

### III SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO ARGENTINA

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

## **ESTRATEGIAS DE LAS UNIVERSIDADES PARA ACOMPAÑAR EL TRÁNSITO DE LOS ESTUDIANTES ENTRE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD.**

Graciela Krichesky (UNGS), [gkriches@ungs.edu.ar](mailto:gkriches@ungs.edu.ar)

Paula Pogré (UNGS), [ppogre@ungs.edu.ar](mailto:ppogre@ungs.edu.ar)

María Magdalena Charovsky (UNGS), [mcharovs@ungs.edu.ar](mailto:mcharovs@ungs.edu.ar)

### **Introducción**

En las últimas dos décadas se ha producido en nuestro país un importante aumento de la población joven que ingresa a la escuela secundaria, y de aquellos que, una vez finalizada ésta, continúan estudiando. Sin duda, ha tenido lugar una democratización del sistema, en el sentido de que el aumento de matrícula en el nivel secundario pareciera haber ido acompañado de una ampliación de la base social de reclutamiento, al incorporar altos porcentajes de estudiantes de sectores que tradicionalmente accedían a la educación superior de modo excepcional.

Sin embargo, y más allá de estos avances tanto en la escolarización secundaria como universitaria, ambos niveles muestran importantes índices de abandono educativo: el informe de la UNESCO “Global Education Digest” de 2010 señala que sólo un 43% de los estudiantes secundarios de la Argentina culminan sus estudios en los plazos establecidos y, según el perfil país de SITEAL 2011, la graduación para el nivel medio ronda el 70%.

Asimismo, las diversas problemáticas que atraviesan las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios también alcanzan a sus itinerarios por la universidad. Cuatro de cada diez estudiantes que llegan a la universidad abandonan en el primer año y luego de los primeros doce meses de vida académica cerca de un 40% de los alumnos/as no logran permanecer hasta el final de la carrera. Y si bien el sistema de educación superior argentino se ha caracterizado tradicionalmente por su elevado grado de cobertura y una alta dinámica de crecimiento de la matrícula que lo asemeja a los sistemas de educación superior europeos, lejos está de volver accesible este nivel educativo a todos, en plena

igualdad. Ezcurra (2011) en una investigación que analiza el abandono de los estudios universitarios enuncia dos tenencias estructurales de la educación universitaria: por un lado, la masificación, y por otro, altas tasas de deserción, como consecuencia, entre otras razones, del ingreso a la universidad de población antes excluida del nivel.

A partir de ésta y de otras investigaciones recientes que han enfocado esta problemática, sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes cuando ingresan a la educación superior no radican exclusivamente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco en las condiciones de sus contextos, que por cierto influyen en el ingreso y permanencia en la universidad. La enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tienen un papel relevante en la construcción de estas dificultades y/o en la producción colectiva de posibilidades: uno de los factores prevalentes (aunque no el único) tanto de la deserción como de la reprobación, el abandono de materias y el rezago son las dificultades académicas con las que se encuentran estos jóvenes cuando ingresan a la universidad.

Tomando en cuenta esta problemática, desde el año 2013, un equipo de investigadores-docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento estamos desarrollando un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos construir conocimiento acerca de las mejores maneras de acompañar a los estudiantes en el tránsito entre escuela secundaria y universidad.

El diseño de la investigación partió de un enfoque global de la propuesta de articulación entre la escuela secundaria y la universidad, que permitiera construir conocimiento que pudiera ser compartido con otras instituciones acerca de las mejores maneras de acompañar a los estudiantes en el inicio de la vida universitaria. Con tal propósito, se privilegió recuperar la voz tanto de los estudiantes como de los docentes universitarios, para lo cual se elaboraron diversos instrumentos de recolección de información cualitativa - en particular, entrevistas ~~en profundidad~~ - que permitieron acceder a los sentidos que les otorgan estos actores institucionales a los primeros pasos en la vida universitaria.

Este enfoque cualitativo de la investigación se funda en el rol fundamental que se otorga a las experiencias subjetivas de los actores involucrados en el estudio. Las trayectorias escolares y post escolares están “enmarcadas” en las experiencias pasadas y presentes de los actores, así como en las imágenes futuras que los movilizan en el espacio social y se considera prioritario acceder a través del análisis de los discursos a estas percepciones.

Para esta presentación, hemos decidido compartir algunos avances, en particular los que responden al interrogante que plantea *cómo se construyen estas dificultades/posibilidades académicas y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo para la superación de estas dificultades.*

## **Desarrollo**

Eduardo Rinesi (2014) plantea que en nuestro país las representaciones en torno a la universidad están cambiando debido a tres factores coadyuvantes: la obligatoriedad del nivel secundario, las políticas públicas - como la AUH - y la ampliación del sistema universitario con presencia en todo el territorio nacional. Estas circunstancias hacen que muchos jóvenes vean como una posibilidad real acceder a la educación superior en general y a las universidades en particular.

