidad: la organización, intensidad, cadencias temporales, son diferentes a las aprendidas en la escolaridad previa. b) nuevas formas de aproximación al conocimiento, en el sentido de un nuevo empeño en el trabajo de estudiar (sentarse, meterle ganas, meterle horas, estudiar bien, ponerle onda), así como de nuevas formas de realizar ese trabajo (resumir, preparar orales, leer). Asimismo, descubren que los conocimientos tienen una configuración distinta: más profundos, los mismos en otros contextos, más temas en menos tiempo, etc. La novedad también se significa como “salto”, “escalón”. Los/as ingresantes focalizan en el

desconcierto que este encuentro le genera y destacan que tener o no una familia con experiencia universitaria o haber transitado experiencias -aún fallidas- en otras universidades son condicionantes en el desconocimiento de esa. En los relatos la mayor dedicación reflejada en los tiempos dedicados al estudio, requieren aprender o incorporar hábitos relacionados a la autonomía, a descubrir lo inabarcable del corpus de conocimientos y encontrar nuevos ritmos que se adecuen a las metodologías y demandas de la vida universitaria.

2. Sobrellevar el fracaso

Una clave explicativa que insiste en relación a la continuidad de los estudios es aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad -“desaprobar cursadas”, “perder materias”-. Varios de los/as estudiantes enfatizan en experiencias de decepción, fundamentalmente vinculadas a la novedad de ‘perder cursadas’, desaprobar finales, recursar materias. El dispositivo ‘examen’, sortearlo, superarlo, evitarlo -mediante la promoción, por ejemplo-, aparece como uno de los eventos críticos del primer año. La evaluación aparece como situación traumática, no enuncian en la conversación las formas que estos/as estudiantes han encontrado para sobrellevarla, y si la manifestación de la pérdida de compañeros/as. Ello nos lleva a pensar que es no solo necesario revisar las estrategias y en definitiva enfoques o perspectivas de la evaluación de los equipos docentes, sino también como incorporar en las estrategias de acompañamiento del ingreso elementos que desarrollen competencias de aprendizaje que den respuesta a los criterios de evaluación y acreditación propios de la Universidad. La problematización sobre la evaluación que realiza uno de los entrevistados es por demás interesante, plantea la necesidad de pensar pautas de evaluación específicas para el primer año: ¿Cómo contextualizar los procesos y criterios de evaluación a la situación de ingreso, considerando el primer año como el año introductorio?. ¿cómo diseñar dispositivos de evaluación que no constituyan trabas, sino instancias de revisión del proceso de enseñanza y del propio proceso de ingreso a la universidad, o cómo señala el estudiante: “vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste, por estas trabas” -las evaluaciones-?.

3. Redes de sostén

La conformación de redes de relación son señaladas como recursos que favorecen la continuidad de los estudios. En menor medida, ciertas figuras profesoriales aparecen como significativas. El grupo de pares aparece cumpliendo un rol fundamental, en aspectos diferenciales: como sostén afectivo -refieren a encariñarse, hacerse amigos-, como colaboradores en la tarea de estudiar, como otros a quien emular o que brindan modelos de cómo estudiar, cómo organizarse; como poseedores de saberes a transmitir. Las figuras profesoriales son destacadas por dos entrevistados. Apoyar, incentivar, ponerle onda, tener paciencia, son rasgos de los/las docentes destacados. Cobra significancia la relación con pares y en menor medida la de los/las docentes, estos relatos nuevamente nos ubican en la revisión de estrategias de acompañamiento de parte de docentes y la revisión de los dispositivos de formación, como así de otras figuras de acompañamiento institucionalizadas, para complementar la disposición de los/as estudiantes al entramado habitual entre compañeros/as.

4. Deseo por el saber del campo disciplinar

Un elemento recurrente es “el encanto” por la carrera elegida, que funciona como sostén, dando continuidad a los estudios. No se privilegia una relación mecanicista con el saber orientada solo al resultado o certificación, aunque sí está presente a través de las demandas institucionales, funcionando como entramado la relación con el saber vinculada al deseo. “Nos encontraríamos con una forma de relación con el saber donde lo que importa es el saber mismo (saber como verbo). El énfasis no estaría puesto en la certificación de saberes escolares sino en el deseo mismo de saber, de conocer, de acercarse a los saberes para interrogarlos e interrogar-se (invertir-invertir), lo cual generaría una movilización de ida y vuelta. En este caso, el alumno se acerca a los saberes escolares y esto lo moviliza” (Falavigna, 2001, pp.13)

Aparecen frases como “la verdad que me gusta mucho”, “te tiene que gustar, no vas a hacer algo que no te gusta”, “ahí quedé enamorada de la carrera”.

