



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 28 de julio, 2021]

Sección: Artículos de Revisión: Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 5, Núm. 2, agosto-diciembre 2021, págs.236-254

ISSN: 0719-7438

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 27 de marzo, 2021

Fecha primera revisión: 30 de marzo, 2021

Fecha segunda revisión: 26 de abril, 2021

Fecha tercera revisión: 13 de mayo, 2021

Fecha de aceptación: 17 de junio, 2021

Publicada: 01 de agosto, 2021

El primer año de la universidad como analizador institucional¹

Soledad Vercellino

Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de
Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Argentina.

Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de
Córdoba, Córdoba, Argentina.

E-mail: svercellino@unrn.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-1087-5455>

Resumen

Investigaciones recientes indican que en los países del MERCOSUR un 30 % de los estudiantes que inician sus estudios universitarios no registran ninguna actividad académica luego del primer año. La interrogación sobre ese problema, al menos en América Latina, es reciente e incipiente, en el sentido de su potencia problematizadora, no así en los países centrales donde desde

¹ Este artículo presenta la Conferencia impartida por invitación en el marco del Seminario Internacional Educación Superior Inclusiva y Justicia Social: acción política, multiplicidad y nuevos soportes de intervención institucional, organizada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Ecuador; la Universidad del Norte de Colombia (UNINORTE), Colombia, la Universidad Católica de Manizales (UCM), Colombia; la Universidad de Manizales (UM), Colombia; la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (UCB), Bolivia y la Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador, Ecuador.

hace varias décadas se viene investigando este tema. Por ello esta comunicación tiene por objetivo desarrollar la hipótesis sobre que las vicisitudes que afronta el estudiantado en su experiencia en el primer año en la universidad y las respuestas institucionales ante los altos índices de deserción y desgranamiento, constituyen un analizador institucional para las Universidades, es decir, una oportunidad para pensar la gramática de esa institución, su micropolítica. A tal fin recurre al análisis de estadísticas educativas, a los aportes de la literatura en la materia y a datos primarios generados a través de encuestas y entrevistas estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Río Negro. Como resultado da cuenta de las condiciones de emergencia del primer año de la universidad como problema que llama la atención al campo político y académico. Esas condiciones se configuran a partir de cambios cuanti- cualitativos: en lo cuantitativo la masificación de la Educación Superior con el consiguiente ingreso de sectores sociales históricamente postergados; en lo cualitativo, la instauración de la Educación Superior como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Se identifican como sentidos más comunes que operan como claves explicativas a ese problema y las políticas y estrategias desarrolladas a partir de los mismos, aquellos que focalizan en el estudiantado con una lectura deficitaria del mismos, las estrategias privilegiadas ubican el problema fuera de la gramática de la propia universidad por lo que resultan soluciones ortopédicas.

Palabras clave: *enseñanza superior; estudiante universitario; condiciones de admisión; análisis Institucional.*

University first year as an institutional analyzer

Abstract

The latest research indicates that in the MERCOSUR countries after one year, 30% of the students who start their university studies do not register any activity. The questioning about this problem, at least in Latin America, is recent and incipient, not so in the central countries where this issue has been investigated for several decades. For this reason, this communication aims to develop the hypothesis that the vicissitudes faced by the student in their experience in the first year at university and the institutional responses to the high rates of desertion and shelling, constitute an institutional analyzer for the Universities, it is an opportunity to think about the grammar of that institution, its micropolitics. To this end, it uses the analysis of educational statistics, the contributions of the literature on the subject and primary data generated through surveys and interviews of incoming students of the National University of Río Negro. As a result, it gives an account of the emergency conditions of 'entering the university' as a problem that draws attention to the political and academic field. These conditions are configured from quantitative and

qualitative changes: quantitatively, the overcrowding of the Higher Education with the consequent entry of historically neglected social sectors; qualitatively, the establishment of it as a public and social good, a universal human right and a responsibility of the States. We identify as the most common meanings that operate as explanatory keys to this problem and the policies and strategies developed from them, those that focus on the student body with a deficient reading of them, the privileged strategies place the problem outside the grammar of the university itself, resulting in orthopedic solutions.