Sin embargo, esto genera un desafío para la universidad, una institución que “desde hace unos mil años viene formando élites” y no sabe bien qué hacer con los recién llegados. Surge así desde ciertos sectores el falso dilema “universidad de calidad para pocos o universidad masiva pero que no garantice la calidad”. Rinesi cuestiona este dilema argumentando que una buena universidad lo es, si ofrece formación de calidad para todos, y que si no, es un fraude. Esta cuestión implica un gran reto para la institución: pensar estrategias de intervención que ayuden no sólo al acceso, sino a permanecer y egresar, *lo que implica necesariamente pensar la enseñanza y los modos de acompañar el tránsito de los jóvenes en la universidad.*

Son muchas las investigaciones que en los últimos años han tratado de indagar acerca de los factores que influyen en el acceso y la permanencia en la universidad. Todas coinciden en señalar que las poblaciones en desventaja socioeconómica tienen menores probabilidades de continuar sus estudios hasta la graduación. Altbach et al, 2009; Ezcurra, 2011; Tinto, 2004,2009; Astin y Oseguera, 2005, entre otros, identifican algunos factores convergentes para explicar esta desventaja. Varios de estos factores se asumieron como condiciones “de los estudiantes” y sus contextos (nivel educativo de los padres, ser primera generación en la Universidad, ser trabajadores de tiempo completo o trabajadores informales, disponer de una dedicación parcial al estudio, retrasar el ingreso a los estudios post secundarios etc.); pero cada vez queda más claro que no sólo estos factores parecen ser los determinantes del abandono: las dificultades académicas se constituyen en un factor ya no solo convergente sino determinante del mismo.

La pregunta que vale la pena formular y que venimos haciéndonos en los últimos años es *cómo se construyen estas dificultades académicas y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo a la superación de estas dificultades.*

Sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes no radican simplemente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco solamente en las condiciones de sus contextos sino que la enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tiene un papel relevante en la construcción de estas dificultades.

*“El hecho es que no solo los estudiantes son “diferentes” ahora, sino que esta percepción pone en evidencia, además, otras diferencias propias de cualquier intento educativo que, en términos del sentido común universitario, no eran tan visibles: existen importantes cambios en los estudiantes y en las funciones del conocimiento impartido a lo largo del trayecto de estudios. Aceptar estos cambios pone en cuestión las formas habituales de la relación pedagógica, de la programación de la enseñanza e, incluso, de la estructura del currículum universitario”* (Feldman, 2014, 52).

Entre los factores que, además del económico, afectan la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior y de dar continuidad a esos estudios, Kisilevsky y Veleda (2002), Cabrera (2001), Filmus (2001), Miranda y Otero (2004), entre otros, han identificado los siguientes:

- la falta de un acompañamiento en la transición a la universidad,
- el difícil acceso a información sobre la oferta universitaria, - los estudiantes que finalizan la escuela secundaria tienen escasa información sobre los estudios terciarios y el mundo laboral, y hasta que no ingresan en esos niveles sus representaciones acerca de los mismos son confusas - ,
- dificultades para conocer la institución a la que se ingresa,
- los patrones de inscripción, que no siempre son claros para los aspirantes,
- los planes de estudios,
- el desconocimiento de la disponibilidad de ayuda financiera.

En su conjunto, son todas cuestiones que la investigación señala como necesarias para que el tránsito entre la escuela media y la universidad sea exitoso. Asimismo, la rigidez de los planes de estudios y de las mismas instituciones universitarias colaboran con dificultar el acceso y la permanencia, ya que no permiten que los cambios de carrera se realicen con facilidad.

Tal como relevamos durante el primer año del proceso de investigación, ya son varias las universidades que atendiendo al grave problema que plantea el desgranamiento de su matrícula, en particular durante los primeros años de estudios, proponen algún tipo de estrategia para sostener a los jóvenes en sus carreras universitarias<sup>1</sup>.

Un abordaje de tipo exploratorio de los modos en que nuestra universidad, la UNGS, encara el acompañamiento a los jóvenes en el tránsito entre secundaria y universidad ha revelado estrategias variadas, generadas desde diferentes ámbitos.

En función de su variedad y procedencia, los hemos categorizado en:

- I- Propuestas desde las políticas institucionales.
- II- Propuestas desde diferentes grupos de docentes investigadores de la UNGS.
- III- Propuestas en el marco del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).
- IV- El Programa de Articulación del IDH-CAU con la escuela secundaria.
- V- Propuestas de acompañamiento que se ofrece a los estudiantes durante el primer año de estudios: Las perspectivas y concepciones de profesores y de estudiantes.

#### *I- Propuestas desde las políticas institucionales*

A partir del análisis de las entrevistas a informantes clave de la universidad, concluimos que si bien actualmente no hay un programa organizado y sistemático que lleve adelante estrategias institucionales específicas para la articulación con la escuela secundaria, se llevan a cabo acciones tendientes a que los jóvenes puedan ver a la universidad como una institución que les sea propia, a la que puedan acceder, concurrir e interactuar con otros miembros. Se pretende que no sea un lugar ajeno, y que esté en el horizonte de sus expectativas acceder a la educación superior, no obstante, se trata de propuestas aisladas que no implican un proceso de continuidad para quienes participan de ellas.

En la mayor parte de estas acciones se busca un impacto cuantitativo, esto es, con pocos recursos lograr mayor alcance. *No obstante, podríamos afirmar que ninguna de estas acciones realiza hoy un trabajo “con” las escuelas (y sus diferentes actores institucionales) con el objetivo explícito de facilitar el acceso de los jóvenes desde una perspectiva más “académica”.*

---

<sup>1</sup> Las estadísticas con información sobre el desgranamiento estudiantil en los estudios superiores fue adjuntada en el marco teórico presentado en el primer informe de avance.

Por otro lado, y en la misma línea, desde la Secretaría de Bienestar Universitario se busca generar políticas de acceso, permanencia y egreso, - complementando la vida académica -, a través de acciones no académicas que contribuyan a garantizar el acceso a estudios superiores en condiciones de equidad. Es así como todas las acciones que realiza esta secretaría incluyen al conjunto de estudiantes (universalidad de la llegada) desde el momento de inscripción; por lo tanto los estudiantes del Curso de Aprestamiento Universitario están incluidos más allá de que no son considerados alumnos regulares de la universidad, sino aspirantes. Son acciones en el área de salud; servicios generales y actividades recreativas y culturales, incluyen descuentos en locales cercanos; transporte Lemos-Campus; bar con menú estudiantil, etc. En la Escuela Infantil, por ejemplo, existe el derecho de inscripción a los hijos de los estudiantes del CAU, (pero al ser un sistema de puntos es difícil que puedan acceder).

## *II- Propuestas de acciones promovidas por grupos de docentes investigadores de la UNGS*

Existen iniciativas que han nacido de equipos de docencia y/o de investigación de la UNGS, y que plantean algún tipo de vínculo con escuelas secundarias de la zona. En un rastreo de las mismas, recuperamos acciones que articulan con escuelas secundarias locales, por ejemplo las que se realizan desde dos institutos de la UNGS para articular con escuelas técnicas con un proyecto financiado por la SPU, o el trabajo en varias escuelas medias de la zona que realiza el “área de popularización científica” del Instituto de Ciencias (ICI), desarrollando talleres de física, química e historia de primero a quinto año, o la tarea que efectúa el equipo del Museo Imaginario, tanto en ciencias experimentales como sociales, con una llegada frecuente a las escuelas secundarias. Otro ejemplo es el proyecto "El uso de tic para la construcción de conceptos geométricos en la escuela media”, en el cual trabajan dos institutos de la UNGS desde 2011 con escuelas secundarias de la zona.

Todas estas iniciativas sin duda valiosas, podrían incluirse en la tradicional función de extensión de las universidades nacionales, donde todavía la universidad se ubica en el lugar del saber y las escuelas secundarias, sus docentes y estudiantes en beneficiarios de estos programas. Abordar la problemática desde otra perspectiva implicaría comprender y diseñar estas acciones como espacios compartidos de construcción de conocimiento y estrategias de intervención.

### *III- Propuestas en el marco del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU)*

La UNGS ofrece el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) para todos aquellos que aspiren a ingresar a la Universidad. Los ingresantes pueden optar entre las diferentes modalidades según sus necesidades y características: CAU Semestral (que se dicta dos veces al año, en el primer y segundo semestre), CAU Intensivo de Verano y CAU Libre. Su objetivo del CAU es facilitar la transición del estudiante entre la escuela media y la Universidad y preparar a los ingresantes en lo referido a conocimientos necesarios para avanzar exitosamente en la carrera que hayan elegido. Consta de tres asignaturas: matemática, taller de lectoescritura y taller de ciencias.

La exploración de los informes del CAU de los últimos años, da cuenta de cambios sustantivos en la propuesta: nuevos materiales impresos, propuestas de formación mediante medios virtuales en los talleres de Lectoescritura y Matemática, se intentó mejorar la relación docente-alumno en las aulas, reduciendo la cantidad de alumnos por comisión para hacer efectivo el trabajo tipo taller, también se sostuvieron los espacios de consulta de los investigadores-docentes y los espacios complementarios para los talleres de Matemática y Lectoescritura. Si bien existen horarios de consulta tanto para matemática como para Lectoescritura, son pocos los estudiantes que concurren a los espacios complementarios.

### *IV- El Programa de Articulación del IDH-CAU con la escuela secundaria*

Desde 2012, el Instituto del Desarrollo Humano, ha planteado un proyecto de articulación del CAU con escuelas secundarias de la zona. El proyecto se denomina: “Articulación entre el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y las escuelas secundarias de la Región 9 de la Provincia de Buenos Aires”.

Como parte de este proyecto de investigación enfoca los avances realizados a partir de este programa, comparándolos con propuestas de articulación de otras universidades, no se profundizará en este artículo sobre este ítem.

### *V- El acompañamiento que se ofrece a los estudiantes durante el primer año de estudios.*

- a. Las perspectivas y concepciones de los docentes universitarios

En este apartado se presentará el análisis de las entrevistas a docentes de la UNGS<sup>2</sup>. Desde la voz de los profesores de la universidad, ha sido posible identificar algunas materias desde las cuales se ensayan propuestas tendientes a acompañar las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, algunas son más “exitosas” que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes?

A partir de una primera lectura del material “crudo” se confeccionaron algunas categorías analíticas, y se efectuó un primer análisis relacionando esas diferentes categorías - como ejes - en una trama de significación. Las categorías/ejes son los siguientes: a- *grado de sistematización u organización interna de las materias*, b- *concepciones que tienen los docentes en torno a lo que la universidad debería ofrecer*, y c- *qué se ofrece desde la enseñanza universitaria y cómo se interviene desde la enseñanza para acompañar a los jóvenes en su proceso de aprendizaje*.

El primer eje: *grado de sistematización u organización interna de las materias*, alude a la claridad de la propuesta, al trabajo coordinado, a la existencia de reglas explícitas, al tipo de pautas que algún modo inciden en las posibilidades de continuar la cursada para los estudiantes, o al menos no se presentarían como obstáculos extra académicos.

A partir del análisis realizado, ha sido posible formular una primera hipótesis, que propone que las acciones que tienden a acompañar a los estudiantes impactan de modo más claro cuando se trata de *propuestas orgánicas* de los equipos docentes. No sucede lo mismo cuando se trata de acciones de docentes de modo individual, y que por lo tanto, no llegan a institucionalizarse.

El grado de organización del equipo docente de la materia incide en que aquello que se ofrezca a los estudiantes sea más o menos “hospitalario”, entendiendo por hospitalario dispositivos de bienvenida, la creación de ámbitos de bienestar, el establecimiento de reglas claras que ayuden a transitar los primeros momentos en la universidad. En este sentido, la docente coordinadora de una materia masiva relataba una experiencia de tutoría de estudiantes avanzados que se proponía algo en este sentido:

---

<sup>2</sup>La UNGS ofrece en la actualidad 25 carreras (3 ingenierías, 11 licenciaturas, 7 profesorados y 4 tecnicaturas) De ese total, hay 30 materias que no tienen otras materias correlativas ofreciéndose el inicio de las carreras. En función de la cantidad de carreras en las que se dicta cada materia, se decidió denominarlas *Masivas* (se dictan en más de 20 carreras), *Intermedias* (se dictan entre 3 y 7 carreras), *Acotadas* (se dictan entre 2 carreras) y *Focalizadas* (se dictan en una única carrera). Se seleccionaron 15 materias del universo de 30 para realizar las entrevistas a los docentes a partir del establecimiento de algunos criterios: por un lado se eligieron las dos materias masivas. Luego se cruzaron las otras tres categorías para abarcar las diferentes carreras. En el caso de carreras que contaran con 3 materias focalizadas, se eligió una de ellas. Hasta el momento se van realizando 11 entrevistas de las 15.

*“Durante tres años, mientras duró el PROSOC, teníamos becarios en gestión y servicios a la comunidad. Eran estudiantes avanzados de diferentes carreras de la universidad que cumplían funciones de tutores. (...) Entonces llegaba, les transmitía a los estudiantes todo el cúmulo de informaciones de la vida universitaria, desde el trámite de libreta hasta el campeonato de fútbol, armaba el mailing de la materia, les pasaba a su vez toda esa información por mail. Se presentaba, estaba ahí, les decía, les iba comentando cosas y cuando nosotros veíamos que los pibes empezaban a faltar, les empezaba a mandar mail, los llamaba, a tratar de ubicarlos, a ver por qué no estaban viniendo más, si habían dejado esta materia o todas. Y después hacían una tarea, una especie de coaching. El día del parcial estaban antes, como aguantándolos antes de que entraran. Para muchos era el primer parcial de la carrera, entonces estaban como súper nerviosos. Y el día que les devolvíamos las notas estaban también”.*

Se trata de un caso de una materia masiva, pero esto no obstaculiza su enseñanza. Un aspecto que señala la docente coordinadora es, justamente, la existencia de una *coordinación* que mira todo lo que sucede y avanza en acuerdos tanto didácticos como administrativos y organizativos; así como en la *contratación docente*.

*“Una clave fue poder lograr - algo que ahora no está sucediendo - que la mayor parte de los docentes sea ID<sup>3</sup> y que sean de la misma área. Esa te diría que es la clave. Y la otra, la coordinación continua yo creo que es fundamental. Comparado con lo que veo en otras materias de primer año del ICI<sup>4</sup>, que los coordinadores, como es una carga súper pesada, entonces cada año hay un coordinador distinto. Es un infierno, no hay continuidad para nada, qué se yo, el tema de horarios. Hay un acumulado, eso también es fundamental.”*

Es decir, aún tratándose de una materia que recibe a estudiantes de más de 20 carreras, su grado de organización es posible y sistematiza un tipo de trabajo que ordena la propuesta de enseñanza. Esto tiene como efecto el constituirse per se en un dispositivo de hospitalidad.

El segundo eje fue definido a partir de *las concepciones de los docentes en torno a lo que la universidad debería ofrecer*. Esta categoría surge a partir de re significar las ideas manifestadas por algunos docentes de muchos años en la Universidad. Ellos diferenciaban “docentes viejos y nuevos” ligando los modos de ser docente, y el cómo

---

<sup>3</sup>ID: sigla del cargo investigador – docente.

<sup>4</sup>Instituto de Ciencias

ven a los estudiantes en relación a una cronología y a los momentos de la universidad. Así, identificaban un momento fundacional impregnado por ideas de ampliación de derechos frente a otras visiones que comparten algunos docentes ligadas a considerar que “la universidad no debería ser para todos, si no pueden, que se vayan.” Docentes entrevistados manifestaban:

- “PROFESORA: ...al crecer tanto (la universidad) hay muchos docentes que vienen, dan clase y punto. No hay un compromiso como sí lo había hace años atrás cuando éramos muchos menos. Digamos, yo no soy de los fundadores...pero... (...) yo creo que de nuestra generación, los que entramos en los 2000 había un compromiso, las ideas fundacionales, intentar llevar adelante eso. Y a mí me da la sensación, por lo que recibo de los estudiantes, eh... que hay muchos docentes que no...*
- *PROFESOR: Yo creo que también tiene que ver con la inserción, porque el ambiente fundacional ya se terminó, porque cuando éramos una universidad chiquita, estaba el campus recién creado. Yo llegué en el 2001, todavía estaba ese ambiente fundacional. Pero claro, después que se creó el campus y empezó a crecer la matrícula, ese ambiente fundacional se fue perdiendo... Tenés las famosas tensiones del crecimiento. Los que son docentes MAF<sup>5</sup>, a veces ni saben los procedimientos. Nosotros que somos full time es como que tenemos la obligación de informar a los estudiantes, de cómo se los recibe en términos de hospitalidad...Cuál es la mirada hacia el estudiante.*
  - *PROFESORA: Yo he tenido en algunas oportunidades que callarme la boca, pero he escuchado cosas de algunos docentes, tremendas, con un nivel de desprecio... del estilo de “los alumnos nuestros no podrían competir en la Sorbona”. Cuando yo he tenido una alumna que tenía problemas para expresarse, y hoy está en la Comisión Reguladora Nuclear, hija de un obrero textil, misionero, con una vida súper humilde.*
  - *PROFESOR: Bueno, fue a representar al país en Suiza en la Comisión Reguladora Nuclear, ecóloga (...). Yo tengo una mirada totalmente distinta de estos pibes del Conurbano, son respetuosos, incluso agradecidos. En cambio en Filo, a veces parece que les estás dando un servicio.*
  - *PROFESORA: Y es que no son lo mismo, son totalmente distintos, pero este es un público re lindo. Sí, hay chicos que vienen con mucha dificultad porque vienen de*

---

<sup>5</sup>Denominación para los docentes contratados sólo para la tarea de enseñar.

*colegios de mierda. O chicos con muchas carencias. O de familias donde nunca hubo un libro. Darles herramientas para que puedan dar ese pequeño salto y pararse en el mismo escalón que el resto. El otro día discutíamos en la CRE<sup>6</sup> que no podemos modificar todo el sistema educativo previo, pero sí podemos hacer un esfuerzo y ofrecerles algunas alternativas.*

A partir del análisis planteado tomando en cuenta esta categoría, ha sido posible identificar dos grandes grupos de profesores: aquellos que se posicionan en sus discursos y sus prácticas en el enfoque del derecho de todos a cursar estudios superiores, y los que consideran que para estar en la universidad hay que poder cumplir con ciertos requisitos que garanticen la “calidad”. Por lo general estos docentes universitarios depositan las dificultades en los estudiantes, más allá de que la investigación disponible muestra que el proceso de constituirse en estudiante universitario es algo que debe ser apoyado y enseñado en el ámbito de la propia universidad (Feldman, 2014; Martínez, 2011). En relación a ello un docente de una materia “intermedia” expresaba lo siguiente:

*“Lo que el alumno no sabe, no sabe, pero lo puede aprender con cierta metodología. El problema que arrastran del secundario es procedimental y actitudinal. El problema es que los chicos no hacen las guías, no se ponen a estudiar, no saben tomar apuntes. En general, los estudiantes no saben organizar su tiempo. Se anotan en todo lo que pueden y luego hay desgranamiento. Los profesores siempre ofrecieron espacios formales que son horarios de consulta pero los estudiantes de las primeras materias jamás van por más que les insistan para que lo hagan. Se elaboró un material, un Módulo que denominan “guía cero” para gente que evidencia dificultades en el diagnóstico. Además se ofrecía apoyo de las profesoras, pero los alumnos ni resolvían la guía ni iban al apoyo. También comenzaron a ofrecer “espacios complementarios”*

A pesar de que aún en estos casos se identifica una intención de acompañamiento al estudiante, lo que prevalece es verlo desde el lugar del déficit. Por lo tanto las acciones tienen un fuerte carácter remedial y se culpabiliza a los niveles educativos anteriores y a los estudiantes “*por no aprovechar lo que se les ofrece*”. Se trata de acciones focalizadas y no centradas e integradas a la enseñanza. Entonces los docentes las ofrecen, suponiendo de antemano y concluyendo luego que no sirven. Pero lo que aparece como ausente es la posibilidad de replantear la propuesta de enseñanza universitaria en su integralidad,

---

<sup>6</sup>CRE: Comisión de Reforma del Estatuto

cuestión vinculada directamente al último eje propuesto para el análisis: *qué se ofrece desde la enseñanza universitaria y cómo se interviene desde allí para acompañar a los jóvenes en su proceso de aprendizaje.*

A partir de la diferenciación entre propuestas de enseñanza que ofrecen un andamiaje a todos los jóvenes o de aquellas en las que el acompañamiento se presenta como “agregado” de libre cumplimiento para quien elija tomarlo o para quien es “señalado” como “deficitario, se plantea la hipótesis - sobre la que se está profundizando en la actualidad – que sostiene que son las propuestas pensadas *para todos los estudiantes* las más fructíferas, que las propuestas de enseñanza con dispositivos claros para todos favorece los aprendizajes más que las propuestas focalizadas. Y en esto no incide el tamaño de la matrícula, sino las estrategias de enseñanza que se ponen en juego, que van de la mano con la organización de la propuesta. Una docente coordinadora de una materia masiva menciona una serie de propuestas que permiten acompañar el trabajo de todos los estudiantes:

*“Lo que sigue existiendo, aún hoy, es el trabajo con el equipo docente. Tenemos la bibliografía de la materia editada en la colección Textos básicos de la Universidad, y ese libro tiene, la bibliografía obligatoria, guías de lectura para cada uno de los textos, una serie de actividades para el aula, o para hacer de una clase para la otra que introducen otros materiales: literatura, humor gráfico, imágenes sobre los temas de la materia y que tienen una sección que nosotros llamamos “textos fundamentales” que es una especie de glosario de conceptos, retomando definiciones académicas que nosotros no trabajamos porque no es el objetivo de la materia. Eso fue el resultado de un trabajo bastante intenso, que además se va actualizando regularmente. Y la cuestión del acompañamiento tiene que ver sobre todo con establecer criterios compartidos, por eso es tan importante para nosotros la estabilidad del equipo docente, respecto de qué cosas se hacen en las clases, cómo se piensan las evaluaciones, la bibliografía es súper acotada, donde cada vez más tenemos textos escritos ad hoc (...) están pensados para estudiantes de la materia, entonces son textos que cierran en sí mismos, que no den por supuesto el conocimiento (...) que expliquen dentro del mismo texto los términos técnicos que usan, que estén escritos de una manera relativamente llana sin por eso simplificar, ni eliminar la complejidad y dónde nosotros tenemos una lectura por semana porque sabemos que los chicos no pueden leer más que eso, y lo que esa clase debe incluir, el trabajo sobre ese texto en el aula. Sabemos que*

*uno en este momento no puede dar una clase expositiva y plantear una actividad que ellos mismos leyeron y esperar que ellos mismos hagan el link entre lo que vos hiciste en la clase y lo que ellos leyeron en su casa. Como que ese link tiene que estar explicitado dentro de la clase con un trabajo teniendo en cuenta que cada profesor tiene su estilo. (...) Eso, lo mismo que siempre haya antes del parcial una clase de repaso, que incluya distribuir un listado de preguntas orientadoras del parcial, que las preguntas e parcial estén contenidas en ese listado. Bueno trabajar sobre todas las cosas que nosotros fuimos identificando como las principales dificultades al inicio, como poder anticipar cómo va a ser la evaluación de una materia. No solamente el tipo de preguntas, sino qué se espera como respuestas”.*

Este tipo de planteos con respecto a la enseñanza y a la organización interna de la materia también puede verse en otros casos bien diferentes, como por ejemplo en una materia acotada, que se da en dos carreras y ligada al área de informática. El docente entrevistado contaba que ellos sistematizan las clases y ofrecen dispositivos virtuales de uso cotidiano para los estudiantes. Incluso funciona como soporte para aquellos que hayan estado ausentes, ofreciendo una oportunidad de continuidad de la tarea.

b. Las voces de los estudiantes sobre el acompañamiento que brinda la universidad

Con el ánimo de triangular las entrevistas realizadas a los docentes universitarios, se propuso conocer las vivencias y perspectivas que tienen los estudiantes de la UNGS acerca del pasaje que los llevó de la escuela secundaria a la Universidad. Feldman (2014) realiza una interesante distinción entre ser “alumno”, “estudiante” y “principiante”, afirmando que los jóvenes no permanecen iguales durante el transcurso de su vida universitaria, y que tienen lugar dos cambios sustanciales: de “alumno” a “estudiante”, y de “estudiante” a “principiante”. Ser alumno es una condición administrativa. Se llega a ser estudiante mediante el entrenamiento y el dominio de artes y capacidades básicas para el trabajo intelectual que implica el estudio y la formación universitaria. Cuando los estudiantes empiezan a participar de las modalidades, culturas, lenguajes, prácticas y valores propios de la comunidad a la que van a ingresar, convirtiéndose en “aprendices”, pasan a ser principiantes. Esto puede ocurrir, dependiendo de la carrera, al final del grado, o incluso al inicio del posgrado.

¿Cómo es, desde la perspectiva de los estudiantes de la UNGS, el tránsito entre ser alumno, estudiante y principiante?

Cuando a los cursantes se les preguntó acerca del pasaje de la escuela secundaria a la Universidad, la mayoría lo recordaron como una experiencia angustiante, con trabas y presiones. Sus relatos reflejan muchas emociones y sentimientos encontrados:

*“Mi mayor obstáculo fue dar finales, las materias me era fácil regularizar pero a la hora del final me costaba mucho, sufrí un montón con eso [...] Para mí uno de los problemas a la hora de realizar el CAU o cualquier otro tipo de ingreso en otras universidades, es la gran diferencia de temas que se ven en una escuela privada de una pública, para mí debería haber en ambas los mismos temas”*

*“Un caos lo recuerdo, fue en 2004 cuando hice el CBC (el cual tardé un año y medio en realizarlo) los obstáculos que recuerdo son la diferencia a la hora de dar las clases por ejemplo: daban lo básico, y después uno solo en su casa tenía que hacer 30 ejercicios y la otra clase se cambiaba de tema, dejaba de ser repetición, obligándote a tener que pensar y no sólo repetir utilizando una fórmula como en el secundario”*

*“Creo que no me facilitaron en nada, ya que cuando ingresé a la universidad todo el conocimiento en ese momento era desconocido, no lo había visto en la escuela secundaria”*

Por un lado, la mayoría de los estudiantes señala el cambio abrupto que experimentaron entre la secundaria y la universidad. Y algunos explican que ese cambio, entre otras cosas, se expresa en la diferencia en los contenidos y en las demandas de aprendizaje de ambos niveles de enseñanza: en las encuestas manifiestan que la relación con el conocimiento que tiene lugar en la Universidad es distinta a la que experimentaban en la secundaria. Ahora ya no pueden recurrir a estrategias de memorización, ya que el cambio en la forma de aprender los obliga a cambiar drásticamente las formas de estudiar. *“En la secundaria mi manera de estudiar era memorística”*, relata una estudiante, cuestión que guarda relación con los estudios de Arcanio (2013) respecto de las formas de estudio memorísticas y de repetición que los jóvenes suelen traer del secundario y quieren replicar en la Universidad.

En varios relatos se infiere que los estudiantes quieren utilizar esas estrategias al comenzar a estudiar en la Universidad pero encuentran que no les dan los mismos resultados que en la secundaria, ya que las demandas de las materias les implican

establecer una nueva relación con el conocimiento, lo cual les genera angustia y dudas sobre si podrán o no avanzar en sus carreras.

*“Me costó replantearme la manera de estudiar y habituarme al ritmo de exigencia”.*

*“El mayor obstáculo fue el acostumbramiento al nivel de dificultad”.*

*“Los obstáculos que tuve fue que muchos contenidos que vi en el CAU y en las primeras materias del profesorado no los había estudiado en el secundario, la comprensión de textos me costó”*

*“Me sentía fuera de foco y no entendía nada de todos los conceptos que utilizamos”.*

En síntesis, este primer grupo de jóvenes –mayoritario- expresa de diferentes maneras que convertirse en alumnos universitarios ha sido un camino sinuoso. No obstante, otros cursantes afirmaron que les resultó fácil o que no les generó mayores problemas la transición entre la escuela secundaria y la Universidad:

*“El tránsito fue bueno porque lo hice junto al último año de la secundaria y eso ayudó a pasar los obstáculos que surgían en el CAU. Los profesores del secundario ayudaron y alentaron muchísimo en ese momento”*

*“En mi caso me resultó muy fácil, no sé si fue por la experiencia del CBC o que los contenidos ya los había visto en el colegio”*

Al analizar esos testimonios, notamos que esos cursantes cuentan con experiencia de haber ingresado previamente en otras universidades –la UBA en la mayoría de los casos- o que provienen de escuelas privadas donde vieron mayor cantidad u otros contenidos, lo que según expresan, les facilitó la aprobación del CAU y adaptarse a la Universidad<sup>7</sup>. (Charovsky, 2013)

*“Mi primera experiencia no fue en esta universidad sino en la UBA, cuando comencé el CBC. El tránsito fue bueno porque en la secundaria (escuela privada) nos prepararon para rendirlo lo mejor posible”.*

En correspondencia con esto, la mayoría de estos alumnos que tuvieron dificultades en su iniciación como alumnos universitarios, expresaron que creían que la causa era haber estudiado en escuela pública, ya que veían menos contenidos porque los profesores faltaban o porque le dedicaban mucho tiempo a los mismos temas.

---

<sup>7</sup> Las trayectorias estudiantiles que presentan interrupciones y cambios de institución y carrera, ha sido estudiado en la tesis de M.M. Charovsky. Esos estudiantes cuentan con una experiencia que favorece el tránsito en la institución y la carrera cuando se trata de una segunda opción.

Por otro lado, aunque para aquellos que vienen de realizar otros ingresos o de escuelas privadas el inicio parece menos traumático, el pasaje de ser alumno a estudiante, les puede plantear dificultades:

*“Comencé el profesorado de matemática pero luego cambié al de historia, porque se me dificultó mucho Matemática I. Sentí que al ser muchos recursantes los que estaban en mi comisión el profesor daba todo por entendido y no explicaba casi nada...”* (Alumno que manifestó no tener dificultades con el CAU, de escuela privada)

*“El CAU no resultó muy dificultoso como sí lo fue la primera parte de la carrera”*  
(Alumno de escuela privada)

Respecto de las ayudas recibidas en estos tránsitos, algunos destacan que no tuvieron ayuda, otros aluden a la buena predisposición de algunos docentes para explicar. Hay quienes mencionan haber recibido ayuda de sus compañeros. Otros aluden haber recurrido a clases particulares para poder aprobar el CAU.

Llama la atención que no existe entre los jóvenes reclamo alguno a la institución universitaria para que facilite el inicio de la vida académica, o el tránsito de “alumno” a “estudiante”. Del mismo modo, sorprende la dificultad de identificar en la institución a la cual se está asistiendo las barreras para el acceso al conocimiento que ellas mismas consolidan o podrían levantar. Esto coincide con resultados de investigaciones anteriores de nuestro equipo en las que relevábamos concepciones de los estudiantes secundarios. En el caso de los estudiantes de secundaria, al preguntarles qué es lo que podría hacer la escuela para acompañar mejor su proceso de aprendizaje, los jóvenes tendían a identificar las dificultades en ellos, en sus familias y en sus contextos, y les resultaba muy difícil identificar cambios que podrían hacer las mismas escuelas, en sus prácticas y dispositivos, en pos de sus aprendizajes. (Benchimol, Krichesky, Pogré, 2011)

Este mismo enfoque, que reclama una mejor preparación a la escuela secundaria, se reitera en las sugerencias que los jóvenes ofrecen para mejorar la articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad. Cuando se les pidieron sugerencias para mejorar el pasaje, los estudiantes ponen el acento en solicitar que se eleve el nivel de la secundaria, que sea más parecido al de la universidad:

*“Eleva el nivel secundario y que se acostumbre a los chicos al ritmo universitario”*

*“Ayudaría bastante que la dinámica de las clases en la secundaria fueran más similares a las de la Universidad para poder ir adaptándose de a poco al cambio y*

*que no sea tan brusco. Es muy distinta la manera en que uno tiene que estudiar y eso se siente a la hora de pasar a la Universidad”.*

Los estudiantes demandan que la escuela secundaria comience a parecerse un poco más a la Universidad. En muchos casos se repite este pedido, y no solo lo requieren en cuanto a los contenidos sino también en cuanto a la organización del aula y a la relación estudiante-profesor. Respecto de esto último, los jóvenes expresaron que sienten mayor cercanía con los profesores en la Universidad. Asimismo, la totalidad de los entrevistados solicitan más conocimiento y más participación de la Universidad en las escuelas secundarias.

Lo paradójico de este pedido es que vuelve a ponerse la mirada sobre el nivel en el cual no están (en este caso, la escuela secundaria). No hay propuestas de cambio para la universidad, espacio que aparece como rígido e inmutable.

### **Conclusiones**

Si bien la investigación aún no ha finalizado, estos avances parciales permiten comprender que entender a los estudios superiores como un derecho, implica, además del planteo ético-político, la construcción de estrategias que acerquen las prácticas de enseñanza a la posibilidad de concreción de los proyectos formativos de los jóvenes. Esto supone, en primer lugar, poder visualizar los obstáculos a menudo frecuentes y naturalizados que la misma institución va construyendo, y luego poder intervenir para su transformación.

En el caso particular que aborda este estudio, la Universidad Nacional de General Sarmiento, podemos concluir que el tránsito de los jóvenes de la escuela secundaria a la Universidad es dificultoso. El propio cambio de institución, con sus lógicas específicas, frecuentemente viene acompañado por dificultades académicas. Se han identificado dispositivos y acciones de diferente tipo que actualmente se implementan y que colaboran con la superación de estos obstáculos. Entre estos, sobresale el papel de la propuesta de enseñanza como dispositivo de sostén y acompañamiento. Consideramos importante profundizar esta línea de investigación en la propia Universidad.

## **Bibliografía**

- Altbach, P., et al (2009) *Trends in global higher education: tracking and academic revolution*. Paris: UNESCO – World Conference on Higher Education.
- Arcanio, M. et al. (2013). “Ingreso y desconcierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades”. *Cuaderno de educación*. Año XI – Nº 11
- Astin, A.; Oseguera, L. (2005) “Pre-college and institutional influences on degree attainment”. En Seidman, A. (ed) *College Students retention. Formula for student success*. Westport. Praeger Publishers
- Benchimol K., Krichesky G., Pogré P. (2011).”¿Por qué no están en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de buenos aires a dejar la escuela secundaria” en Revista de Currículum y Formación del Profesorado. VOL. 15, Nº 3 (Diciembre 2011) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica)
- Charovsky, M. M. (2013) *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Inédita.
- Ezcurra, A. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldman, D. (2014) “La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes”. En Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Cabrera, A., La Nasa, S. y Burkum, K. (2001) Pathways to a four-year degree: the higher education story of one generation.S/D
- Filmus, D.y otros (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Santillana, Buenos Aires
- Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior Argentina*. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Martínez, S. (2011) ¿Igualdad de oportunidades? Un desafío para la enseñanza superior. Estudiantes y mediaciones en la enseñanza. En Martínez, S, (comp.) *Democratización de la Universidad*. Neuquén: Educo.
- Miranda, A. y Otero, A. (2004) Un camino de múltiples senderos: la transición entre la escuela media y el mundo del trabajo. *Ponencia presentada en el 4 Congreso Internacional de Sociología de la Educación*
- Rinesi E. (2015) *Filosofía y Política de la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS-IEC.
- Tinto, V. (2009) “Tacking student retention seriously: rethinking the first year of university”. En *First Year Experience Curriculum Design Symposium*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Tinto, V. (2004) “Acces without support is not oppotunity: rethinking the first year of college for low income students”, *Annual Conference of the American Association of Collegiate Reggistrars and Admissions Officers*. Las Vegas.
- UNESCO (2010) *Global Education Digest. Comparing Education Statistics Across the World*. Published by: UNESCO Institute for Statistics