INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD ¿SOCIALIZACIÓN COMPULSIVA O PROCESO ACOMPAÑADO?

INCLUSÃO DE ALUNOS NA UNIVERSIDADE, SOCIALIZAÇÃO COMPULSIVA OU PROCESSO ACOMPANHADO?

INCLUSION OF STUDENTS IN THE UNIVERSITY: COMPULSIVE SOCIALIZATION OR ACCOMPANIED PROCESS

Pablo Daniel Vain[1]

RESUMEN

En este artículo, reflexionaremos acerca de los procesos de integración de los estudiantes que ingresan a la universidad, desde una perspectiva de pensar a la universidad como inclusiva y garante del cumplimiento de la educación superior como derecho humano. La universidad no es *per se* un espacio de inclusión, fue creada como un dispositivo para la formación de las élites y los futuros cuadros de gobierno de los estados, en su mayoría pertenecientes a las clases dominantes o de científicos. En ella se sostienen actualmente prácticas que derivan de su pasado medieval y que ponen en duda el discurso que promueve como princípio, una educación inclusiva. Pero también, prácticas innovadoras, que apuntan a garantizar no solo el derecho al ingreso, sino a una buena permanencia y un egreso con calidad en la formación, profesional y ciudadana. Por eso, abordaremos esta cuestión, analizando la tensión entre socialización compulsiva o proceso acompañado.

PALABRAS CLAVE: inclusión universitária; ingreso a la universidad; socialización compulsiva; proceso acompañado.

RESUMO

Neste artigo refletiremos sobre os processos de integração dos estudantes que ingressam na universidade, numa perspectiva de pensar a universidade como inclusiva e garantidora da realização do ensino superior como um direito humano. A universidade não é per se um espaço de inclusão, ela foi criada como um dispositivo de formação de elites e futuros quadros governamentais dos estados, em sua maioria pertencentes às classes dominantes ou cientistas. Atualmente apoia práticas que derivam do seu passado medieval e que colocam em causa o discurso que promove a educação inclusiva como princípio. Mas também, práticas inovadoras, que visam garantir não só o direito de ingresso, mas também uma boa permanência e uma graduação com qualidade na formação profissional e cidadã. Portanto, abordaremos esta questão analisando a tensão entre socialização compulsiva ou processo acompanhado.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão universitária; admissão universitária; socialização compulsiva; processo acompanhado.

ABSTRACT

In this article, we will reflect the processes of integration of students entering the university from a perspective of thinking of the university as inclusive and guarantor of the fulfillment of higher education as a human right. The university is not per se a space for inclusion; it was created as a device or instrument for the formation of the elites and the future government cadres of the states, mostly belonging to the dominant or scientific classes. It

[1] Profesor de Educación Física. Certificado de Estudios en Antropología Social. Magíster en Educación. Doctor y Post-doctorado por la Universidad de Málaga. Ex Profesor Titular de la Universidad Nacional de Misiones. Investigador del Instituto de Estudios Sociales y Humanos, CONICET-Universidad Nacional de Misiones. Integrante del Grupo de Trabajo: Estudios Críticos en Discapacidad (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Docente de postgrado en diversas universidades argentinas y extranjeras. Ex director del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. E-mail: pablodaniel.vain@gmail.com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

currently sustains practices that derive from its medieval past and that call into question the discourse that promotes inclusive education as a principle. But there are also innovative practices that aim at guaranteeing not only the right to enter, but also a good permanence and a quality graduation in professional and citizenship training. Therefore, we will address this issue by analyzing the tension between compulsive socialization or accompanied process.
KEYWORDS: university inclusión; university admission; compulsive socialization; accompanied process.

NUEVAS REALIDADES, VIEJOS PROBLEMAS

Las políticas de inclusión universitaria, planteadas en los últimos años en Argentina, presentan distintos desafíos. Ellos podrían sintetizarse, mediante la pregunta: ¿Cómo avanzar en la democratización del acceso al nivel universitario, garantizando la inclusión de nuevos sectores sociales, su permanencia/egreso del sistema y la calidad de su formación?

Esto me conduce a la necesidad de explicitar, desde qué posicionamiento ético-político voy a pensar la inclusión de los estudiantes en la universidad. Por eso planteo, que, en este caso, voy a mirarla/pensarla desde el compromiso de asumir la educación superior como un derecho humano.

Cabe recordar que la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), realizada en Córdoba del 11 al 14 de junio de 2018, refrendó

> (...) los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado (CRES, 2018: 6).

Sin embargo, la historia muestra que la universidad no es una institución abierta, democrática y plural, capaz de alojar a los sujetos que constituyen la amplia diversidad humana; porque, aunque los estudios acerca de los modelos universitarios clásicos (francés o napoleónico, alemán o humboldtiano y anglosajón) los presenten como configuraciones institucionales distintas, con propósitos disímiles y actividades diversificadas, estos modelos fundacionales, siempre tuvieron como propósito fundamental, formar a las élites dirigentes.

Junto a Lelia Schewe señalamos:

> Aunque en la actualidad existen políticas que muestran intenciones de transformación de los espacios institucionales de la educación superior (ES) en lugares de oportunidades para estudiantes, como becas y programas específicos de fortalecimiento de la inclusión, se corre el riesgo de construir "una inclusión excluyente"-al decir de Ezcurra (2013)- cuando el aumento de las tasas de ingreso a

> las universidades públicas, consideradas como una mayor democratización de la ES, no se corresponden con el abandono, el desgranamiento y altos niveles de fracaso académico. (Schewe y Vain, 2021: 44)

Por otro lado, sostengo que, en las prácticas habituales de las instituciones de educación superior, se observa una tensión entre inclusión y meritocracia.

> (...) una de las tensiones que se plantean en las universidades públicas en la actualidad: es la tensión entre inclusión y meritocracia. La suposición de que los "buenos" rendimientos académicos serían el producto de "voluntades" individuales y no expresiones de procesos de construcción colectiva del conocimiento, en los que participan diversos actores sociales (los sujetos que aprenden, sus compañeros, los docentes, etc.) y se despliegan en contextos diferentes, conduce a un callejón sin salida. Ya que en este sentido, el mérito sería una disposición individual y el éxito en el sistema de educación superior, dependería solamente del esfuerzo de los estudiantes; produciéndose una "selección natural" (en el mejor sentido darwinista). Esto es, el mérito sería la expresión de la "supervivencia del más apto. (Vain en Loss y Vain, 2018: 364)

Esta tensión entre posturas meritocráticas y democráticas e inclusivas, se puede observar en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. En este artículo, voy focalizar el análisis en el ingreso.[2]

EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD COMO SITUACIÓN DE UMBRALIDAD

Es muy frecuente escuchar, en los pasillos y las cafeterías de las universidades, afirmaciones como estas: "los alumnos vienen cada vez con menos nivel…", "el problema es la secundaria, que está cada vez peor…", "no saben leer, ni escribir…", "igual al terminar el primer cuatrimestre queda menos de la mitad…", "lo que natura non dá, Salamanca non presta…", "la universidad no es para todos…"

La pregunta es: ¿cómo generar condiciones de inclusión en una universidad, que desde la perspectiva del ingreso y en la mayoría de sus prácticas, es selectiva, meritocrática y elitista?

En este trabajo, voy a plantear que el ingreso a la universidad es una situación de **umbralidad**. En un trabajo de Pierella, la autora señala:

> En este mismo sentido, Reviglio (2013) propone el uso de la categoría semiótica de umbral -definido por Camblong como un tiempo-espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite

[2] Cabe destacar que estas reflexiones, las realizo desde la perspectiva del sistema universitario público argentino, en el cual el ingreso es irrestricto, esto es: no hay mecanismos selectivos y excluyentes para acceder a la universidad.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

> de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular- para describir e investigar cuestiones referidas al inicio de los estudios universitarios. (Pierella, 2023: 76)

A partir del fértil concepto de Camblong, y sin pretensión de realizar un análisis exhaustivo, puedo sugerir que esta situación de umbralidad, compromete, los siguientes aspectos:

- el tránsito de la adolescencia a la vida adulta
- el pasaje de la calidad de extranjeros a nativos de la cultura académica
- el distanciamiento entre el capital cultural del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia.
- la necesidad de una ruptura, con las matrices escolares.
- la organización del currículum universitario.

El tránsito de la adolescencia a la vida adulta

Mucho se ha escrito acerca del tránsito entre adolescencia y juventud, en diversos enfoques que escapan a mi especialidad, no obstante, considero interesante, destacar algunos asuntos.

Uno de ellos, es la diferencia entre **nativos digitales e inmigrantes digitales**, que propuso Marc Prensky en 2001. Ocurre que los primeros -entre los que podríamos ubicar a la mayoría de los estudiantes de la educación superior actual- son sujetos que han nacido en un mundo altamente determinado por las tecnologías de la información y comunicación y sus diversas herramientas (notebooks, tablets, celulares, pero también redes sociales). En uno de sus ensayos, Prensky planteó una segmentación entre las personas de esta era y las diferenció como “nativos digitales” e "inmigrantes digitales". Efectivamente, los jóvenes de hoy, han nacido en un mundo tecnologizado, que determina, sus modos de pensar y hacer mundo, sus procesos de subjetivación. Como afirma Piscitelli:

> Por primera vez en la historia la generación de chicos actuales, nacidos entre mediados de los noventa y principios del año 2000 se están introduciendo a/en los medios (la cultura, el mundo, la subjetividad) a través del intermediario digital y ya no a través del papel o de la imprenta. (Piscitelli, 2006: 182).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

Esta intermediación, nos obliga a pensar el sujeto pedagógico[3] universitario, como producto de un proceso, que, a diferencia de buena parte del profesorado -que pertenece a la categoría de inmigrantes digitales- tiene un modo de informarse y construir conocimiento, bien diferente y alejado de la cultura libresca que intenta mantener vigente, la institución universitaria. Además, el joven de hoy, no solo consume información, sino que produce y publica contenidos.

Cabe señalar que este asunto de los códigos dominantes en la comunicación actual, específicamente en la adolescencia y juventud (que implica a la mayoría de los estudiantes universitarios), no es un tema suficientemente considerado por los profesores universitarios, que seguimos actuando en función de las redes simbólicas de la "Era Gutemberg". La prioridad centrada en la lectura del texto escrito, sigue formando parte de las competencias centrales exigidas a los estudiantes universitarios que, sin embargo, se han criado y transitan una cultura esencialmente audiovisual, surcada de hipertextos e hipermedios. Empero, cabe preguntarse: ¿esta diferencia de prioridad de uso en los códigos, por parte de los jóvenes, nos debe obligar a cambiar la estructura de nuestras ofertas educativas? ¿el texto escrito debe ser suplantado por la imagen? ¿los ordenadores deben reemplazar los libros? Se levantan voces, advirtiendo acerca de decisiones tomadas sobre la base del impacto que produce en nosotros, la aparente dificultad de no poder comunicarnos con nuestros alumnos "hipertextualizados". Más adelante, retomaré estas reflexiones, al abordar la alfabetización académica.

Pero, también, hemos transitado situaciones sociohistóricas, que generaron nuevos impactos en los sujetos, como es el caso de la Pandemia de COVID-19. Los tiempos del "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (ASPO) y "Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (DISPO), como estrategias sanitarias de prevención utilizados en Argentina, para evitar el contagio y el aumento de la población infectada, dejaron marcas profundas en las subjetividades, en general, y las de adolescentes y jóvenes, en particular.

Un interesante testimonio al respecto, fue recogido en la investigación coordinada por Martín Becerra y Victoria Irrisarrio, para Amnistía Internacional:

> El aislamiento y el consecuente aburrimiento entre los jóvenes en edad escolar generaron un escenario ideal para la descarga de la app y su uso intensivo. Aylén14 tiene 14 años, vive junto a sus padres y dos hermanos menores en el partido de Tres

[3] He tomado el concepto de Sujeto Pedagógico de Puigróss, quien afirma "La educación como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador que hemos llamado sujeto pedagógico." (Puigróss, 1990: 30).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

> de Febrero, en la provincia de Buenos Aires. Durante los meses de confinamiento decidió descargar TikTok a su celular y comenzó a utilizarlo con frecuencia. "Ya que no tenía nada para hacer. No salía de la pieza, no hablaba con nadie, solo estaba con el celular encerrada", cuenta. Pasar largas horas en TikTok le generó discusiones con sus padres y amigos. Aylén considera que 2021 fue su peor año, no hablaba con nadie y cuando salía, al volver a su casa lloraba. (Becerra e Irrisario, 2023: 14)

Esta situación de angustia e incertidumbre, vivida por los adolescentes que luego ingresaron a la universidad o de los que comenzaron a transitar sus estudios en la educación superior durante la pandemia, en modalidades virtuales, con escaso o nulo vínculo con los docentes y sus compañeros, ha dejado huellas muy importantes en la socialización de los estudiantes. En síntesis, la calidad de nativos digitales y la situación de confinamiento durante la pandemia, son dos elementos a considerar, al momento de intentar comprender, los procesos de socialización universitaria, de los jóvenes de hoy.

El pasaje de la calidad de extranjeros a nativos de la cultura académica

Sostiene De Garay, que

> La incorporación de los jóvenes a la vida universitaria supone la paulatina integración a nuevas identidades sociales, mismas que, a diferencia de lo que sucede con las identidades estructuradas-estructurantes, como las de clase, las étnicas, las nacionales o las de género, caracterizadas por límites sociales de adscripción, conforman identidades transitorias y perecederas... (De Garay, 2004: 10)

En ese proceso de integración, el autor antes citado, considera que se combinan dos tipos de integraciones: la institucional y la disciplinar. Podría señalar, que mientras la integración institucional implica el modo en que los nuevos universitarios se apropian de los códigos, reglas del juego y otros dispositivos de la cultura institucional; la integración disciplinar se refiere a la socialización de estos, en el marco del lenguaje, rituales, formatos de interacción y otros elementos de la cultura de la comunidad científica y/o profesional, a la cual pertenece la carrera en la cual se insertan.

En un trabajo, especialmente interesante por la síntesis teórica que alcanza -afirma Casco (2008: 236)- que

> (…) el investigador francés Alain Coulon propone considerar la entrada a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En el sentido que le daría un etnógrafo, ese pasaje exige una iniciación: lo

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

> primero que está obligado a hacer un individuo cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante.

El trabajo se sitúa en la perspectiva de la apropiación del oficio del estudiante, como proceso de socialización académica. También hay un planteo de Coulon, con una definición de estados bien interesante, al respecto Manuale destaca que:

> Coulon (1995) señala que una de las tareas ineludibles que está obligado a hacer un alumno cuando llega a la universidad es precisamente aprender su oficio de estudiante, ya que sin este aprendizaje es muy probable que fracase, deserte o quede eliminado. La entrada en la vida universitaria podría visualizarse como un tránsito o pasaje del estatus de alumno al de estudiante, que se da en tres tiempos, por los que transitan los ingresantes: • Tiempo del extrañamiento o separación • Tiempo de aprendizaje o adaptación • Tiempo de afiliación o adhesión. Un primer tiempo del extrañamiento, donde el estudiante ingresa a un ámbito desconocido, a una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior, un segundo tiempo es el de la adaptación o del aprendizaje, en el que se va acomodando en forma progresiva al nuevo contexto y lo asume. El tercer tiempo de la afiliación implica asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales, e incluso de transgresión de las mismas. Afiliarse significa convertirse en miembro de la institución universitaria… (Manuale, 2013: 47)

En relación con la construcción de ese oficio y el proceso de afiliación Vélez (2002) propone un recorrido, tomando como referencia el concepto de Coulon sobre "extrañamiento". Para ello, Vélez menciona un trabajo de Ortega (1996) y expone que

> Muchos ingresantes informan que durante el ciclo medio su paso por la escuela se ha caracterizado por una suerte de 'permanecer y zafar' (Ortega, 1996), que de alguna manera es 'permitido' en ciertas instituciones, habida cuenta de que muchos estudiantes logran de este modo superar las 'pruebas' que finalmente habilitan su egreso. Estas prácticas, redundan en la falta de dominio de los saberes esperados por la universidad, tanto en lo que respecta al campo conceptual como a los procedimientos que se utilizan para aprender. Así mismo, generan o consolidan formas de relación con el conocimiento que se constituyen en otra expresión de extrañamiento. (Vélez, 2005: 7).

Pero hay otro ingrediente, que pone en entredicho el ingreso a la universidad, como proceso de socialización; y es la escasa permeabilidad de las instituciones, en relación con la diversidad de los sujetos que las habitan. En un trabajo bien interesante, Skliar y Giuliano expresan que no deja de sorprenderlos:

> (...) la sensación de que las "altas casas de estudio" solo son capaces de conservar su pretensión de altura -de jerarquía, de encumbramiento de personas, grupos y autorías, de separación con la *polis*-, pero parecen haber perdido tanto su carácter de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

> ser casas -hogares, atmósferas, micro-climas de acogida y hospitalidad. (Skliar y Giuliano, 2020: 67)

Desde una postura complementaria, Sandra Carli señala que:

> El ingreso a la universidad, (…) se plantea como un verdadero ritual de iniciación. Se ingresa no sólo a un mundo desconocido sino a un mundo cuyas reglas no son claras o se percibe que no existe una comunicación adecuada de esas reglas o que no hay intención activa de comunicación institucional. La percepción de la ausencia, falta o precariedad de la organización parece exceder la dimensión desconocida que toda institución es para un recién llegado. (Carli, 2006: 8).

Considerando, junto a Da Matta que "El ritual, entonces, tiene como trazo distintivo la dramatización, esto es, la condensación de algún aspecto, elemento o relación, focalizando, destacando…" (Da Matta, 1983: 30); resulta interesante pensar como se produce ese ritual de pasaje mencionado por Carli (2006), cuando muchos colegas docentes universitarios, les señalan a los ingresantes que **ya son alumnos universitarios y deberían actuar como tales**, como si esa calidad se adquiriera, meramente, por atravesar las puertas de entrada a la universidad. Sin duda, cuando el ritual adopta esta característica, la mirada es que el ingreso es producto de una socialización compulsiva, que solo podrán transitar los más dotados en habilidades de adaptación

En un artículo que escribimos junto a Lelia Schewe, nos preguntamos acerca de las formas como se construyen, los vínculos de las instituciones, con ciertos colectivos estudiantiles:

> (…) ¿son las universidades espacios que cuenten con condiciones de accesibilidad para estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son las experiencias de estudiantes de pueblos originarios? ¿Encuentran continuidades estudiantes que pertenecen al colectivo LGBTIQA+? ¿Cuál es el impacto de las políticas de sostenimiento de las trayectorias de estudiantes que no cuentan con recursos económicos suficientes y/o pertenecen a sectores sociales vulnerables? (Schewe y Vain, 2021: 45)

Claramente, los trabajos antes citados (Skliar y Giuliano, Carli, Schewe y Vain) presentan la idea de la universidad como un territorio hostil, como un lugar que carece de hospitalidad, como indiferente a la amplitud de la diversidad humana. Así, observando las prácticas cotidianas de las universidades, se visualiza, como señalé anteriormente, que predomina un tipo de socialización compulsiva, tendiente a una homogeneización de los sujetos pedagógicos, a partir de la idea de un estudiante genérico.

Siguiendo los planteos de Coulon, me pregunto, cuantos estudiantes se pierden en el camino, porque no logran atravesar apropiadamente la umbralidad y acceder a la afiliación.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

Muchas universidades han intentando reducir este riesgo, generando cursos o talleres de “Introducción a la vida universitaria” o similares, que, en el estilo disertador y tradicional de la enseñanza universitaria, intentan que los adolescentes que provienen de un territorio bien diferente (la escuela media) se transformen en estudiantes universitarios. Pero cabe preguntarse, si un curso, en muchos casos meramente informativo, puede producir ese tránsito de los estados de: extrañamiento o separación, al de aprendizaje o adaptación, y de allí, a la afiliación o adhesión. Por el contrario, la alternativa es pensar esa transición, como un proceso, que requiere de la acción de los nativos de la cultura académica, acompañando a los extranjeros, a apropiarse de los valores de dicha cultura.

Por otro lado, me gustaría señalar que el proceso de afiliación, no se reduce a los aspectos institucionales y disciplinares, como apunta De Garay (2004), sino, además, como sostiene Coulón

> Ser estudiante, creo que no es sólo irse a clase y hacer un trabajo intelectual. Creo que también es el tiempo de la vida donde se quieren, se necesitan actividades paralelas, en la universidad, pero que no sean directamente “intelectuales”. Hay muchas actividades extra-universitarias que contribuyen a la afiliación institucional. Nos sentimos de un “mismo mundo. (Coulon, 1998 en Malinowski, 2004: 812).

Entonces, el proceso de afiliación, se produce también, mediante las actividades artísticas, deportivas, sociales y/o políticas en las que participan los estudiantes.

En relación con el pasaje de extranjero a miembro pleno de la cultura académica, Vélez señala que:

> Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares… y esto lleva un tiempo: tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella. (Vélez, 2005: 6)

Las consideraciones de Vélez (2005) antes citadas, me permiten visualizar otro de los obstáculos que se presentan ante los ingresantes, durante el proceso de socialización universitaria: el distanciamiento entre el capital cultural del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia, que abordaremos en el próximo apartado.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

El distanciamiento entre el capital cultural del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia

Este asunto, que se transforma en obstáculo para transitar la situación de umbralidad, es que, al aproximarse al aprendizaje de una disciplina científica, los estudiantes recurren a ciertos significantes, que no son los que utiliza la ciencia o le atribuyen significado a significantes que no corresponden, a los saberes de los campos disciplinares. Por ello, la enseñanza de la ciencia supone la tarea de promover un acercamiento entre las biografías y el nivel lingüístico del alumno, por una parte, y; el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia, por otro. Esta tarea suele tornarse aún más compleja, cuando se trata de enseñar conceptos cuya significación es diversa para diferentes disciplinas, o cuando adquieren distinta significación, para marcos teóricos, escuelas o corrientes que se desarrollan al interior de una misma disciplina. Un ejemplo de ello puede ser el concepto de "Estructura", utilizado en Biología, Lingüística, Física o Sociología; pero también, empleado por la Psicología y el Psicoanálisis de modos diferentes, según las orientaciones teóricas.

La necesidad de una ruptura, con las matrices escolares

El actual modelo dominante en la enseñanza universitaria, es tributario del proceso de escolarización sufrido por la universidad moderna. El tránsito hacia la universidad de masas, estuvo signado por un proceso de escolarización, en el cuál la universidad adoptó el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo -privilegiado en la modernidad- para la educación masiva: la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. y orientado por el principio de la "racionalidad técnica." (Schön, 1992).

En investigaciones recientes, venimos intentando elucidar como las matrices de aprendizaje alentadas en la enseñanza primaria y secundaria, tendientes a generar aprendizajes mecánicos y memorísticos, obstaculizan el aprendizaje reflexivo, muchas veces demandado en la universidad.

Verónica Edwards (1993: 28) menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

> (...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior (...)" y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, "(...) esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración. (Edwards, 1993: 28).

Lamentablemente, la mayoría de las experiencias educativas de los estudiantes, previas a la universidad, tienden a provocar relaciones de exterioridad. Relacionado con esto, Perrenoud se pregunta ¿Cómo se aprende el oficio del alumno? y señala que, en primer lugar

> El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son escenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar… (Perrenoud: 2006: 219).

Dicho de otro modo, en tanto la educación de masas, se ha ido transformando en una maquinaria escolar; los alumnos aprenden rápidamente su oficio: acreditar para promocionar, con independencia del deseo de aprender. Y esto los conduce a conocer y practicar, como en todo oficio, estrategias para cumplir lo que se espera de ellos, en este caso, buscar las pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta, como señala Edwards (1993).

En cambio, el aprendizaje en la universidad, cuando está orientado desde la perspectiva del aprendizaje reflexivo (Schön, 1992) demanda una relación de interioridad con el conocimiento, y, por lo tanto, plantea una ruptura con la matriz habitual de los niveles educativos, previos a la educación superior. Así, muchos estudiantes no logran procesar esa ruptura, fracasan y tienden a desertar, a abandonar los estudios.

La organización del currículum universitario

En este apartado, voy a analizar el modo en que la organización del currículum universitario, puede afectar la situación de umbralidad, que supone el ingreso a la universidad. En relación con ello, se puede observar varias cuestiones.

En primer lugar, considero que la organización curricular, basada en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas nos lleva a preguntarnos sobre el modo en que nuestras

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

curriculas, provocan relaciones de exterioridad entre nuestros ingresantes y los contenidos de los programas de las asignaturas. Un alumno que se piensa Ingeniero Forestal difícilmente establezca una relación significativa con conocimientos de Matemáticas, Física y Química, en su forma de ciencias básicas. El supuesto subyacente, parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno, algo totalmente discutible desde las psicologías cognitivas. Una reorganización de los diseños curriculares, permitiría generar un vínculo de interioridad de los estudiantes con los conocimientos.

Por otra parte, la organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica. Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto. La articulación intercátedras, mediante experiencias generadas en torno a problemas, pasibles de ser abordados desde las diferentes perspectivas de los campos disciplinares, es una alternativa interesante, para superar la fragmentación.

Así también, la relación directa y mecánica entre evaluación y acreditación de los aprendizajes, de cara a la promoción, puede provocar que los estudiantes “aprendan” en función de aquello que suponen, será objeto de la evaluación/calificación. El desarrollo de actividades de evaluación, tendientes a mejorar los aprendizajes, sin vinculación alguna con la acreditación, puede ser un modo de “despegar” a los estudiantes de las ‘estrategias de evasión del conocimiento’ (Ortega, 1996). Estas experiencias pueden incorporar la auto-evaluación y la evaluación por pares (coevaluación).

Otro aspecto, se plantea en torno a la dinámica teoría-práctica, que, en muchos casos, asume una nueva modalidad de fragmentación: la teoría por un lado y la práctica por el otro. Una estrategia para superar esta fragmentación, podría darse mediante una articulación “espiralada” de actividades teórico-prácticas. Estas podrían prever momentos de: análisis teórico, de producción grupal o individual, de devolución (en clase) de las producciones,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

mejora de las producciones y nuevas devoluciones. También, pueden contribuir las actividades bajo la modalidad de "prácticum." Un prácticum, señala Schön

> (…) es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. (Schön, 1992: 45)

Finalmente, son relevantes los modos de ingreso al conocimiento. Prensky, describe que

> Los Nativos Digitales están acostumbrados a recibir información muy rápidamente. Les gusta procesar en paralelo y la multi-tarea. Prefieren los gráficos antes que el texto y no lo contrario. Prefieren el acceso aleatorio (como el hipertexto). (Prensky, 2001: 2)

En función de ello, resultaría más interesante el ingreso al conocimiento, mediante diferentes puertas de entrada. En este sentido, nos parece de sumo interés un concepto propuesto por Litwin cuando señala

> (...) otras de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, puertas de entrada diferentes que inicien el proceso del conocimiento. (Litwin, 1997: 56).

La oferta de modalidades alternativas, tanto para el cursado, como para el desarrollo de experiencias teórico-prácticas y de evaluación, pueden resultar interesantes en dirección a lo señalado. Esto significaría ofrecer a los estudiantes un menú de alternativas diversas, para abordar estos distintos aspectos (cursado, experiencias teórico-prácticas y evaluación).

¿SOCIALIZACIÓN COMPULSIVA O PROCESO ACOMPAÑADO?

Después de recorrer, el análisis de los distintos aspectos que afectan al ingreso a la universidad, como situación de umbralidad, cabe preguntarnos si el pasaje de los estudiantes a la afiliación, como describe Coulon (1995) o de socialización, como indican otros autores; es una cuestión meramente de capacidad individual de adaptación de los sujetos a una nueva realidad que les toca transitar; o si, habida cuenta de la perspectiva ético-política de considerar la educación superior como derecho humano, debería suponer un proceso en el cual se facilite, que la mayor cantidad de estudiantes, logren esa afiliación.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

Ya señalamos, que una de las tensiones que se plantean en las universidades públicas en la actualidad: es la tensión entre inclusión y meritocracia. Si nuestra mirada se inclinara por entender que el transito por la universidad, es para los estudiantes producto del mérito individual, entenderíamos el proceso de ingreso, como una adaptación compulsiva, que algunos alumnos podrán superar y así permanecer en las instituciones, mientras que otros no. Pero, si en cambio, entendemos que la socialización debe ser producto de la acción colectiva de diversos sujetos sociales (los sujetos que aprenden, sus compañeros, los docentes, el personal de apoyo[4], etc.), se hace imperativo pensar que es necesario proyectar y desarrollar dispositivos de acompañamiento, que faciliten a los estudiantes superar la situación de umbralidad.

Muchas universidades cuentan con proyectos y/o actividades de inclusión a la vida universitaria (cursos, talleres, tutorías, etc.) y eso está muy bien. Pero si estas actividades, no van acompañadas de acciones transversales, que impliquen a toda la comunidad universitaria, la superación de la umbralidad quedará focalizada en algunos espacios sociales específicos (tutores, docentes de primer año, etc.).

El pasaje del nivel medio a la universidad

En primer lugar, es necesario repensar el paso del nivel medio a la universidad como una articulación, como un proceso de continuidad; y no como un salto abrupto, que posibilite a los más dotados, transponer el límite reservado para los elegidos, una frontera inexpugnable para muchos. Cuando hablamos de elegidos, nos estamos refiriendo a una concepción meritocrática. En relación con la meritocracia, Sandel señala que:

> En una sociedad desigual, quienes aterrizan en la cima quieren creer que su éxito tiene una justificación moral. En una sociedad meritocrática, eso significa que los ganadores deben creer que se han "ganado" el éxito gracias a su talento y esfuerzo. (Sandel, 2021: 23)

Muchas veces, escuchamos en las instituciones, comentarios como "la universidad no es para todos" o "algunos deberían pensar otras opciones". Desde esta perspectiva, el ingreso será un proceso caracterizado con una impronta darwinista, el de la selección natural, el de la supervivencia del más apto.

[4] En las universidades públicas argentinas, se utiliza el termino Personal No Docente, para designar a los trabajadores que desarrollan actividades administrativas, técnicas, limpieza, etc. Pero en este artículo, voy a denominar personal de apoyo y no usar una definición por la negativa, por lo que no son.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

Si no se concibe el ingreso a la universidad, como el producto de una transición, como un pasaje, como una articulación y una continuidad; y no como un territorio en disputa, en el que los sujetos sociales que están de uno u otro lado (escuela secundaria-universidad) -particularmente los docentes- se reparten culpas y responsabilidades, especialmente por los fracasos, los estudiantes quedarán librados a sus recursos materiales y simbólicos individuales.

Con una mirada diferente, Brener nos invita a

> Pensar la articulación entre niveles es también abordar los modos de asumir u omitir las dificultades, la capacidad para transformar la queja o el malestar en la formulación de un problema que debe resolverse entre varios, y especialmente le concierne tanto a un nivel como al que le continúa. Hacernos cargo y responsables de estas dificultades y arbitrar estrategias para reparar, reponer, volver a trabajar contenidos, habilidades que arrastran dificultades. (Brener en Biber et al, 2023: 67).

Existen experiencias bien interesantes, en las cuales los docentes del nivel medio articulan con los universitarios, especialmente de los primeros años, actividades de enseñanza sobre contenidos que se desarrollan en el secundario y serán retomados en la universidad. De este modo, los estudiantes no vivencian la universidad como un mundo hostil, que les demanda saberes de los cuales no disponen. Pero también permiten a los docentes secundarios ajustar sus propuestas didácticas y a los profesores universitarios, contar con un diagnóstico, que les permita repensar las suyas.

También son interesantes, las actividades en las cuales los alumnos de la escuela secundaria visitan las instituciones de educación superior y especialmente, aquellas en las cuales, los estudiantes universitarios se transforman en sus guías y les transmiten, en calidad de pares, algunos “trucos” para aprender el oficio de estudiante universitario.

Las políticas de recepción de los nuevos estudiantes

Cuando planteábamos que las actividades destinadas a los ingresantes (cursos, talleres, tutorías, etc.), serán limitadas, si no van acompañadas de acciones transversales, que impliquen a toda la comunidad universitaria; pero, además, cuando pensamos en políticas de recepción, no nos referimos, solamente a las actividades de los docentes de primer año. También son importantes los compromisos de las autoridades, el personal de apoyo, los

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

demás alumnos y docentes, los profesionales de diversos dispositivos institucionales de apoyo a los estudiantes (áreas de bienestar estudiantil, salud, etc.) entre otros.

Sin esa transversalidad, la superación de la umbralidad quedará focalizada en algunos espacios universitarios específicos y aquellos que participan en dichas actividades, en los cuales se delega la responsabilidad de una "adaptación existosa." En cambio, cuando hablamos de transversalidad, pensamos en la necesidad de que todos los sujetos institucionales implicados en el pasaje, asuman su cuota de responsabilidad, en el acompañamiento de los ingresantes, que haga menos traumática esa transición. Responsabilidad que debe suponer una coordinación intersectorial. Transición que no debería limitarse a un corto período, en el comienzo del primer año, sino extenderse, por lo menos, durante todo el primer año.

El compromiso y las prácticas de los docentes de primer año

Sin dudas, un sujeto institucional principal en el devenir de los ingresantes, es 0el docente de primer año. Como afirma Pierella

> Los profesores de primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los ingresantes. Para muchos de ellos, los docentes representan la primera "cara visible" de la institución. (Pierella, 2018: 161).

Pero cabe preguntarse, ¿esos docentes están implicados en la alternativa ético-política de considerar la educación como un derecho? Y en caso de compartir ese posicionamiento, ¿se perciben a si mismos, como actores claves en los procesos de inclusión, y cuentan con herramientas para abordar dichos procesos?

En relación con la primera pregunta, podemos afirmar que muchos docentes -como venimos expresando en este artículo- perciben la universidad como un lugar social de élite, es decir desde una mirada meritocrática.

En una investigación bien interesante, Pierella (2018) señala:

> En el marco de nuestra investigación elaboramos una categorización provisoria a partir de la cual identificamos tres modos de percibir a los ingresantes por parte de los docentes: el ingresante como aspirante, el ingresante como sujeto en transición hacia la categoría de estudiante y el ingresante como sujeto de pleno derecho. (Pierella, 2018: 168)

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

Precisamente, los docentes que Pierella categoriza con una percepción del ingresante como aspirante, son aquellos que responden a la lógica meritocrática; y consecuentemente, selectiva. Esto coloca a las instituciones -cuando asumen la educación superior, como un derecho humano-, en la necesidad de promover en los profesores, un cambio de paradigma sobre ingreso, en clave de derechos.

La segunda categoría enunciada por Pierella, implica una reflexión acerca de la pregunta que titula este artículo "Inclusión de los estudiantes en la universidad ¿socialización compulsiva o proceso acompañado?". Precisamente, los docentes que se inscriben en la lógica de percibir al ingresante, como sujeto en transición hacia la categoría de estudiante, ponen su acento en la afiliación como un proceso y en las prácticas de acompañamiento. Esto es, el pasaje del estado de estudiante secundario a estudiante universitario, no es concebido como un cambio de estado que se produce automáticamente al momento de la inscripción o del inicio de las clases, sino como una sucesión, de transformaciones progresivas, que deberían ser acompañadas, con diversas acciones de andamiaje. Esta mirada conduce a la necesidad de desarrollar espacios de reflexión y formación, para que los docentes de los primeros años, cuenten con herramientas que les permitan generar los andamiajes necesarios, para que los ingresantes superen la situación de umbralidad.

En relación con la última categoría propuesta por Pierella, la autora considera:

> Por último, encontramos discursos que refieren al ingresante bajo la categoría de estudiante desde el primer momento de su trayectoria universitaria. Razón por la cual elaboramos la categoría estudiante de pleno derecho. En algunos casos, incluso, se despliega discursivamente un horizonte de expectativas (Kosselleck, 1993), que permite vislumbrarlos como futuros profesionales. (Pierella, 2018: 169)

En esta dirección, puede ser interesante concebir a las profesiones como comunidades de práctica, en el sentido que le otorga Wenger (1998) a ese concepto, y que Vásquez Bronfman define como:

> Una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles. (Bronfman, 2011: 53)

Si los docentes, especialmente los de primer año, pudiéramos representarnos a los ingresantes, como integrantes de una comunidad de prácticas, como aprendices a quienes deberíamos acompañar para incluirse en esa comunidad, como sujetos de pleno derecho, la

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

transición sería menos difícil. En este sentido, coincidimos con Celman, quien señala que el estudiante "Estudia Ingeniería Química porque se ve dirigiendo una fábrica; empieza Agronomía porque se imagina en el campo, coordinando y asesorando técnicamente un establecimiento agropecuario." (Celman, 1994: 58). En esta dirección, en un trabajo anterior, señalé que:

> (…) la universidad los recibe (a los ingresantes) con una serie de materias llamadas -casi siempre- introductorias, que en muchas oportunidades implican marcos epistemológicos y conceptuales diversos, y que por lo general son absolutamente teóricas o -cuando menos- ofertan conocimientos que poco y nada tienen que ver con la imagen que los alumnos pueden formarse sobre que implica ser Ingeniero, Agrónomo, Abogado o Comunicador Social. (Vain, 1998: 43)

Esto último, que es muy frecuente en nuestras universidades, nos marca la contracara de la idea del ingresante como estudiante de pleno derecho. Desde ese tipo de prácticas, el ingresante se percibe como un extranjero, para quién la brecha que lo separa de la pertenencia a esa comunidad de prácticas, es enorme. Porque, también, el camino elegido desde las currículas universitarias, no promoverá la transformación de relaciones de exterioridad con el conocimiento académico, en relaciones de interioridad, como lo señalamos anteriormente, siguiendo a Edwards (1993).

Ingreso, aprendizaje y alfabetización académica

Las aseveraciones anteriores, me conducen a la necesidad de revisar las vinculaciones de los procesos de afiliación y superación de la umbralidad, con las características del aprendizaje en la universidad y particularmente con el proceso de alfabetización académica.

En un trabajo bien interesante de Lotti et al*,* las autoras señalan:

> La tarea de la universidad pública en este primer año podría sintetizarse, en definitiva, como la voluntad de construir sujetos de conocimiento. Retomando lo planteado al inicio respecto de los desafíos que supone en la actualidad el proceso de transmisión cultural, de lo que se trata es de instituir una manera de relación con el conocimiento, un conocimiento que opera con lógicas hasta el momento desconocidas para estos sujetos estudiantes. (Lotti et al, 2005: s/n)

Sin embargo, esta tarea no es sencilla, habida cuenta de algunas cuestiones que hemos destacado, en relación con el ingreso como situación de umbralidad; y en particular, respecto al distanciamiento entre el capital cultural del alumno y el nivel conceptual y

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

lingüístico de la ciencia, como también en torno a la necesidad de una ruptura, con las matrices escolares. Por eso, es interesante recordar, que como señala Camblong (1977), la situación de "umbral" implica a los "…desempeños semióticos habituales, sean prácticas socio-culturales en general, sean usos lingüísticos, en particular.

En virtud de ello, podemos incorporar aquí, la categoría de Alfabetización Académica propuesta por Carlino, considerada como:

> …el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la Universidad. (…) Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de convenciones del discurso. (Carlino, 2003: 410).

Pero, la apropiación del conjunto de nociones y estrategias mencionados por Carlino, anclados principalmente en relación con textos académicos escritos, entran en colisión con las lógicas de los nativos digitales; ya que, como destacábamos en una cita anterior de (Piscitelli, 2006) las generaciones de jóvenes nacidas "…entre mediados de los noventa y principios del año 2000 se están introduciendo a/en los medios (la cultura, el mundo, la subjetividad) a través del intermediario digital y ya no a través del papel o de la imprenta." Por ello, ese cambio en el instrumento prioritario de mediación, de la cultura académica: el libro; provoca la necesidad de una revisión de la alfabetización académica. ¿Cómo y qué leen los estudiantes universitarios? Es una de las preguntas que debiéramos hacernos, en torno al proceso de transición de los ingresantes.

Pero hay otra cuestión, propia de la cultura académica en Argentina, que es el reemplazo de los libros por fotocopias. En un interesante trabajo, Elichiry analiza esa cuestión y destaca, que las prácticas lectoras en la universidad "…poseen características particulares que las diferencian de las que se realizan en otros ámbitos ya que suponen el acercamiento a textos diversos y complejos en forma analítica." (Elichiry, 2020: 37). En la presentación del libro "Aprendizajes en la universidad, Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimientos",[5] que incluye ese capítulo de Elichiry que estoy citando, denominado "Comprensión lectora: ¿fotocopias o libros?", expresé:

> Nora (Elichiry) nos plantea: "El requisito implícito en la lectura universitaria supone que los estudiantes puedan establecer relaciones entre diversos sistemas

[5] Dicha presentación se desarrolló virtualmente el 23 de agosto 2021.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

> conceptuales. Si bien en general esto no se explicita, es requerido; pero rara vez... ¡es enseñado! Y volviendo a Elvira Arnoux, nos recuerda que: (...) para lograr interpretar el significado de un enunciado es necesario leer su relación con la situación en la que tuvo origen, constituida por el espacio, el tiempo en que se produjo el enunciado y los sujetos que la protagonizaron: su enunciador, su enunciatario y la relación entre ambos. (Vain, 2021: s/n)

Más adelante, en esa misma exposición, me pareció interesante recurrir a un ejemplo, que podría ayudarnos a pensar, las dificultades ante las que se encuentra un novato, que no pertenece a una comunidad de prácticas determinada, en la cual existen esos sistemas conceptuales mencionados por Elichiry, que son comprendidos por sus integrantes y circulan articuladamente, al interior de esa comunidad de prácticas. El ejemplo es este:

> En el "Manifiesto Comunista", Marx y Engels dicen: "Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas."
> ¿Qué es lo sólido a lo que refieren los autores? ¿En qué marco socio-histórico lo dicen? ¿Por qué señalan que lo sagrado es profanado? ¿Qué significa, en el marco de las teorías de los autores: condiciones de existencia y relaciones sociales? ¿El Manifiesto es un texto académico o para la acción política? ¿Cómo se vincula con otras producciones de Marx y Engels? (Vain, 2021: s/n)

Pero, además, otro aspecto que se suma y enriquece esta reflexión, a partir del capítulo escrito por Elichiry, es la cuestión del género discursivo. Y aquí cito:

> (...) la noción de género discursivo (Bajtin 1997) identifica una regularidad en el uso del lenguaje. Mientas que hay una gran cantidad de géneros con los cuales se interactúa desde la infancia, hay otros que requieren de portadores de textos específicos y de un aprendizaje guiado. (Elichiry, 2020: 9)

Por eso traje a colación -en aquella presentación y también, ahora- que al analizar el ejemplo del "Manifiesto Comunista", es central la pregunta ¿El Manifiesto es un texto académico o para la acción política? Porque no es lo mismo, un texto encomendado a los autores por la Liga de los Comunistas, a modo de proclama; que textos como "El Capital" o "Crítica a la filosofía del derecho de Hegel", que, sin perder su carácter político, son fuertemente académicos para las ciencias sociales, por poner algunos ejemplos, referidos a los mismos autores.

El interrogante que surge, al analizar las lecturas parciales o segmentadas de textos (un par de capítulos de un libro, fotocopiados o no) que ofertamos a los estudiantes, es si posibilitan, tanto contextualizarlos desde una perspectiva sociohistórica, constituida también

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

"… por el espacio, el tiempo en que se produjo el enunciado y los sujetos que la protagonizaron." (Arnoux, en Elichiry, 2021: 39) y si esa contextualización incluye una mirada relacionada al género discursivo, al que pertenecen; o en su defecto, de qué herramientas disponen los estudiantes, para identificar y apropiarse del género y el contexto de esos textos fragmentados; cuestión que se complejiza más todavía, pensando en las prácticas de lectura habituales en los jóvenes de hoy, que ya no están mediadas "…a través del papel o de la imprenta." al decir de Piscitelli (2006).

A MODO DE CIERRE: ACOMPAÑAR EL PROCESO DE AFILIACIÓN

En un sistema de educación superior pública, con ingreso irrestricto, como el argentino; y considerando los estudios universitarios, en clave de derechos humanos; resulta central asumir que el ingreso de los estudiantes a las instituciones, debe ser un proceso acompañado, para lo cual resulta imperioso, que las universidades diseñen políticas y generen dispositivos específicos, asumidos transversalmente por los diferentes actores institucionales (directivos, docentes, personal de apoyo, estudiantes avanzados, etc.). La eventual deserción de los ingresantes, no puede, ni debe ser un problema exclusivo de las autoridades y/o de los docentes de primer año, sino de toda la institución.

Por otro lado, es fundamental insistir en que la afiliación o superación de la umbralidad, no supone un cambio abrupto de estado (pasaje de estudiante de nivel medio a estudiante universitario); sino que se trata de un proceso extendido en el tiempo, no exento de avances, retrocesos, linealidades y rodeos, fluctuante e imprevisible, determinado por la singularidad de cada ingresante, la cultura académica de las instituciones y las características de las comunidades de práctica, propias de cada profesión.

En un trabajo anterior, señalamos, al definir las trayectorias académicas:

> Dicen los manuales de física que la *trayectoria* es el recorrido que describe un cuerpo al desplazarse, respecto de un sistema de referencia. O, dicho de otra forma, es la sucesión de puntos que recorre un cuerpo que al unirlos obtenemos la trayectoria que ha descrito. La trayectoria se diferencia del *desplazamiento*, que es un vector que va del principio al final de la trayectoria. (Vain, 2022: 58)

El desafío es, precisamente, abordar el ingreso a la universidad, como un tramo de una trayectoria y no como un desplazamiento, trayectoria que cada sujeto pedagógico recorre de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

un modo singular y que requiere de un acompañamiento, por parte de diversos actores de las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

BECERRA, Martín e IRISARRI, Victoria. **Domar el algoritmo: Desafíos para la salud mental y privacidad en el uso de TikTok Argentina**. Buenos Aires: Amnistía Internacional. 2023.

BRENER, Gabriel. **Pasajes y laberintos entre el secundario y la universidad**. En BIBER, Graciela [et al.] **La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades**. San Luis: Nueva Editorial Universitaria-UNSL, 2023.

BRONFMAN VÁSQUEZ, Sergio. **Comunidades de aprendizaje**. Educar. Vol. 47, 2011.

CARLI, Sandra. **La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente**. Sociedad, N. 25 http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf

CARLINO, **Paula Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles**. Educere. Vol. 6, N. 20, 2003.

CASCO, Miriam. (2009). **Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad**. Co-herencia. Vol. 6, N.11.

CELMAN DE ROMERO, Susana. **La tensión teoría-práctica en la educación superior**. Revista del IICE. Año III Nº 5, 1994.

DA MATTA, Roberto. **Carnavaís, malandros e heroís**. Río de Janeiro: Zahar, 1983.

DE GARAY SÁNCHEZ, Adrián. **Integración de los Jóvenes en el Sistema Educativo Universitario: prácticas sociales, académicas y de consumo cultural**. Barcelona, México: Pomares, 2004.

EDWARDS, Verónica. **La relación de los sujetos con el conocimiento**. Revista Colombiana de Educación. Nº 27. Bogotá, 1993.

ELICHIRY, Nora. [Compiladora]. **Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias**. Buenos Aires: Manatial, 2012.

ELICHIRY, Nora. **Aprendizajes en la universidad, Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimientos.** Buenos Aires: JCE. 2021.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC). **Declaración Final de la III**

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES). Córdoba, 2018.

IOTTI, Andrea et al. **Procesos de afiliación académica en la UNLP: una mirada de la experiencia del primer año desde la perspectiva de los estudiantes**. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (JIDEEP) Facultad de Trabajo Social – Universidad Nacional de La Plata. 12 y 13 de septiembre del 2019.

LITWIN, Edith. **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

LOSS, Adriana. y VAIN, Pablo. **Ensino Superior e inclusão**. Curitiba: CRV. 2018.

MALINOWSKI, Nicolás. **Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 6, N. 2, 2008.

MANUALE, Marcela. **El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas**. Revista Aula Universitaria 15. Año 2013.

ORTEGA, Facundo. **Los desertores del futuro**. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar**. Madrid: Popular, 2006.

PIERELLA, María Paula. **El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum**. Revista Espacios en Blanco. N. 28, 2018.

PIERELLA, María Paula. **Zonas de frontera en el ingreso a la universidad. Apuntes para pensar la articulación entre la escuela media y el nivel superior**. En BIBER, Graciela [et al.] **La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades**. San Luis: Nueva Editorial Universitaria-UNSL, 2023.

PISCITELLI, Alejandro. **Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México DF. V. 11, N. 28, 2006.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon. MCB University Press. Vol. 9 No. 6. December, 2001.

PUIGGRÓS, Adriana. **Sujetos, disciplina y curriculum**. Buenos Aires: Galerna. 1990.

SANDEL, Michael. **La tiranía del mérito**. Buenos Aires: Penguin Random House, 2021.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024

SCHEWE, Lelia y VAIN, Pablo. ¿**Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas**. Revista Pensamiento Universitario. 20(20), 2021.

SCHÖN, Donald. (). **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós. 1992.

SKLIAR, Carlos y GIULIANO, Facundo. **La universidad: lo que ha sido, lo que es y ¿qué será?** Pensamiento Universitario. 19 (19). 2020.

VAIN, Pablo. **Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias** Revista de la Educación Superior 203 Vol. 51 (2022) https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2218

VAIN, Pablo. **La Evaluación de la Docencia Universitaria: un problema complejo**. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), 1998.

VAIN, Pablo. Presentación del Capítulo ELICHIRY, Nora. **Comprensión lectora: ¿fotocopias o libros?** del libro: ELICHIRY, Nora. **Aprendizajes en la universidad, Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimientos**. Exposición virtual, 23 de agosto 2021.

VÉLEZ, Gisela. **Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento**. Río Cuarto: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto, 2005.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2024.
Recebido em: 05/01/2024 | Aceito em: 23/02/2024