Keywords: *higher education; university student; admission conditions; institutional analysis.*

Introducción

Las universidades, o más ampliamente, las instituciones de educación superior (ES), tenemos un problema. Somos instituciones educativas fuertemente excluyentes²: en los países del Mercosur casi un 30% del estudiantado que accede a la universidad, ha dejado de tener actividad académica luego del primer año y el 50% luego de tres años (Fernández Aguerre, Cardozo, Kunrath, Ortiz, Pacífico y Trevignani, 2020). Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios en general (Carli, 2012; Chiroleu, 1998; Kisilevsky, 2005; Kisilevsky y Veleza, 2002; Ortega, 2011; Sigal, 1993) y en las carreras de ciencias aplicadas en particular (De Giusti, Madoz, Gorga, Feierherd & Depetris, 2003, Porcel et al, 2010; Formia et al, 2013; Baldino, Lanzarini & Charnelli, 2016).

La interrogación sobre ese problema, al menos en América Latina, es reciente, a diferencia de EE UU y Europa, por ejemplo, en donde la investigación sobre la temática se remonta a las décadas del 60 y 70 (Tinto, 1975, Bourdieu y Passeron, 1964). Y también la interrogación es incipiente, en el sentido de escasamente problematizadora, como intentaré argumentar en esta presentación.

En esta conferencia me propongo desarrollar la hipótesis sobre que las vicisitudes que afronta el estudiantado en su experiencia en el primer año en la universidad y las respuestas institucionales ante los altos índices de deserción y desgranamiento, constituyen un analizador para las Universidades, por ello una ocasión para mirarnos. Autores del campo del análisis institucional, como Lapassade y Loureau (1977) consideran que un analizador es el componente o proceso que provoca el desvelamiento de la institución, muestra la estructura, las relaciones no explicitadas, la cultura subyacente. “Se denominará analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar” (Loureau, 1975, p. 282).

² Las opiniones y/o ideas expresadas no representan necesariamente las opiniones y/o posiciones de la Universidad Nacional de Río Negro.

A tal fin presentaré algunos resultados de una serie de proyectos de investigación que venimos desarrollando en la Universidad Nacional de Río Negro, los que analizan las condiciones institucionales y académicas del primer año, caracterizan la matrícula de estudiantes que ingresan a la universidad y recuperan los sentidos que sobre experiencia producen los propios estudiantes (Vercellino y Mischia, 2021). El análisis se estructura en tres apartados: en primer lugar, daré cuenta de las condiciones de emergencia del acceso y permanencia en el primer año de la universidad como problema que llama la atención al campo político y académico; luego identificaré que sentidos más comunes aparecen como claves explicativas a ese problema, para, finalmente, caracterizar las políticas y estrategias desarrolladas a partir de los mismos.

Concluiré con algunos lineamientos conceptuales y estratégicos asumiendo a la educación superior como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

Método

La comunicación que aquí presento tiene su origen en el trabajo de investigación que vengo desarrollando junto a un equipo en la Universidad Nacional de Río Negro y que se encuadra en dos proyectos acreditados y financiados por esa universidad³.

Recupera el análisis de estadísticas educativas producidas por el Ministerio de Educación de la Nación y la UNESCO y también de la literatura sobre el problema del primer año. Asimismo, pone en diálogo esas producciones con los datos primarios generados en los proyectos de investigación arriba indicados, en particular los referidos a la caracterización del estudiantado y al análisis de los mismos producen sobre su experiencia en los inicios de los estudios universitarios.

La caracterización de los ingresantes en términos sociodemográficos, socioeconómicos y educativo-culturales surge de una encuesta aplicada a una muestra estadísticamente representativa de 407 ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la UNRN que permitió caracterizar a (el instrumento utilizado está disponible en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7220>).

Los sentidos sobre la experiencia en el primer año fueron indagados en sucesivas entrevistas cualitativas, en profundidad, realizada a una muestra pequeña e intencional de ingresantes. Se trató de una entrevista centrada en la rememoración de experiencias significativas en el ingreso a la Universidad. Se retoman algunos planteos de la metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen (2003) estructurando el análisis como el proceso de recuperación de los temas que se identifican en las expresiones de las experiencias vividas como esenciales, las que a través de la reducción permite dar cuenta de núcleos de sentido. Así la tematización, no es una

categorización, sino una herramienta para llegar al significado de la experiencia a través de los sentidos que le otorga a la misma sus protagonistas. Un análisis pormenorizado puede encontrarse en Vercellino y Misichia (2021).

Desarrollo

El 'ingreso a la universidad' como problema

El concepto de analizador institucional ha sido desarrollado por Lapassade y Lourau y ha tenido una interesante acogida en el campo del análisis institucional en Argentina (Nicastro, 2018; Ulloa, 2012; Fernández, 2017). Como ya adelantáramos, el analizador es lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar. Permite descomponer el todo, poniendo de relieve a sus componentes y develando su estructura. Son los sitios del habla que nos conducen a las relaciones no explicitadas de poder.

Lapassade y Lourau (1977) diferencian analizadores institucionales naturales de los construidos en el marco de un proceso de intervención institucional. En el analizador natural el habla institucional es provocada por sus propios protagonistas. El analizador natural acontece, y puede ser leído o no.

Los analizadores provocan un efecto de desenmascaramiento y toma de conciencia colectiva, a partir del cual se espera un surgimiento de las capacidades instituyentes, como consecuencia de la popularización del análisis y la distribución del saber analítico.

Para que una situación o fenómeno se vuelva un analizador debe volverse molesto, debe causar malestar, y obligarnos a hablar de ello. Aquí vale preguntarse: ¿cuándo aparece el primer año de la universidad y las vicisitudes de los/as estudiantes que ingresan a la institución como *eso* que molesta? ¿qué condiciones tuvieron que darse para que esto acontezca?

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

¿Qué características tiene este incremento? ¿A quiénes favorece? Tomemos el ejemplo de Argentina.

La Argentina sobresale en América Latina por tener una de las matriculaciones más altas en educación superior, alcanzando el 75,8 % de la población entre los 20 y 24 años en el 2011 (García de Fanelli y Adrogué, 2015). Este alto porcentaje es producto de mecanismos de admisión no selectivos en la mayoría de las universidades, la creación de numerosas universidades públicas y privadas en diversas zonas del país y la gratuidad de los estudios de grado. Se destaca que las instituciones de gestión estatal se encuentran en todas las provincias de nuestro país. El sistema universitario argentino contaba para el año 2018 con una población de 2.227.746 estudiantes, 589.749 nuevos inscriptos y 150.454 egresados en los niveles de pregrado, grado y posgrado (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020). En el mismo informe se menciona que las universidades estatales registran el 62,1% de retención en el primer año.

Siguiendo a la UNESCO IESALC (Ezcurra, 2018) y considerando el intervalo comprendido entre los años 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación para los sectores de ingresos bajos creció en nuestro país un 133% mientras que los sectores de ingresos medio lo hicieron en un 65%. Esto significa un achicamiento de las desigualdades entre sectores medios y bajos.

Tabla1. Tasa bruta de matriculación en ES.

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

Fuente: elaboración propia.

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

La literatura advierte que la expansión de la universidad ha sido “usufructuada por las clases intermedias urbanas, ligadas a la pequeña propiedad, al comercio y a la administración burocrática o empresarial” (Fernández Aguerre et al, 2020, p.18), siendo ese el estudiante universitario tradicional. La masificación ha incluido recientemente en el debate, al menos en América Latina, las desigualdades derivadas de la identidad de género, étnica, racial o lingüística de los estudiantes.

Es en ese punto que nos interesó conocer qué sectores sociales y económicos ingresaban a nuestra universidad y cuáles no, cómo se distribuía por género la matrícula, en qué momento del ciclo de vida, en lo laboral y familiar, se encontraban, cómo eran sus trayectorias escolares previas

Nuestra indagación nos permitió observar que hay atributos que son similares entre los/as ingresantes que participaron de la misma y que pertenecían a carreras de ciencias aplicadas: son jóvenes (el 34% de los/as encuestados se encuentra en la edad teórica del ingreso (18-19) y el 76% va entre los 18 y los 24 años. La media se ubica en los 22.9 años), más varones que mujeres⁴, solteros y sin hijos⁵, que no tienen importantes cargas laborales⁶, estudian con ayuda económica de sus padres y madres, sus padres poseen trabajos de dedicación completa, procedentes, también mayoritariamente, de categorías ocupacionales profesionales medias/altas. Claramente, como advierte la literatura en la materia, una primera selección por origen social la realiza la escuela secundaria. No obstante, y tal vez vinculado al tardío proceso de incorporación de universidades en los territorios provinciales, los/as estudiantes constituyen mayormente, la primera generación de universitarios.

Además, provienen fundamentalmente de escuelas estatales y de gestión social, registrando trayectorias escolares previas normalizadas, en las que no han tenido experiencias de apoyo a sus estudios procedentes de espacios institucionales (docentes, tutorías, etc.). Una proporción importante (34%) ha cursado otros estudios superiores, es decir, acreditan experiencias, en general inconclusas, en educación superior (Vercellino et al 2018).

Podría derivarse de esta descripción que, en términos generales, las /os ingresantes a la UNRN cuentan con condiciones que, según la literatura, favorecen el tránsito por el primer año, fundamentalmente vinculadas a la disposición de tiempo exclusivo para el estudio (por no requerir trabajar, ni tener cargas de cuidado) y acreditar una trayectoria académica previa de tipo normativa.

Ahora bien, el ser la primera generación de universitarios y algunas características de su trayectoria escolar previa, como la referida a la falta de experiencia en configurar apoyos con docentes y tutores, nos advierten que el ingreso a la universidad va a significar para estos/as estudiantes el encuentro con un tipo de relación con el saber institucional absolutamente novedosa y que, varias de las estrategias que la institución universitaria prevé para acompañar la transición del primer año (tutorías, consultas, etc.) también resultan nuevas y/o ajenas a las prácticas de apoyo a las que han recurrido en

⁴ El 52% de los nuevos inscriptos a carreras de ciencias aplicadas de la UNRN encuestados eran varones, en contraposición a la tendencia nacional, donde la matrícula de mujeres ingresantes a la universidad (nuevas inscritas) ascendió en el 2018 al 58,4% (SPU, 2020).

⁵ El 92,71 % son solteros/as, sólo el 6,8% tiene hijos (5,29% de los estudiantes hombres y 8,47% de las estudiantes mujeres) y el 0,86% está en situación de embarazo

⁶ El 15% trabaja en tiempo completo (6%) o parcial (9%), el resto no trabaja por decisión propia (41%), trabaja ocasionalmente (24%) o se encuentra buscando trabajo (20%).

trayectos previos. Puede indicarse que existe un desencuentro entre las prácticas vinculadas a los saberes y a la gestión de ayudas aprendidas en los formatos y dispositivos de los trayectos previos, con respecto a los demandados y ofrecidos por la institución universitaria.

Ahora bien, al interior de esta rama disciplinar, aparecen diferencias entre carreras. El género, la condición laboral de los/as estudiantes y su edad configuran carreras con características notorias diferentes. Así un grupo de carreras, en su mayoría Tecnicaturas, aloja preponderantemente a varones mayores trabajadores otras son carreras claramente feminizadas. Esto amerita, por un lado, profundizar la investigación sobre cómo estas condiciones interjuegan en las vicisitudes de los estudios universitarios y, por otro lado, considerar que exigen a los diseños curriculares e institucionales de estas carreras alojar estudiantes con estas características.

Finalmente, ciertos colectivos claramente no son incluidos o son marginalmente incluidos en estas carreras: pueblos originarios, afrodescendientes, estudiantes con discapacidad, hijos de padres desempleados, egresados de escuelas secundarias nocturnas.

Conscientes que una “ontología procesal” (Ocampo, 2021) de la educación inclusiva, rehúye a toda reificación de los grupos sociales y apuesta a la deconstrucción de ese tipo de identidades “legadas por el sustancialismo, constituidas en figuras de otredad abyectas o normativas” (Ocampo, 2021, p.14), interesa advertir la invisibilización de ciertos colectivos o su visibilización como “nuevos estudiantes”, reconociendo que en ningún sentido, esta descripción a grande trazos clausura la comprensión de cómo se articulan los procesos de singularización en el espacio universitario.

El otro componente que genera otras condiciones de visibilidad y enunciabilidad al interior de los sistemas universitarios del problema del primer año, es lo que denomino cambios en el encuadre cultural (Canguilhem, 2009) de la Educación Superior.

Avanzada la primera década del siglo XXI se comienzan a generar una serie de textos prescriptos, es decir, textos escritos para volverse prácticas, que comienzan a instalar una nueva manera de concebir a la educación superior (Rinesi, 2020). Por ejemplo, la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior organizada por el IESALC de la UNESCO (2009) y reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 establece por primera vez en nuestra historia que la ES es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

Coincido con Rinesi (2020) quien afirma que con esa definición: Educación Superior como bien público y social, DDHH universal y responsabilidad de los Estados se

establece un cambio decisivo en los modos de representación y de auto-representación de las instituciones de educación superior (en particular las universidades), que siempre se pensaron a sí mismas, y

que siempre fueron pensadas, como lo que siempre fueron: eficaces máquinas de fabricar élites, y a las que ahora se les reclama repensarse como instituciones encargadas de garantizar lo que por primera vez puede pensarse como un derecho que es o que tiene que ser de todo el mundo (Rinesi,2020, p.25).

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

Masificación y nuevas condiciones de enunciación de la ES como un Derecho Humano universal, enfrentan a las instituciones a una paradoja: las universidades, los y las universitarias adherimos a esa premisa, pero año a año nos enfrentamos a la imposibilidad de garantizar ese derecho. La construcción del maravilloso oxímoron de "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2008), da cuenta de la dificultad para nominar y, por lo tanto, comprender y abordar el problema y su carácter sintomático.

Sentidos en torno al problema del primer año de la universidad, políticas y estrategias desarrolladas

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

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

Los dispositivos generados para la admisión de los-as estudiantes, sus alcances, limitaciones y efectos (Pérez Rasetti y Márquez, Fernández Lamarra, 2018; de Fanelli y Adrogué, 2021; Marquina, 2011; Gluz, Grandolfi, 2010; De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019, entre otras); el papel de los docentes y la

vinculación de esta figura con la problemática del ingreso (Ezcurra,2005; De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019; Marquina, 2011 y Pierella, 2014) y algunas aspectos de las condiciones de enseñanza, particularmente las referidas a los procesos de alfabetización disciplinar y académica (Carlino 2003a, 2003b), son aspectos indagados en la literatura, pero escasamente delimitado en el análisis que los propios universitarios hacemos de ese problema.

En consonancia con esos sentidos, que ubican el problema fuera de la gramática y el sistema de prácticas de la propia universidad, las medidas tomadas para afrontar el problema resultan soluciones ortopédicas, pensadas para compensar esos déficits, ajenas al aula, como señala gráficamente Vincent Tinto (2012).

La literatura identifica tres generaciones de acciones propositivas: la primera generación son las de acciones de apoyo co-curriculares, como becas, cursos de ingresos (ilusamente denominados nivelatorios) y tutorías. La segunda generación se vincula con la reforma del currículum y la enseñanza y la tercera generación ya define una pedagogía de transición para primer año, que implica un compromiso institucional pleno que supera a las carreras, facultades o centros (Kift, Nelson y John, 2010; Wilson y Casales, 2010; Kift, 2015).

A partir de nuestras investigaciones advertimos que en la Argentina el modelo hegemónico es el de las acciones de primera generación, que es también el modelo hegemónico en el mundo. Se trata de acciones periféricas, que se dan al margen, previas, preparatorias, complementarias, para-educativas. El efecto en la retención o la persistencia del estudiantado es, por ello mismo, escaso.

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

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

Darle la palabra a los/as estudiantes, poner en valor su mirada sobre los procesos que venimos analizando nos permitió identificar cinco grandes núcleos de sentido que insisten en torno a esos tiempos iniciales (Vercellino y Mischia, 2021). En primer lugar, la Universidad sostiene y propone una relación institucional con el saber que para los estudiantes que ingresan es nueva, diferente a las relaciones con el saber de las instituciones en las que

han transitado previamente, y que pone en tensión las formas que hasta ese momento se han construido.

En segundo lugar, aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”) insiste como clave explicativa de la continuidad o no de los estudios.

En tercer término, las redes de relación son señaladas como recursos que favorecen la continuidad de los estudios. En menor medida, ciertas figuras profesoriales aparecen como significativas y “el encanto” por la carrera elegida también funciona como sostén, dando continuidad a los estudios;

Finalmente, aparecen una serie de demandas hacia la institución para que se generen condiciones para “entrar en la situación de universidad”. Estas condiciones aparecen articuladas a dar tiempo para conocer las nuevas formas de estudio y para alcanzar los aprendizajes que se demandan.

Permítanme compartir un pasaje de una entrevista a un estudiante.

vos a un ingresante no le podés pedir que se maneje en la universidad de entrada como vos pretendes que tiene que manejar todo, entonces qué hace la docente P.? ella te toma siete recuperatorios si es necesario que vos apruebes, porque no te desalienta, te permite continuar, si no vas te busca, le busca la vuelta. (...) Pero si hay que destacarlo yo destacaría eso (...) tratar de regalarle las materias, aunque sea con baja nota, pero fomentar que continúen, porque primer año es un año de nivelación y muchas materias se comparten en primer año y las específicas empiezan más adelante y vos no podés arrancar con la específica, no podés conocer la materia, no podés conocer la carrera que estás haciendo sin pasar primer año que es de nivelación. Entonces vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste (SV11, estudiante de Licenciatura en Ciencias del Ambiente, Viedma, 27 años. Fuente: PI 40-C-581)

Seguro nos incomoda escuchar la idea de “regalar nota”, ese sintagma nos da escalofríos. La antropología tempranamente se ha abocado a estudiar ese acto tan humano como darle algo a otra persona. El ensayo de Mauss (1979) sobre la Teoría de los Dones trata la manera en que el intercambio de objetos entre los grupos articula y construye las relaciones entre ellos. Sostuvo que donar o dar un objeto (don) hace grande al donante y crea una obligación inherente en el receptor por la que tiene que devolver el regalo. La serie resultante de los intercambios que se dan entre los individuos de un grupo establece una de las primeras formas de solidaridad social utilizada por los seres humanos. El don establece fuertes relaciones de correspondencia, hospitalidad, protección y asistencia mutuas.

La universidad y las instituciones educativas en general hemos logrado que uno de los actos más dignificantes de nuestra cultura, se transforme en una acción rechazable, cuando se trata de donar notas o calificaciones, que no es otra cosa, que donar otra oportunidad.

Es que avanzar en ese tipo de estrategias implica ir y disputar un núcleo duro de la academia y de la potestad docente, como es la evaluación y la acreditación. Este estudiante nos interroga sobre nuestra capacidad para avanzar en estrategias de segunda y tercera generación ¿seremos capaces de contextualizar los procesos y criterios de evaluación a la situación de ingreso, considerando el primer año como el año introductorio? ¿seremos capaces de diseñar dispositivos de evaluación que no constituyan trabas, sino instancias de revisión del proceso de enseñanza y del propio proceso de ingreso a la universidad?

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

Conclusiones

En esta conferencia me he propuesto problematizar aquello que acontece en y con el primer año de los estudios universitarios. Lo he hecho con una estrategia que recupera resultados de sendos proyectos de investigación desarrollados en la Universidad Nacional de Río Negro basados en datos primarios producidos a través de técnicas cuanti-cualitativas y datos secundarios, específicamente, estadísticas educativas. La estrategia argumentativa pone en diálogo esos resultados con la literatura en la materia y propone la conjetura de que el primer año de la universidad opera como analizador institucional.

La evidencia de que 30 % de los estudiantes que inician sus estudios universitarios no registran ninguna actividad luego del primer año y que al cabo de seis semestres solo la mitad ha persistido en sus estudios, sumado a los estudios sobre la cuestión, es ocasión para una incipiente interrogación, en el sentido de su potencia problematizadora.

Dimos cuenta de las condiciones de emergencia del primer año de la universidad como problema que llama la atención al campo político y académico, pero también, los sentidos que subyacen en las estrategias que las propias instituciones desarrollan para atender a ese problema y los que el propio estudiantado produce en torno a su experiencia.

Las condiciones de posibilidad para la configuración de los inicios universitarios como problema de las universidades se configuran a partir de cambios cuanti- cualitativos en el espacio de la Educación Superior. En lo cuantitativo la tardía masificación de este nivel educativo, con el consiguiente ingreso de sectores sociales históricamente postergados, pone en crisis su matriz elitista. Crisis que se refuerza con la instauración de la Educación Superior como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados, es decir, cualitativamente se asiste a un

cambio de encuadre cultural, de compromisos compartidos en torno a este sector educativo.

Al analizar los sentidos más comunes que subyacen en las políticas y estrategias desarrolladas por las instituciones universitarias, insisten argumentos que focalizan en el estudiantado con una lectura deficitaria del mismo, las estrategias privilegiadas parten de ubicar el problema fuera de la gramática de la propia universidad, su micropolítica, la relación con el saber que allí se produce, por lo que las medidas tomadas para afrontar el problema resultan soluciones ortopédicas, pensadas para compensar esos déficits, ajenas al aula.

Consultado el estudiantado la discusión se ubica en la disputa sobre algunos de los componentes duros del dispositivo universidad, un nudo en el que las coordenadas de saber y poder se imbrican hasta petrificarse: la evaluación y la acreditación de los saberes. Coincide con la literatura más interesante en la materia que va a proponer avanzar en estrategias de segunda y tercera generación, que son estrategias curriculares y pedagógicas, es decir, que focalizan en la enseñanza.

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

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

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

En cuarto lugar: evitar recaer en compensaciones para educativas, paralelas. Como todos los malestares vitales o existenciales, siempre es más cómodo acallarlos y no enfrentar las causas que lo originan. Desentendernos, depositar afuera, es propia de nuestra condición humana. Las causas del problema de la persistencia en los estudios universitario se ubican en el núcleo duro del dispositivo universidad: Algunos de esos elementos son: la selección, organización, transmisión, evaluación, acreditación de conocimientos, la organización del tiempo (de la clase, del cuatrimestre, del

ciclo lectivo, de las carreras), el lugar material de la enseñanza, características del profesorado, la enseñanza presencial y simultánea, entre otras cuestiones.

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

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

- a) Espacios de formación en docencia universitaria. Cursos, diplomaturas, especializaciones, etc. que tengan por objeto de reflexión la docencia universitaria.
- b) Eventos científicos en donde la universidad sea el tópico de discusión.
- c) Generar investigaciones sobre la docencia. Las universidades deben financiar convocatorias específicas centradas en la docencia universitaria, convocatorias que incentiven a los/as docentes a producir saberes sobre sus prácticas y los problemas de la misma.

Finalmente, para cerrar, como sabrán durante este año se desarrollará la Tercera Conferencia Mundial sobre Educación Superior (WHEC2021, por su sigla en inglés), la que se propone preparar su hoja de ruta para una nueva era de los sistemas e instituciones de educación superior. La Conferencia dice tener por objeto romper con los modelos tradicionales de aprendizaje en el nivel superior y abrir la puerta a concepciones nuevas, innovadoras, creativas y visionarias que no sólo sirvan a las actuales agendas mundiales de desarrollo sostenible, sino que también allanen el camino para una futura comunidad de aprendizaje que hable con todos, que incluya a todas las personas que aprenden a lo largo la vida".

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

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

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

Referencias bibliográficas

- Baldino, G., Lanzarini, L. C., & Charnelli, M. E. (2016, September). Análisis del avance académico de alumnos universitarios. *XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016)*.
- Bourdieu, P y Passeron J. C (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Madrid: Amorrurtu Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias, en: *Revista Pensamiento Universitario*, 6(7): 3-11.
- De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. M., & De Gatica, N. P. (2019). La formación en el ingreso a la universidad. *Revista Educación, política y sociedad*.
- De Giusti, A. E., Madoz, M. C., Gorga, G., Feierherd, G. E., & Depetris, B. O. (2003). Enfoques y herramientas en la enseñanza de un primer curso de computación (CS1). *IX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*.
- Escolano Benito, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1(2), 12.

- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133.
- Ezcurra, A. M. (2008). Educación universitaria: una inclusión excluyente. 3er. *Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, UNRC Río Cuarto*.
- Ezcurra, A.M. (2018). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Ed. UNTREF.
- Fanelli, A. G. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Revista Debate Universitario, N° 7, pp.-24*.
- Fanelli, A. G., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Higher Education and Society*, 33(1), 85-114.
- Fernandez Aguerre, T., Cardozo, S., Kunrath, R.; Ortiz, L.; Pacífico, A. y Trevignani, V (2020). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparado en cuatro universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Informe Final*. Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur. Recuperado el 23 de marzo de 2021 de: <https://www.rivera.udelar.edu.uy/neiself/desigualdades/>
- Fernández, L. M. (2017). El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional. *Revista Argentina de Educación Superior*, (14), 130-143.
- Formia, S., Lanzarini, L. C., & Hasperué, W. (2013). Caracterización de la deserción universitaria en la UNRN utilizando minería de datos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (11), 92-98.
- Gluz, N., & Grandoli, M. E. (2010). Condicionantes sociales y académicos en el ingreso a la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (29), 97-115.
- Julia, D. (2012). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 1(1 [1]), 9-43.
- Kift, S. & Nelson, K. & John, C. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education*. Recuperado el 02 de abril de 2021 de: <https://fyhejournal.com/article/view/13>

- Kift, S. (2015). Una década de la pedagogía de la transición: un salto cualitativo en la conceptualización de la experiencia del primer año. James Cook University, Townsville, Australia. *Revista HERDSA de educación superior*, vol. 2.
- Kisilevsky, M. (2005). "La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica"; en: Biber, G. (Comp.). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública* (pp. 33-40). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- Lahire, B. Thin, D. y Vincent, G. (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire"; en: Vincent, G. (comp.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (pp.11.48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lapassade, R. L. G., & Lourau, R. (1977). *Análisis institucional y socioanálisis*. Nueva Imagen, México.
- Lourau, R. (1975) *El análisis institucional*. Amorrortu Editores, Madrid.
- Marquina, M. (2011). "El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense"; en: Gluz, N. (comp.). *Admisión a la universidad y selectividad social*. (pp.63-86). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mauss, M. (1979). *Sobre los dones*. *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. *Trayectorias Universitarias*, 4.
- Ocampo, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva: devenires neo-materialistas. *Educação*, 46(1), e103/ 1-22. Recuperado el 23 de julio de 2021 de: <https://doi.org/10.5902/1984644466885>
- Ortega, F. (Comp.). (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60, 51-62.
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-21.

- Querrien, A., y Varela, J. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rinesi, E. (2020). Universidad y universalismo: Una apuesta desde américa latina. *Tiempo de Gestión*, 15(28), 11-27.
- Roca, D. (2008). *Obra reunida: Escritos políticos* (Vol. 4). Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Secretaria de Políticas Universitarias (2020). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*.
- Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? *Revista Desarrollo Económico*; 33(130), 265- 280.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education Berkeley, California. Recuperado el 06 de marzo de 2021 de: [ED091983.pdf](#)
- Tyack, D.; Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura.
- Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica: historial de una práctica*. Madrid: Libros del Zorzal.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009. Recuperado el 23 de febrero de 2021 de: [Microsoft Word - es-ED-2009-CONF-402-2_2556_9_3_.doc \(observatoriorh.org\)](#)
- Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Ed idea Books.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio temporal y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista-de-Educación*, (298), 7-29.
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- Vercellino, S. (2021). Compendio de exposiciones del Congreso Internacional "Ingresos e ingresantes a la universidad" Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos

implicados en los inicios de los estudios universitarios. Recuperado el 12 de febrero de 2021 de: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7414>

Vercellino, S., & Mischia, B. S. (2021). Núcleos de sentido en torno al ingreso de estudiantes universitarios. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. Recuperado el 06 de marzo de 2021 de: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6764>

Vercellino, S., Goin, M. M. J., Gallo, A., Gibelli, T., Chironi, J. M., Henriquez Acosta, M. A. & Belloli, E. (2018). Ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la UNRN: algunas notas características. *VI Jornadas de Investigación y Extensión del CURZA*.

Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.

Wilson, K. (2009, September). Success in first year. *First Year in Higher Education Conference*.

Cómo citar este trabajo

Vercellino, S. (2021). El primer año de universidad como analizador institucional. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 236-254. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/376>

Perfil académico

Soledad Vercellino. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Sociedad e Instituciones, Licenciada en Psicopedagogía. Docente investigadora en la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue. Categoría III en el Programa de Incentivos a la Investigación (SPU). Dirige proyectos de investigación sobre ingreso a la Universidad. Ha sido la coordinadora general de Congreso Internacional "Ingresos e ingresantes a la universidad: hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios", desarrollado en los meses de febrero/marzo del 2021. Investiga sobre la relación entre las condiciones institucionales y la relación de los/as estudiantes con el saber. Autora de artículos, libros y capítulos de libros, entre ellos "La escuela y los (des)encuentros con el saber" (2018). Colaboradora del CELEI. Directora de tesis y becas de grado y posgrado. Docente en grado y posgrado.