

El ingreso a la universidad: una ocasión para mirarnos¹.

Dra. Soledad Vercellino

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

Las universidades, o más ampliamente, las instituciones de educación superior, tenemos un problema. Somos instituciones educativas fuertemente excluyentes.

Gran parte de la literatura lo denuncia, las investigaciones sobre esta cuestión abundan. Para ilustrarnos elegí compartir datos muy actualizados de un Proyecto de Investigación sobre trayectorias educativas y desafiliación en el ingreso a la universidad, que compara tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay” desarrollado en el marco del Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur, dirigido por el Dr. Tabaré Fernández Aguerre y del que participaron las Mgter. Andrea Pacífico y Mgter. Virginia Trevigniani de la UNL. En esa investigación que a fines del año pasado presentó sus hallazgos encontramos que luego de un año, entre un 20% y un 30 % de los estudiantes no registran ninguna actividad. Y al cabo de seis semestres solo la mitad registran actividad. Esa investigación nos brinda muchísimos elementos (escuchemos mañana a Virginia) porque compara las trayectorias en instituciones que regulan el acceso y el cursado con procesos de selectividad y otras de acceso más flexible. Pero esos datos de actividad son contundentes: casi un 30% luego del primer año, 50% a los tres años.

La interrogación sobre ese problema, al menos en América Latina, es reciente, a diferencia de EE UU, por ejemplo (tal vez porque lo que está en juego es la sustentabilidad de las instituciones de ES pues la pérdida o inactividad estudiantil se traduce en bajas económicas) en donde la investigación sobre la temática lleva varias décadas. Y también la interrogación es incipiente, en el sentido de escasamente problematizadora, como intentaré argumentar en esta presentación.

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

En esta comunicación sostendré la hipótesis que el denominado ‘ingreso’, con el carácter amplio y diverso que sabemos tiene esa noción, constituye un analizador para las Universidades, por ello una ocasión para mirarnos. Autores del campo del análisis institucional, como Loureau y Lapassade (1977) consideran que un analizador es el componente o proceso que provoca el desvelamiento de la institución, muestra la estructura, las relaciones no explicitadas, la cultura subyacente. “Se denominará analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar”. (Loureau, 1975, pag.282)

Ahora bien, para que una situación o fenómeno se vuelva un analizador debe volverse molesto, debe causar malestar, y obligarnos a hablar de ello (como nos dice Loureau y aquí nos tiene, dos semanas hablando de ello).

Aquí vale preguntarse: ¿cuándo aparece el ingreso y los/as ingresantes como *eso* que molesta? ¿qué condiciones tuvieron que darse para que esto acontezca?

Quienes estudiamos el ingreso sabemos que tuvieron que darse variaciones cuantitativas y cualitativas en el campo de la educación superior.

La variación cuantitativa en las condiciones de nuestras instituciones refiere a la expansión de la ES en todo el planeta. Siguiendo la clasificación de Martin Trow (1973), Argentina, Chile, España y Uruguay ya se ubican en la etapa de universalización, con tasas brutas de educación superior (TBEs) por encima del 50%. Según datos de IESAL en el 2018, Argentina alcanzó un 78,2% de TBE, Uruguay 63,1, Chile 78,5 (datos del 2017) y Brasil 60,2. Esta expansión es un fenómeno global y, por supuesto desigual entre regiones y países: siguiendo a la UNESCO (2018), se advierte que en América del Norte y Europa Occidental se encontraba en un porcentaje del 76,35; en América Latina y el Caribe el 44,45%; en el África Subsahariana 8,3% (Ezcurra, 2019).

¿Qué características tiene este incremento? ¿A quiénes favorece? Tomemos el ejemplo de Argentina. Siguiendo a la UNESCO IELSAC (2018) y considerando el intervalo comprendido entre los años 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación para los sectores de ingresos bajo creció en nuestro país

un 133% mientras que los sectores de ingresos medio lo hicieron en un 65%. Esto significa un achicamiento de las desigualdades entre sectores medios y bajos.

Tabla: Tasa bruta de matriculación en ES.

Año	Global	Nivel de ingreso inferior	Nivel de ingreso medio
2000	57 %	20,7%	52,2%
2028	78,2 %	48,4%	85,9%

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO IELSAC (2018)

Ahora bien, en el 2018, la Tasa Bruta de Matriculación en educación superior en el nivel de ingreso más bajo era del 48,4%, mientras que la del nivel económico medio era del 85%. Es decir, hay casi un 40% más de estudiantes de ingresos medios que de ingresos bajos.