5. Las demandas hacia la institución

Otro de los sentidos aparece vinculado a demandas o requerimientos de los/las estudiantes hacia la

institución para los tiempos de ingreso. Demandan crear condiciones para “entrar en la situación de universidad”. Estas condiciones aparecen articuladas a dar tiempo para conocer las nuevas formas de estudio y para alcanzar los aprendizajes que se demandan. Los dispositivos institucionales de ingreso que ha diseñado la universidad -RRP, materias obligatorias para el ingreso-, las materias introductorias a las carreras, son significadas como espacios curriculares que aportan a esa inmersión en la universidad. También las actividades más bien recreativas de las primeras semanas. Algunos/as estudiantes destacan los consejos que familiares con experiencia universitaria y docentes les han dado en relación a cómo afrontar las demandas de la universidad: ir al día, leer con anterioridad. Otras condiciones estructurales a las que refieren son las vinculadas a la cantidad de estudiantes por docente, los procesos de evaluación en el primer año y la participación en otras instancias académicas, además de las clases: jornadas, proyectos de investigación, etc.

Conclusión

Esta ponencia presenta, a partir de 11 entrevistas conversacionales mediadas por la tecnología realizadas en el marco del PI UNRN 40-C-581, por la situación de aislamiento suscitada por la pandemia COVID, realizadas a estudiantes que ingresaron en la universidad en la cohorte 2018, pertenecientes a las tres sedes de la UNRN, cinco grandes núcleos de sentido en torno al ingreso en los que coinciden los estudiantes.

Estos relatos devuelven nudos críticos que invitan a la revisión de las estrategias institucionales y docentes que contemplan la complejidad del tiempo inicial.

En primer lugar, el ingreso a la universidad implica una discontinuidad en las formas de vinculación con el saber, con el estudio. Esa discontinuidad debe ser advertida por lxs actores institucionales y acompañada con puentes y sostenes que acompañen el “salto”.

El régimen académico, principalmente en lo referido a los procesos de evaluación y acreditación es un elemento fundamental a hacer revisado, pues allí, en los sentidos de ‘fracaso’ asociados al mismo se cifran muchas de las historias de discontinuidad. La revisión debería desandar el (des)encuentros de sentidos en torno a la evaluación que han construido los y las ingresantes en su escolaridad previa y los sentidos que sostiene la institución universitaria, a la vez que proponer fórmulas transicionales para el primer año. Esto vincula a una demanda insistente de los y las estudiantes de dar tiempo para “entrar en situación de universidad”, para conocer las nuevas formas de estudio y para alcanzar los aprendizajes que se demandan.

La generación de condiciones institucionales y pedagógico didácticas que promuevan la conformación de redes de relaciones estables, entornos grupales, con pares y profesores, y con finalidades educativas, se deriva como otra estrategia que favorecería la continuidad de los estudios.

El deseo hacia el campo disciplinar y la carrera elegida (otra clave explicativa esgrimida por los y las estudiantes) es un proceso en construcción, que puede emerger en la medida que el/la estudiante permanezca en la Universidad y traspase ese escalón del primer año.

Queda pendiente escuchar aún más a quienes han abandonado la Universidad, para comprender la situación de abandono y revisar las estrategias institucionales para seguir construyendo caminos que sostengan el derecho a la educación universitaria, no solo desde lo singular, sino como derecho colectivo que aporta a una comunidad democrática.

Bibliografía

- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la Práctica. Métodos de donación de sentido en la escritura y la práctica fenomenológica. Popayán: Universidad del Cauca.
- Delory-Momberger, C. (2009) Biografía y educación : figuras del individuo-proyecto. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Bs As Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Falavigna C., Arcanio M. (2011) Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción Revista IRICE. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación
- Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ed idea Books. Barcelona.
- Baldino, G., Lanzarini, L. C., & Charnelli, M. E. (2016, September). Análisis del avance

académico de alumnos universitarios. In *XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016)*.

- Beillerot, J., Laville, C. B., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, JM (Coord.)(2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique. *Integración y Conocimiento*, 7(1)
- 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. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.
- Formia, S., Lanzarini, L. C., & Hasperué, W. (2013). Caracterización de la deserción universitaria en la UNRN utilizando minería de datos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (11), 92-98.
- Gluz, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de ‘ingresos’. *N. Gluz (Comp.), Admisión a la universidad y selectividad social*, 231-239.
- Kisilevsky, M., & Velea, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Kisilevsky, M. (2005). La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica. *Biber, Graciela (comp.) Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp, 33-40.
- Nicoletti, V. R. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la Universidad Argentina. *Calidad de Vida y Salud*, 3(2).
- Ortega, P., Mínguez, R., & Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Ariel: Barcelona.
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-21.
- Di Gresia, L. M. (2001). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes.