

María Adelaida
Benvegnú*
y Yamila Goldenstein
Jalif**

El ingreso a la universidad, miradas y experiencias^{1,2}

*No sabe la felicidad que tengo...
No pensaba llegar a este momento.*

Resumen

El trabajo busca problematizar y conceptualizar algunos aspectos de la experiencia del ingreso a la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz), a partir de entrevistas grupales realizadas a estudiantes del Ciclo de Inicio por docentes del Taller de Lectura y Escritura. La intención es aportar a elaborar un pensar pedagógico que permita comprender mejor los procesos que estos atraviesan al convertirse en estudiantes universitarios. Se enmarca en un proyecto formativo que pone en diálogo las huellas de la experiencia con aportes teóricos. Se identifican cuestiones y se formulan preguntas

* Profesora en Ciencias de la Educación (INSP J. V. González). Desarrolla tareas en el equipo de Pedagogía Universitaria (UNLu), vinculadas con el ingreso a la universidad y la articulación con otros niveles del sistema. Coordina el Taller de Lectura y Escritura del CIU (UNPaz). Conferencista y expositora en encuentros académicos nacionales e internacionales sobre problemas de la enseñanza en el nivel superior. Filiación: Universidad Nacional de José C. Paz - Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mabenvegnu@gmail.com

** Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (Flacso). Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Profesora (Udesa). Coordinadora y docente del taller de Lectura y Escritura del Ciclo de Inicio Universitario (UNPaz). Es docente de evaluación de los aprendizajes en la Especialización en Ciencias (Udesa). Se desempeña como investigadora en políticas educativas en el Ministerio de Educación (UEICEE, GCBA). Filiación: Universidad Nacional de José C. Paz. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: yamila.goldenstein@docentes.unpaz.edu.ar

1. Este texto se inscribe en el proyecto de formación “La voz de las y los ingresantes” destinado a docentes del Taller de Lectura y Escritura del CIU. Este proyecto se enmarca en la Dirección de Ingreso-Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica y en la Dirección General de Desarrollo Curricular de la UNPaz.

2. Además del equipo de trabajo integrado por Aldana Gaggero, Fabiola Di Mare Linares, Sonia Mabel Orieta y Carola Palazzo del CIU (UNPaz), participaron en el primer tramo del proyecto (diseño y realización de entrevistas) las docentes: María Noel Ferreyra, Mariela Ester Desoindre Rodríguez y Melina Almirón Casanova.

que podrían constituir objetos de nuevos análisis. Se espera que estas ideas sirvan para fortalecer las acciones institucionales orientadas a favorecer el sostenimiento de las trayectorias educativas de alumnas y alumnos.

Palabras Clave

Ingreso universitario • diversidad • reflexión pedagógica

The entrance to the university, views and experiences

*You don't know how happy I am...
I didn't think I would get to this point.*

Summary

This paper seeks to problematize and conceptualize some aspects of the experience of entering the National University of José C Paz, based on group interviews conducted with students of the Beginning Cycle by teachers of the Reading and Writing Workshop. The intention is to contribute to developing a pedagogical thinking that allows for a better understanding of the processes they go through when becoming university students. It is framed in a formative project that dialogues the traces of experience with theoretical contributions. Issues are identified, and questions are formulated that could constitute objects of new analyses. It is hoped that these ideas will serve to strengthen institutional actions aimed at supporting the educational trajectories of the students.

Keywords

University entrance • diversity • pedagogical reflection

Introducción

La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y extrañeza del otro. Como educadores, la pregunta es quién, qué me provoca, qué me dice, qué hace en mí su presencia, qué es lo que tengo para ofrecer y qué significa

ese encuentro. Como educadores es esto lo que se nos revela como misterio o incertidumbre: ¿es esto que tengo para compartir lo que necesita?, ¿es esto lo que tenemos que ofrecerle? Investigar la experiencia educativa es partir de una aceptación, la de moverse en este terreno de incertidumbre y de misterio, sin querer convertirlo en otra cosa (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 18).

Asumir la complejidad de la enseñanza desde una posición reflexiva supone volver a mirar lo que creemos ver de un golpe de vista; repensar las respuestas que ya tenemos y buscar entender lo inesperado en el marco de una experiencia de la que somos partícipes. El trabajo que encaramos busca problematizar y conceptualizar algunos aspectos de lo que vemos y escuchamos a partir de conversaciones con alumnos y alumnas ingresantes, poniendo en diálogo las huellas de la experiencia con aportes teóricos que pueden ayudar a elaborar un pensar pedagógico que no se aleje de los sentidos que los participantes otorgan a lo que experimentan y comparten. Entendemos que conocer su perspectiva y captar los sentidos que ellos y ellas otorgan a las propuestas que les ofrecemos es indispensable para acercarnos a comprender mejor los procesos que atraviesan al convertirse en estudiantes universitarios. Con esa intención entrevistamos a algunos y algunas estudiantes que transitaron y finalizaron el Ciclo de Inicio Universitario (CIU) de la UNPaz en 2023. En particular, centramos la atención en el Taller de Lectura y Escritura, espacio del que participamos como equipo de coordinación y como docentes. Si bien sabemos que los y las docentes suelen tomar en cuenta lo vivido y lo expresado por sus estudiantes, pensamos que la conversación en el espacio de la entrevista podría “abrir la mirada” hacia sentidos que no están presentes o no son evidentes en el marco de la clase; acceder a esos nuevos sentidos convoca a pensar en nuestras propias prácticas docentes y contribuye a la construcción colectiva de nuevos entendimientos. No buscamos una evaluación del Taller (de su organización, docentes, contenidos, actividades, etc.), sino el relato de algunas vivencias subjetivas, en especial vinculadas con el aprendizaje y con la construcción de nuevos conocimientos. Se trata de un acercamiento exploratorio, un ejercicio de escucha y reflexión compartida que nos permite acceder a los significados que organizan la experiencia de ingreso a la universidad de las personas concretas.

Pensar lo vivido sin perder de vista la complejidad de la situación requiere estar alerta para evitar el riesgo de la subjetividad deformante, el tironeo del sentido común, la tendencia a “empujar” la evidencia para que se amolde a nuestras explicaciones ya decididas, ya instaladas. Para ello, el trabajo compartido y el diálogo horizontal entre colegas resulta imprescindible en tanto la intersubjetividad interroga y pone a prueba las interpretaciones de quienes miran. Así, las reflexiones aquí compartidas son reflejo de un *pensar con otras* –profesoras con distintos recorridos y formaciones académicas– que busca trenzar miradas y construir nuevos sentidos. En ese camino, nos proponemos también identificar cuestiones y formular preguntas que consideramos valdría la pena constituir en objeto de nuevos análisis.

Planteamos un proceso en cuatro etapas:³

1° etapa. A partir de una invitación abierta a los y las 110 docentes del Taller de Lectura y Escritura al finalizar el cuatrimestre, se constituyó un equipo de trabajo alrededor de la pregunta: ¿sobre qué aspectos de la experiencia subjetiva del ingreso a la universidad nos parece interesante conversar con los y las estudiantes?

2° etapa. Elaboramos una guía y realizamos 23 entrevistas grupales que fueron registradas en audio o video, y subidas a un *drive* común. Cada docente convocó a estudiantes de sus comisiones que quisieran participar del proyecto. Los grupos quedaron compuestos por tres a cinco ingresantes de diversas edades y géneros. La guía para la entrevista se organizó a partir de tres preguntas muy amplias, cada una de las cuales tenía la intención de abrir la conversación hacia un abanico de posibles temas. Las preguntas eran: ¿Cómo fue su experiencia en el CIU? ¿Qué cosas aprendieron en el Taller de Lectura y Escritura que creen que los van a ayudar en el cursado de la carrera? ¿Quieren compartir con nosotros alguna experiencia significativa de su cursada en el Taller de Lectura y Escritura?

3. Este proyecto reconoce como antecedente el proceso desarrollado en 2021 en la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, coordinado por M. Adelaida Benvegnú y Betina Plaza, y que dio lugar al documento “Reflexiones en torno al Taller Inicial: voces de docentes y estudiantes”. Seguimos de manera general los pasos del proceso, los ejes que guiaron la realización de las entrevistas y la primera organización de las respuestas (“qué dicen los y las estudiantes, qué *nos dice* lo que ellos dicen”).

3° etapa. Cada docente del equipo leyó, visualizó o escuchó algunas de las entrevistas realizadas por las otras colegas y compartimos las primeras impresiones acerca de las cuestiones que consideramos significativas. Las preguntas que organizaron el trabajo en esta etapa fueron: ¿Qué dicen los y las estudiantes? ¿Qué nos dice lo que ellos y ellas dicen? A partir de los intercambios, elaboramos una primera sistematización del contenido. Compartimos bibliografía y formulamos tentativamente algunas categorías para el análisis, recurriendo a construcciones conceptuales que consideramos pertinentes.

4° etapa. Acordamos un plan de escritura para la elaboración colaborativa de un documento que desplegara el análisis realizado. Escribimos, leímos y discutimos borradores, reescribimos y dimos forma a la presente comunicación.

El contexto: Taller de lectura y escritura

El Ciclo de Inicio Universitario (CIU) de la UNPaz ofrece durante el primer cuatrimestre de cada año tres talleres generales obligatorios (Matemática, Sociedad y Vida Universitaria y Lectura y Escritura) que se desarrollan durante 16 semanas. En 2023, recibieron 10.500 ingresantes de todas las carreras.⁴

El Taller de Lectura y Escritura propone un acercamiento a las prácticas del lenguaje como herramientas indispensables para el pensamiento y para el estudio. Partimos de la idea de que el proceso de afiliación a la nueva cultura universitaria supone, además de la habituación al funcionamiento institucional, la apropiación progresiva de las prácticas de trabajo intelectual que les permitirán constituirse en estudiantes autónomos. Entre dichas prácticas, el dominio de los usos académicos de la lectura y la escritura constituye una condición decisiva para acceder a los aprendizajes profundos y complejos que supone la adquisición de los conocimientos del campo en el que han elegido formarse. Lejos de considerar a la lectura y la escritura como “habilidades generales” –que podrían adquirirse de una vez y para

4. Los ingresantes a la carrera de Medicina cursan, además, otros talleres específicos.

siempre, y “aplicarse” en la comprensión o la producción de cualquier texto en cualquier circunstancia–, entendemos que son prácticas indisociables de las actividades en las que surgen y tienen sentido, y se aprenden a medida que se participa en ellas. La apropiación de las prácticas letradas requeridas en la universidad implica aprender mucho más que un conjunto de conocimientos generales acerca de los aspectos gramaticales, lingüísticos o discursivos del lenguaje. De acuerdo con estas ideas, el enfoque asumido supone que la “alfabetización académica” (Carlino, 2013) no es resultado de un trabajo puntual con sentido únicamente propedéutico, separado de las disciplinas que conforman el proyecto formativo, sino una responsabilidad compartida por los distintos espacios curriculares a lo largo de toda la carrera; el Taller representa, entonces, solo un punto de partida. Reconocemos que encontrar modos de avanzar hacia propuestas que asuman la enseñanza de las prácticas académicas del lenguaje como parte inherente a la formación sin sacrificar la centralidad de los contenidos representa un desafío pendiente para los distintos actores universitarios, a encarar en el mediano plazo.

Para entamar el trabajo intelectual que supone la construcción de conocimientos disciplinares a través de la lectura y la escritura de textos con los saberes lingüísticos, discursivos y gramaticales que los estudiantes necesitan disponer, el programa actual del Taller plantea ejes temáticos vinculados de manera general con tres grandes grupos de carreras –dependientes de los Departamentos de Ciencias Jurídicas y Sociales, de Economía, Producción e Innovación Tecnológica y de Ciencias de la Salud y el Deporte respectivamente–, alrededor de los cuales se organizan tres unidades didácticas. Los contenidos vinculados con los quehaceres del lector y escritor universitario, así como la reflexión sobre distintos aspectos del lenguaje, son propuestos como transversales al desarrollo de las tres unidades didácticas. De este modo nos proponemos que los y las estudiantes tengan oportunidades de interpretar y producir textos vinculados con la construcción y comunicación de conocimientos disciplinares, poniendo en juego en cada caso conocimientos específicos acerca del lenguaje.

Señalamos también que, a partir de 2022, el programa del Taller incluye contenidos de alfabetización digital vinculados con el uso de la plataforma virtual y los recursos digitales, y con la búsqueda en internet de información confiable, su

interpretación y reorganización. El acompañamiento en estos aprendizajes resulta central para facilitar el avance en las prácticas de lectura y escritura y para favorecer la habituación de los y las estudiantes a los modos de trabajo en la universidad. En cada unidad didáctica se aborda un texto académico y textos de divulgación disponibles en papel y en PDF, alojados en el aula virtual. Se proponen también enlaces a sitios web de museos, series cinematográficas y entrevistas que brindan contexto al tratamiento del tema central de cada unidad. De esta manera intentamos convocar a poner en juego y combinar saberes para la lectura en diversos lenguajes, modos de representación y soportes. El aula virtual constituye un recurso que complementa la experiencia de la presencialidad.⁵

El contexto del Taller nos ofreció una oportunidad para el encuentro con la complejidad de la situación del ingreso a la universidad: es en esa complejidad donde se ubica el interés de nuestra indagación. En este tramo inicial, las y los estudiantes ponen en juego la posibilidad de formular un proyecto de vida –a veces largamente anhelado– en el que se imaginan a sí mismos como profesionales; por ello, el modo en que transitan este período puede ser una experiencia trascendente. El proceso involucra su subjetividad y pone a prueba sus estrategias para aprender y para relacionarse con el conocimiento, con las y los docentes y con sus pares.

Sostener y concretar la intención inclusiva de la universidad pública nos desafía a encontrar nuevas respuestas para evitar que la heterogeneidad propia de los grupos humanos –intensificada a partir de la masificación y la diversificación del alumnado, indiscutibles conquistas democratizadoras– se convierta en desigualdad.

El trabajo coordinado de las distintas instancias de acompañamiento al ingreso⁶ sitúa nuestro taller en la propuesta institucional y ofrece un punto de mira tanto para entablar el diálogo con estudiantes como para interpretar sus respuestas.

5. La alfabetización digital es un propósito del trabajo conjunto de todos los talleres del CIU y de la Dirección de Formación Virtual.

6. La institución ofrece diversos recursos para el apoyo de las trayectorias: programas de orientación al estudiante y accesibilidad (para el acompañamiento de estudiantes con capacidades diferentes), orientación ante situaciones de violencia de género, tutorías pedagógicas, asistencia de profesionales y asesores estudiantiles, entre otros. También ofrece de forma gratuita materiales de estudio para cada taller.

Las entrevistas: poniendo “palabra” a lo que vemos y escuchamos

La escucha atenta de las conversaciones sostenidas con los y las estudiantes nos permitió perfilar algunos rasgos de la experiencia del ingreso que se presentan con cierta recurrencia, y otros cuya ausencia resulta significativa. Escuchamos con actitud interrogativa, tratando de captar la diversidad y la complejidad de las situaciones referidas y evitando expresamente arriesgar explicaciones causales y sobregeneralizaciones. La tarea de ordenar los relatos, analizarlos, poner en diálogo nuestras miradas y elaborar conceptualmente las interpretaciones producidas –a sabiendas de que se trata de aproximaciones provisionarias que alimentan nuestro sentido sin la pretensión de aportar novedad al campo– asumió como condición la referencia y explicitación permanente de marcos conceptuales que pudieran dar cuenta de esas interpretaciones.

El primer acercamiento a la universidad

Grandes cambios en la vida

Para apropiarse de un saber dentro de una institución se debe entrar en la lógica de esa institución, en particular se debe entrar en la forma en la que la institución se relaciona con el saber, también en el caso de la universidad (Charlot, 2013, p. 48).

Se trata de una forma de relacionarse con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros y consigo mismo, que presenta discontinuidades con los modos de relación anteriormente construidos. Durante los primeros tramos del recorrido universitario, entonces, los y las estudiantes deben enfrentar la ruptura con el universo escolar anterior y comenzar a construir un nuevo posicionamiento, en un proceso que supone descubrir y asimilar los modos de funcionamiento de la institución y avanzar hacia el dominio del trabajo intelectual. Coulon (1995) denomina *afiliación institucional* al primer aspecto de este proceso (aprender

los principios funcionales, organizativos y administrativos de la universidad y las normas que regulan el comportamiento de sus miembros) y denomina *afiliación intelectual* al esfuerzo orientado a resolver la disonancia entre las prácticas de conocimiento a las que están habituados –que han sido construidas histórica y socialmente a lo largo de sus trayectorias– y el universo cognitivo legitimado por la cultura universitaria. Convertirse en estudiante universitario supone asumir una nueva rutina dentro y fuera de la institución, que conlleva la ruptura con habitualidades anteriores, la reorganización del tiempo, el espacio y las estrategias familiares, la redistribución de recursos materiales y simbólicos, entre otros profundos cambios.

Nuestro interés al abrir este espacio de conversación con los y las estudiantes fue recoger indicios que nos hablaran de cómo transitaron los primeros pasos en la construcción de este nuevo posicionamiento: cómo inciden los cambios que se operan en la vida cotidiana y en la organización familiar; cómo resignifican su experiencia escolar a partir del ingreso a la universidad; en qué sentidos la propuesta de enseñanza les resultó desafiante, interesante, exigente, lejana, provechosa; de qué modos pudieron –o no– poner en juego nuevas maneras de estudiar; qué nuevas preguntas o problemas comenzaron a plantearse; cómo trenzaron relaciones con otros para sostenerse afectiva e intelectualmente...

La reflexión de una entrevistada resume aspectos centrales de esta experiencia, que iremos sondeando y profundizando en las expresiones de otros y otras estudiantes:

Un estudiante universitario tiene que adentrarse en la vida de agenda... Organizar tiempos y espacios en lo cotidiano o personal, tiempos de ocio y de recreación familiar, más separar el tiempo del estudio. Ese es el primer desafío. Después, implica los métodos de estudio variados dependiendo de la materia, la comprensión de la misma y el tipo de examen a presentar... Yo aún no descubrí nuevas maneras de estudiar que no haya utilizado antes, pero seguro pronto sumaré algún método nuevo [...] Para mi sorpresa, el compañerismo y comprensión de los alumnos (compañeros) y de los docentes es invaluable, el debate con mucho respeto e intercambio de opiniones es continuo pero con el pensamiento siempre de aprender del prójimo y no de sobresalir más que el otro.

En “adentrarse” consiste justamente el esfuerzo del ingresante. Araujo (2017): conceptualiza este período como un pasaje que:

se inicia durante la escuela secundaria más allá de la elección de la carrera, prolongándose durante las actividades del primer año universitario, lapso en el que los alumnos han de ir aprendiendo a desenvolverse sobre la base de determinados requerimientos de distinto tipo. (p. 42)

Sin embargo, las trayectorias escolares de los ingresantes a la UNPaz no siempre avanzan linealmente en los tiempos pautados por el sistema, sino que presentan saltos temporales y recorridos alternativos. Muchos y muchas estudiantes regresan al estudio años después de haber terminado el secundario, cuando sus hijos ya crecieron –a veces comienzan juntos la universidad– o cuando han conseguido alguna estabilidad económica que les permite destinar tiempo a otras actividades. Otros llegan luego de haber reanudado sus estudios secundarios a través de planes de terminalidad como FinEs; algunos también experimentaron intentos universitarios anteriores que no sostuvieron (desistieron ante algún fracaso, decidieron cambiar de carrera, no pudieron sustentar económicamente la actividad, etc.). Los relatos dan cuenta de diversas situaciones de vida.

No se trata entonces de un pasaje acompasado entre niveles, sino de un fuerte esfuerzo adaptativo que supone un reacomodamiento a las nuevas exigencias:

Yo a los 16 años dejé el secundario y lo retomé con 22 años en la nocturna, y todo el tiempo decía “lo tengo que terminar porque quiero hacer la carrera”. Es algo que deseé durante mucho tiempo y realmente lo estoy disfrutando un montón, y tengo ansiedad por lo que viene.

Tengo dos hijos y también... Adaptándome a la cursada y con el trabajo. Traté de acomodar, priorizar a mi familia, pero también priorizar la universidad, que es parte de lo que a mí me va a dejar avanzar para un futuro.

Los procesos de afiliación no son homogéneos, porque están atravesados por cuestiones individuales y subjetivas, y también por construcciones colectivas y por

condicionantes institucionales. Para pensar la diversidad desde una perspectiva pedagógica tomando en cuenta estos atravesamientos resulta fértil apelar al concepto de *trayectoria*, según lo despliega Terigi (2017, p. 90):

El concepto tiene una potencia que queremos recoger, que es la posibilidad que nos ofrece de considerar las biografías de los sujetos poniendo la mirada no en los sujetos *per se* –como si ellos, con sus características personales, con el devenir de sus historias, produjeran sus trayectorias–, sino en relación con condiciones institucionales y con condiciones estructurales.

La idea nos permite, por un lado, asomarnos al entretejido cultural, histórico social, biográfico y subjetivo que tiñe el sentido de la experiencia del ingreso: ser *estudiante universitario* no es una categoría ahistórica, previamente definida, sino una identidad que debe ser construida. Por otro lado, nos invita a volver la mirada hacia la misma universidad para reconocer que sus elementos estructurales y coyunturales –también social, histórica y políticamente construidos– configuran una situación particular, capaz de alojar o no aquella heterogeneidad. A la luz de este concepto puede también resultar interesante interrogar algunas ideas largamente instaladas en el sentido común, que ligan de manera lineal y determinante la procedencia sociocultural de los alumnos y su trayectoria escolar previa con sus posibilidades de éxito académico, naturalizando la distancia entre el alumno real y el alumno pensado, imaginado, esperado por la configuración institucional actual y por sus docentes.

Contra el viento y la marea

Muchas veces los y las estudiantes encuentran en su entorno actitudes hostiles y opiniones descalificadoras hacia su deseo de ingresar a la universidad, que abonan la idea de una aspiración inalcanzable: profesores del secundario que pronostican el fracaso porque “faltan mucho”, “no saben nada”, “no van a poder”; jefes laborales que “no quieren que progrese el empleado” y entonces no brindan las condiciones

necesarias para que puedan cursar (adecuación de horarios, franco por examen, etc.); amigos que reclaman el tiempo compartido de “antes, cuando no estudiaba...”, entre otras expresiones que inducen al desánimo. Las respuestas de los entrevistados denotan una postura decidida y resistente que desafía los malos augurios, apoyada fundamentalmente en la fuerza de voluntad:

Bueno, voy a dejar cosas, voy a estudiar para ser médico, es hora de cambiar de trabajo. Puede ser que no me van a dar los horarios, no me van a cuidar, no me van a dar los permisos. ¡Listo, está! Cuando tengo el primer año de la carrera adentro, pum, busco algo mejor con menos horario y menos días.

Los profesores deberían alentar y no dar ese miedo de que no, que la mayoría termina la secundaria y dice no voy a poder, prefiero trabajar y no perder tiempo porque sé que no me voy a recibir. Y es una pena, porque los profesores del secundario tendrían que dar esa posibilidad. Cuando entrás acá te das cuenta de que no es así, que tenés mucho a favor de poder...

Que mis hijos vean que con 43 años mamá está empezando de cero. Lo hago principalmente por mí pero también por ellos, que sepan que siempre se puede [...] Ojalá que lo termine, pero si no, bueno, no es perder tiempo, al contrario.

De manera complementaria al propio esfuerzo por sostener lo emprendido, todos los estudiantes con los que conversamos otorgan un lugar insoslayable al acompañamiento de los docentes del CIU: “todo lo hicieron más fácil”, “en todo momento podíamos contar con ellos”, “siempre disponibles para explicar, para escuchar”, “gracias a mis profesores la experiencia fue increíble”, “ellos nos hicieron ver que podemos”, entre muchas expresiones por el estilo. La confluencia de las voluntades parece ser el motor que hace funcionar la dinámica del ingreso.

Valoramos la potencia positiva de estas percepciones y las entendemos como indicios de que el dispositivo institucional consiguió generar condiciones de acogida que resultan indispensables para atravesar la difícil transición y comenzar a construir pertenencia (afiliación institucional y académica). Parece oportuno

también formular algunas reflexiones que podrían ayudar a avanzar en la comprensión de este proceso.

En primer lugar, para contextualizar el sentido celebratorio de las expresiones recogidas, es necesario señalar que casi todas las entrevistas fueron realizadas el último día de clases del Taller o en la semana siguiente. Hablan estudiantes que acaban de conseguir su primer triunfo, terminar el CIU: “No sabe la felicidad que tengo... No pensaba llegar a este momento”. Muchos ingresantes son los primeros de la familia en llegar a la universidad, por lo que el logro sobre el desafío supone un salto generacional en la conquista de un espacio que es vivido como ajeno o lejano.

Ahora bien: aun cuando compartimos la idea de que el deseo es el componente que lleva a acercarse a la universidad y a encontrarle sentido al esfuerzo (Charlot, 2013), nos parece importante acotar que no basta con ello. Creer que la voluntad es suficiente (“si me esfuerzo puedo”, “el 100% depende de nosotros”) podría estar reforzando otra idea –muy frecuente en la sociedad y la universidad– que otorga la responsabilidad por los resultados del aprendizaje exclusivamente a los atributos personales y al empeño de los estudiantes. La idea resulta riesgosa, en especial desde la perspectiva del docente, porque podría llevar a pasar por alto la complejidad del trabajo intelectual y la necesidad de producir buenas condiciones para el aprendizaje a través de propuestas de enseñanza que tomen en cuenta la diversidad.

Por otro lado, estas expresiones abren interrogantes sobre cómo se proyecta la experiencia del ingreso sobre los tramos siguientes de cursado de las carreras, ya instalados en el régimen académico universitario. Tomemos en cuenta que el CIU es un espacio institucional pensado para generar el ambiente socializador que se requiere para la transición, en el marco de la decisión política de abrir y sostener la propuesta formativa de un alumnado tradicionalmente excluido. El paso de este tramo inaugural a la carrera propiamente dicha supone una readaptación que necesita ser pensada. Entendemos con Storino (2023) que, cuando se va hacia “públicos nuevos”, el saber pedagógico disponible resulta insuficiente para construir las estrategias necesarias: consideramos entonces que, al tiempo que los y las alumnas construyen su “ser estudiante universitario”, será necesario producir y sistematizar conocimiento que nos permita dar respuesta a los nuevos desafíos.

Contar con los otros

En las conversaciones sostenidas nos interesó detenernos en la construcción de lazos horizontales entre estudiantes y vislumbrar de qué modos los intercambios inciden sobre sus aprendizajes. La relación con las y los compañeros es referida en todos los casos como un componente vital del sostenimiento de la cursada, que fortalece el “estar en el mundo universitario”. Animados por las propuestas de los talleres, los y las estudiantes constituyeron pequeñas redes sociales “sin algoritmos” que funcionaron como apoyo solidario en lo afectivo y en lo académico; comunidades de sujetos diferentes (en edad, género, recorridos previos, conformación familiar), pero iguales en habitar este nuevo territorio. En ese contexto, la grupalidad puede constituirse en un tejido de sostén frente a la sensación de desamparo que produce la masividad y diversidad del nuevo entorno, pero al mismo tiempo requiere cierta disponibilidad por parte de cada estudiante, que es un desconocido para el otro:

Me sorprende mucho, soy una persona bastante cerrada, prefiero estar sola, y comenzar el CIU (hablar, abrirme con las personas) me costó bastante. Nunca pensé que iba a formar un grupo, que me estaría ayudando en la universidad y en lo personal. Hacemos un seguimiento juntos en la universidad y estando en casa.

Un cambio muy grande, soy una persona bastante introvertida y, más que armar un grupo, logré conectar con la mayoría de la comisión. Lo que más destaco del CIU es conocer estas personas y a los docentes.

Con frecuencia hemos encontrado expresiones como estas en ingresantes adultos, alejados de la costumbre escolar de “armar grupos”. Sin embargo, no podemos dar por sentado que las propuestas grupales de la escuela secundaria promueven realmente el trabajo colaborativo que intentamos instalar en el Taller. Apuntamos aquí otra zona conceptualmente difusa cuya problematización podría aportar conocimiento pedagógico que ayudaría a acompañar la transición, esto es, cómo se configuran y qué efecto cognitivo producen las modalidades de interacción horizontal que se generan en los distintos espacios (secundaria y universidad).

En relación con la construcción identitaria, la posibilidad de conquistar el lugar de estudiante se vincula fuertemente con sentirse reconocidos por otros en este nuevo espacio simbólico, alrededor de una tarea compartida; implica también comenzar a reconocerse a sí mismos como parte de un proyecto común en la diversidad del espacio público:

Al tener diferentes tipos de miradas de todo lo que nos pasó por ese proceso de lectura y escritura, todos teníamos un objetivo primordial (con todas las adversidades que puede conllevar esto), pero no somos una persona más, sos alguien, porque la identidad te la da el apoyo de esa profesora.

En relación con el aprendizaje, los intercambios horizontales y el trabajo colaborativo son aspectos insoslayables en la construcción de una relación de autonomía con el conocimiento, ya que la interacción cognitiva permite, bajo ciertas condiciones, formular y poner a prueba las ideas, argumentar en su favor frente a otras interpretaciones y negociar su significado. Desde la perspectiva de las propuestas de enseñanza, esto implica pensar a los estudiantes como sujetos productores de conocimientos, no como meros reproductores de porciones de saber previamente elaboradas. Algunas respuestas de los entrevistados van en este sentido:

Lo más lindo que hay es ver que cada uno tiene una mirada diferente y que uno termina diciendo “sí, tenés razón”. Y la profesora daba otro punto y entonces volvías a pensar: “¿pero entonces estoy equivocada yo?” [...] Yo digo “me parece” y “me parece” quiere decir que hay una interrogación ahí.

Un debate se hace cuando dos personas saben del tema. Y uno dice, será que el punto de vista que yo tengo puede aportar algo al debate del grupo. Sí o sí tenemos que estudiar para aportar a ese debate.

Por último, al considerar los lazos horizontales que se establecen entre los ingresantes universitarios es ineludible considerar la presencia y asiduidad del uso de redes sociales. Desde el primer momento, los y las estudiantes agendaron los datos de compañeros y armaron grupos cerrados –en especial de whatsapp– para

mantenerse comunicados, hecho que todos los entrevistados reconocen como una ayuda elemental:

Sí, nos juntamos. Salimos de acá y avisen cuando lleguen a sus casas, listo. Las cuatro nos encontramos el primer día, nos avisamos cuando llegamos.

El grupo que hicimos virtual de estudio, bárbaro. Tenemos un grupo de whatsapp, si uno no entendía una cosa la entendía otro.

Además de las funciones cotidianas, nos interesa tomar en cuenta la perspectiva que aporta Mercer (2001):

Los nuevos métodos de comunicación pueden tener importantes repercusiones en nuestra manera de usar el lenguaje para pensar juntos [...] Las comunicaciones electrónicas de hoy [...] nos permiten emplear el lenguaje escrito para que varias mentes interactúen de manera dinámica, y el lenguaje mismo se adapta para permitirlo. (p. 31)

Los intercambios, sin duda, permiten “pensar juntos”, aunque, en la medida en que transcurren en espacios privados, no captamos su real potencia cognitiva; los y las docentes necesitamos aún profundizar en estos tópicos para pensar de qué modo tomarlos en cuenta como parte del proceso de aprendizaje.

Una nueva perspectiva desde donde mirar el mundo

De la concepción de la cultura como “elaboración de cultura” que he propuesto se sigue que la iniciación a ella mediante la educación, si ha de preparar a los jóvenes a vivir la vida, debe participar de este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado (Bruner 1998, p. 200).

Este párrafo de Bruner nos ayuda a reflexionar acerca del sentido de enseñar y aprender en la universidad: integrarse a la comunidad universitaria supone

asumir un lugar en el debate público de ideas sobre cuestiones que atañen al bien común desde una perspectiva que, apoyada en acercamientos científicos a distintos objetos del mundo natural y social, problematiza las representaciones de sentido común. En este sentido, una parte importante del esfuerzo del CIU consiste en ayudar a los y las ingresantes a tomar distancia de la mirada cotidiana, inmediata, empírica, y comenzar a construir un pensamiento epistémico, conseguir que comiencen a diferenciar *el habla de lo cotidiano* del *habla del saber construido* (Charlot, 2013).

Entendemos que este tipo de pensamiento se construye a lo largo de la carrera, indisociablemente ligado a los problemas que enfoca cada disciplina, a sus modos de conocer y al lenguaje que utiliza para enunciar y organizar los conocimientos, es decir que es un trabajo de largo alcance. Sin embargo, las entrevistas nos permiten advertir algunos esbozos de este cambio de mirada en conversaciones informales que ellos y ellas sostienen dentro y fuera de la universidad, referidas a los temas estudiados en las diferentes unidades, como la memoria histórica, los alimentos ultra-procesados y las noticias falsas:

Me cambió en la forma de pensar, de ver las cosas que me pasan en la vida... Ahora las veo de otra forma, me las planteo de otra manera [...] Es por la educación, por la inclusión; todo lo que nos van enseñando influyó en mi vida, a tomar otras decisiones, a ver las cosas de otra forma...

Fuimos a ver la película *1985* y vi que no sabía muchas cosas. Entonces, agarré a mi hijo que tiene 18 años y lo llevé a la ex ESMA para que se interiorice, porque yo con la edad que tengo (35) no sabía muchas cosas y no quería que le pase lo mismo. Me interesé mucho, empecé a ver, a leer, y quedé encantada, obviamente es todo muy fuerte. Pero yo recién ahora después de haberlo visto en la facultad empecé a leer, a ver. Ese fue uno de los temas que me llegó muchísimo.

Me enteré qué era una noticia, capaz que había visto una película, pero no sabía, me enteré que venía con toda esa historia detrás.

La nueva perspectiva desde donde se miran las cosas supone, en palabras de Charlot (2006, 2013), pasar del pensamiento del yo empírico al pensamiento del yo epistémico, constituirse (y ser reconocido) como sujeto de saber, que despliega una actividad que le es propia: argumentación, experimentación, verificación, voluntad de demostrar, de probar, de validar.

El trabajo en entornos virtuales

Al ingresar a la universidad, los y las estudiantes se encuentran con el imperativo del uso de aulas virtuales y se enfrentan con la demanda de saberes tales como la búsqueda de información en internet, el discernimiento entre fuentes de datos confiables, adecuadas y pertinentes, y otros saberes relativos a las alfabetizaciones y multialfabetizaciones (Carlino, 2003, p. 410; Cope y Kalantzis, 2009).

En virtud de la emergencia de la sociedad digital, diversos autores (Scolari, 2018; Ferrarelli, 2023) sostienen que la inmersión de los jóvenes en la nueva cultura involucra una complejidad de intercambios, prácticas y conflictos en el marco de experiencias cotidianas de participación y colaboración en diferentes entornos, en los que las estrategias informales de aprendizaje son clave. Noción como *alfabetismo transmedia* (Scolari, 2018, p. 13) y *alfabetización digital extendida* (Ferrarelli y Goldenstein Jalif, 2021) dan cuenta de la relevancia de aprendizajes que, aunque en general son informales y dependen de la exploración de cada sujeto en el espacio digital, deben ser retomados por la escuela. Se trata del uso de herramientas que permiten desarrollar habilidades vinculadas con lo creativo y con la producción de texto o imagen en redes sociales, *blogs*, *apps*, videojuegos, *podcasts* u otros formatos digitales.