He aquí la dimensión cuantitativa que crea condiciones de enunciación del problema: la masificación abre el ingreso a franjas sociales antes excluidas... los denominados ‘nuevos estudiantes’.

El otro componente, que mal denominé cualitativo, para mí fundamental, es lo que denomino cambios en el encuadre cultural (Canguilhem) de la Educación Superior, que genera otras condiciones de visibilidad y enunciabilidad del problema.

Avanzada la primera década del siglo XXI se comienzan a generar una serie de textos prescriptos, es decir, textos escritos para volverse prácticas, que comienzan a instalar una nueva manera de concebir a la educación superior (Rinesi, 2020). Por ejemplo, la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior organizada por el IESALC de la UNESCO y reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 establece por primera vez en nuestra historia que la ES es **un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.**

Coincido con Rinesi (2020) quien afirma que con esa definición: Educación Superior como bien público y social, DDHH universal y responsabilidad de los Estados se “establece un cambio decisivo en los modos de representación y de auto-representación de las instituciones de educación superior (en particular las universidades), que siempre se pensaron a sí mismas, y que siempre fueron pensadas, como lo que siempre fueron: eficaces máquinas de fabricar élites, y a las que ahora se les reclama repensarse como instituciones encargadas de garantizar lo que por primera vez puede pensarse como un derecho que es o que tiene que ser de todo el mundo” (Rinesi,2020).

Ese nuevo encuadre cultural, ese conjunto de sentidos y compromisos compartidos en torno a la ES (compartidos por algunos y algunas, seguramente por quienes estamos en este Congreso, pero no por todos ni todas, por supuesto) permite ampliar el campo de visión, las posibilidades de visibilidad y de enunciación de las instituciones. Ahora vemos y nominamos grandes sectores sociales que históricamente estaban, pero no veíamos, no los considerábamos como sujetos de la educación superior, pues la gramática de la universidad nos lo impedía. Los llamados ‘nuevos estudiantes’: primera generación, mujeres, trabajadores, personas con discapacidad, pertenecientes a pueblos indígenas, negros, gitanos, jóvenes rurales, migrantes, personas con cargas de cuidado, personas LGBTI+, personas sin la edad teórica para ingresar a la universidad, personas sin secundario completo y un largo etc. de reificaciones de la diversidad de aspirantes que quedaban con la ñata contra el vidrio, cruzados todos por la condición de pobreza.

Masificación y nuevas condiciones de enunciación de la ES como un DDHH universal, enfrentan a las instituciones a una paradoja: las universidades, los y las universitarias adherimos a esa premisa, pero año a años nos enfrentamos a la imposibilidad de garantizar ese derecho. La construcción del maravilloso oxímoron de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2010), da cuenta de la dificultad para nominar y, por lo tanto, comprender y abordar el problema y su carácter sintomático.

¿Qué sentidos se da, damos a ese problema? ¿qué medidas venimos tomando para afrontarlo?

En las entrevistas que hemos desarrollado con docentes y directores de carrera, pero también en cierta literatura, se reitera un argumento que va a poner el foco en las características o condiciones sociales, culturales y económicas de las y los estudiantes como factores de su fracaso, siempre en términos de déficit: el problema parecería ser la falta de conocimientos previos, de cierto capital cultural necesario, de motivación, de referencias familiares, en la apropiación de los códigos de la educación superior (lingüísticos, institucionales), de hábitos de estudio, de tiempo, de claridad vocacional, de información sobre el funcionamiento de la universidad, etc.

Los dispositivos generados para la admisión de los-as estudiantes, sus alcances, limitaciones y efectos (Pérez Rasetti y Márquez, Fernández Lamarra, 2018; García de Fanelli, Adrogué, 2015; García de Fanelli, 2015; Marquina, 2011; Gluz, Grandolfi, 2010; De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019, entre otras); el papel de los docentes y la vinculación de esta figura con la problemática del ingreso (Ezcurra, 2004; De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019; Marquina, 2011 y Pierella, 2014) y algunas aspectos de las condiciones de enseñanza, particularmente las referidas a los procesos de alfabetización disciplinar y académica (Carlino 2003a, 2003b), son aspectos indagados en la literatura, pero escasamente delimitado en el análisis que los propios universitarios hacemos de ese problema.

En consonancia con esos sentidos, que ubican el problema fuera de la gramática y el sistema de prácticas de la propia universidad, las medidas tomadas para afrontar el problema resultan soluciones ortopédicas, pensadas para compensar esos déficits, ajenas al aula, como señala gráficamente Vincent Tinto.

La literatura identifica tres generaciones de acciones propositivas: la 1° generación son las de acciones de apoyo co-curriculares, como becas, cursos de ingresos (ilusamente denominados nivelatorios) y tutorías. La 2° generación se vincula con la reforma del currículum y la enseñanza y la 3° generación ya define una pedagogía de transición para primer año, que implica un compromiso institucional pleno (que supera a las carreras, facultades o centros).

Como venimos viendo en este congreso, en la Argentina el modelo hegemónico es el de las acciones de 1era generación, que es también el modelo hegemónico en el mundo. Se trata de acciones periféricas, que se dan al margen, previas, preparatorias, complementarias, para-educativas..... El efecto en la retención o la persistencia del estudiantado es, por ello mismo, escaso.

Tímidamente se han avanzado en algunas acciones de 2da generación: rediseño de planes de estudio, incorporación de asignaturas vinculadas a la alfabetización científica y académica en el primer año, pero con suerte dispar y escaso seguimiento de la suerte de esas iniciativas. Hipotetizo que esas propuestas persisten con un tono compensatorio y paralelo a la carrera en sí, al corazón de la disciplina y la formación.

Un dato curioso es que en nuestras entrevistas con estudiantes, no son pocos quienes van a reclamar ajustes de tercera generación en relación al tiempo inicial, particularmente referidos a las regulaciones de la evaluación y acreditación.

Permítanme leer un pasaje de una entrevista a un estudiante.

“vos a un ingresante no le podés pedir que se maneje en la universidad de entrada como vos pretendes que tiene que manejar todo, entonces qué hace la docente P.? ella te toma siete recuperatorios si es necesario que vos apruebes, porque no te desalienta, te permite continuar, si no vas te busca, le busca la vuelta. (...) Pero si hay que destacarlo yo destacaría eso (...) tratar de regalarle las materias, aunque sea con baja nota, pero fomentar que continúen, porque primer año es un año de nivelación y muchas materias se comparten en primer año y las específicas empiezan más adelante y vos no podés arrancar con la específica, no podés conocer la materia, no podés conocer la carrera que estás haciendo sin pasar primer año que es de nivelación. Entonces vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste (SV11, estudiante de Licenciatura en Ciencias del Ambiente, Viedma, 27 años)

Avanzar en ese tipo de estrategias implica ir y disputar un núcleo duro de la academia y de la potestad docente, como es la evaluación y la acreditación. Este estudiante nos interroga sobre nuestra capacidad para avanzar en estrategias de 2 y 3 generación ¿seremos capaces de contextualizar los procesos y criterios de evaluación a la situación de ingreso, considerando el primer año como el año

introdutorio?. ¿seremos capaces de 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?

Hecha esta digresión y para terminar con este punto, nótese que todas estas medidas focalizan y priorizan el primer año, el tiempo inicial...el resto del dispositivo universidad (su forma de seleccionar, organizar los conocimientos, las prácticas de enseñanza, los modelos evaluativos, la organización del tiempo, del espacio, la forma de agrupar las personas), sigue incólume.

¿Por dónde seguir?

El primer movimiento supone asumir que todas/os y cada uno/a algo tenemos que ver en esto que nos aqueja, que el problema es un problema común, de ingresantes, docentes, no docentes, autoridades y de las condiciones estructurales de la universidad. Ni de uno ni de otros. Cualquier reducción a uno de esos términos, despoja de la complejidad y el carácter relacional de esta problemática.

En segundo lugar, entender que los índices de inactividad, deserción, pasividad, discontinuidad que encontramos en primer año, las medidas reparatorias que implementamos y lo fallido de las mismas, no sólo refieren al problema del ingreso, sino que, en tanto analizador devela a la institución, muestra la estructura, las relaciones no explicitadas, la cultura subyacente.

En tercer lugar, hay que hacer trabajar a ese malestar, provocarlo, obligarlo a hablar. Y ese diálogo no puede ser de sólo algunos/as, debe ser colectivo. La búsqueda de alternativas debe involucrar a las/os ingresantes, a docentes, no docentes, autoridades. No puede diseñarse de arriba para abajo ni ser iguales. Tienen que ser estrategias que unxs y otrxs puedan sostener. Sólo se puede sostener, solo es sustentable (a veces incluso ni así) aquellas estrategias que tienen sentido para cada unx.

En cuarto lugar: evitar recaer en compensaciones para educativas, paralelas. Como todos los malestares vitales o existenciales, siempre es más cómodo acallarlos y no enfrentar las causas que lo originan. Desentendernos, depositar afuera, es propia de nuestra condición humana. Las causas del

problema de la persistencia en los estudios universitario se ubican en el núcleo duro del dispositivo universidad: Algunos de esos elementos son: la selección, organización, transmisión, evaluación, acreditación de conocimientos, la organización del tiempo (de la clase, del cuatrimestre, del ciclo lectivo, de las carreras), el lugar material de la enseñanza, características del profesorado, la enseñanza presencial y simultánea, entre otras cuestiones.

Se trata de aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia universitaria. Esa caja negra, como la definió Julia (2001), ha sido conceptualizada, según distintas tradiciones, como 'forma' (Vincent, Lahire y Thin, 1994), 'gramática' (Tyack y Cuban, 2001), 'cultura' (Julia, 2001; Viñao Frago, 2008; Ecolano, 2000), 'dispositivo' (Querrien y Varela, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991, Varela, 1992). Todas estas categorías coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular las conductas, pensamientos, gustos estéticos y el trabajo de quienes habitan la universidad y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es "una universidad", operando en un registro de lo obvio y natural. Es lo que otorga identidad a ese espacio. Modificar esos componentes duros producirá crisis identitarias, desconcierto y angustia. La experiencia 2020 de interrupción de la presencialidad ha sido un gran experimento en ese sentido.

En quinto lugar varios dispositivos pueden aportar a este arduo trabajo. Nombraré 3:

- a) Espacios de formación en docencia universitaria. Cursos, diplomaturas, especializaciones, etc. que tengan por objeto de reflexión la docencia universitaria.
- b) Eventos científicos de discusión, sobre el ingreso, como este Congreso.
- c) Generar investigaciones sobre la docencia. Tengo la suerte de dirigir dos PI sobre el ingreso. Se trata de proyectos que se han presentado en la convocatoria general a proyectos de investigación de la UNRN. Considero que las UUNN deben financiar convocatorias

específicas centradas en la docencia universitaria. Convocatorias que incentiven a los/as docentes a producir saberes sobre sus prácticas y los problemas de la misma.

Finalmente, para cerrar, como sabrán durante este año se desarrollará la Tercera Conferencia Mundial sobre Educación Superior (WHEC2021, por su sigla en inglés), la que se propone “preparar su hoja de ruta para una nueva era de los sistemas e instituciones de educación superior. Esta hoja de ruta responderá a los desafíos enfrentados por la humanidad y el planeta, como resultado de diversas formas de crisis, prestando especial atención a la disrupción mundial creada por la pandemia COVID-19.

La Conferencia dice tener por objeto romper con los modelos tradicionales de aprendizaje en el nivel superior y abrir la puerta a concepciones nuevas, innovadoras, creativas y visionarias que no sólo sirvan a las actuales agendas mundiales de desarrollo sostenible, sino que también allanen el camino para una futura comunidad de aprendizaje que hable con todos, que incluya a todas las personas que aprenden a lo largo la vida”.

Se incorpora aquí un tema en la agenda de la universidad, en general, y de los tiempos iniciales, en particular, como son los procesos de aprendizaje. Tema residual hasta este momento. El gran desafío será disputar ese objeto a las lecturas conductivistas y reponer el carácter social y situado de los aprendizajes. Entendiendo que referir al aprendizaje es dar cuenta de procesos subjetivantes, de modos de vinculación con el mundo.

Deodoro Roca (2008), el redactor del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918 y uno de los más destacados líderes de ese movimiento, en 1918 decía en un discurso apasionado, que de lo que se trata es de: “Ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas; ir a formar allí el alma que irradie (...) esperar que de la acción recíproca entre la Universidad y el Pueblo surja nuestra real grandeza” (p. 31).

El desafío consiste en crear condiciones institucionales que promuevan ese tipo de experiencia, que dispongan a transformaciones subjetivas- o aprendizajes- que nos permitan vivir la universidad de la forma más plena que podamos.

Muchas gracias.