Estos saberes y habilidades pueden ser construidos a condición de disponer de dispositivos, tiempo para su uso y conectividad. Surge aquí una brecha digital que se inscribe en la intersección entre el capital material y el simbólico: enfrentar los requerimientos que plantea el entorno académico en estos tiempos implica tanto disponer de un dispositivo como saber utilizarlo. Contar con dispositivos adecuados depende casi exclusivamente de las posibilidades individuales o familiares, lo

que acentúa aún más la importancia de políticas públicas como Conectar Igualdad⁷ y de los recursos que pueda ofrecer la universidad. En este sentido, cabe también diferenciar que los dispositivos –un celular, una *tablet* o una computadora– brindan distintas posibilidades de uso, de acuerdo con la actualidad de sus sistemas operativos y el estado general de sus condiciones técnicas.

La brecha digital generada por las diferencias en el acceso y en la competencia para el uso de los dispositivos puede devenir en desigualdades de aprendizaje y, en consecuencia, profundizar las desigualdades sociales.

Tener con qué y saber cómo

En los testimonios recogidos se verifica que la disponibilidad de recursos y de conectividad es una condición primera e insoslayable que lleva a las y los estudiantes a implementar esforzadas estrategias para responder a los requerimientos de la cursada. Así, una alumna relata que durante el CIU solo disponía de su celular para realizar las actividades del campus virtual, lo cual representó un problema aun cuando cursó bajo modalidad presencial. Al comienzo la tarea le resultó compleja por no conocer el uso del campus virtual de la universidad ni tener suficiente experiencia previa, a pesar de haber cursado parte del secundario durante el aislamiento impuesto por la pandemia.

Al principio sí me costó [acostumbrarme al campus virtual], porque yo venía de secundaria que tenía algunas cosas virtuales, pero todo el tiempo te llegaban notificaciones y te estaban avisando. [...] La primera vez en el buzón de entrega... ¿A dónde subo esto? [se ríe], o ¿cómo convertir los archivos para poder mandarlos? Porque yo no tenía computadora. Entonces, tenía que convertir los archivos... Y cómo se guardaba... Pero una vez que le agarré la mano ya está. [...]

7. Conectar Igualdad fue una política de Estado para la inclusión digital creada a partir del Decreto 459, bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner en el año 2010. En los períodos posteriores, fue progresivamente discontinuada.

Hacía todo con celular. No imprimí ninguno de los textos, los leía del celular, se me hacía más fácil. Pude hacer el trabajo integrador final con computadora en mi casa, porque me prestaron una y ahora compramos.

Leer, realizar las tareas indicadas y hacer entregas desde la pantalla del celular puede ser trabajoso y poco rendidor por varios motivos: la memoria disponible obliga a ir quitando los archivos ya leídos para hacer lugar a los nuevos; no es posible mantener abierto más de un documento a la vez para comparar e interrelacionar textos o para tomar notas mientras se lee; no es sencillo insertar marcas, entre otras prácticas propias del lector académico. Entendemos que en este punto se hace patente la desigualdad del acceso a los dispositivos, cuestión que desafía a la universidad a buscar alternativas materiales y didácticas que permitan a todos y todas avanzar en el aprendizaje desplegando esfuerzos intelectuales equivalentes.

Por otra parte, el trabajo académico en el entorno virtual supone el dominio de plataformas y programas que no forman parte de los usos cotidianos y/o recreativos. Las búsquedas en internet y la participación en redes sociales, aunque sean prácticas asiduas de la mayoría de las personas –y encontramos que en algunos casos no lo son–, no implican necesariamente familiaridad con la manipulación de archivos, el uso de las herramientas de escritura y la navegación por los sitios de contenidos conceptuales. Se trata de tareas orientadas por otra lógica, que llevan tiempo y contrastan con la velocidad, inmediatez y brevedad de los intercambios habituales.

Agregamos que el uso de plataformas virtuales diferentes para el trabajo educativo en la escuela secundaria y en la universidad suma una discontinuidad más entre ambas experiencias y una nueva exigencia al proceso adaptativo de los estudiantes. De acuerdo con lo expresado por muchos entrevistados, fue la ayuda de los docentes –reiteradamente mencionada– y la colaboración de los y las compañeras lo que hizo posible aprender a resolver las dificultades de la virtualidad:

Al principio era difícil subir los trabajos con el celu y nos íbamos ayudando con eso; yo creo que nos organizamos bastante bien. Ahora con el trabajo integrador final la fecha límite es el domingo y nos propusimos todas que tenía que estar terminado.

Los volví locos a mis compañeros, no sabía en dónde tenía que subir las cosas...
¡Ni sabía en dónde leer!

También interesa señalar que en la época digital emergen y se van naturalizando nuevos modos de lectura (Albarello, *et al.*, 2023), de cuya potencialidad pedagógica aún sabemos poco. Si bien no desconocemos que las restricciones económicas llevan a leer desde el celular en lugar de proveerse de los textos impresos, consideramos que el fenómeno responde también a razones ligadas a las nuevas prácticas del lenguaje: “No imprimí ninguno de los textos, los leía del celular, se me hacía más fácil”. Vinculamos esta preferencia por la lectura en pantalla con la expresión de otros alumnos a los que tomar notas manuscritas durante la clase presencial les resulta lento y engorroso. Desde el punto de vista de la propuesta de enseñanza, aún no vemos con claridad cómo unas y otras modalidades de lectura y escritura favorecen o dificultan los distintos procesos intelectuales que necesitamos producir.

Para terminar estas reflexiones sobre el trabajo en entornos virtuales, diremos que acompañar el ingreso a la universidad exige pensar estrategias originales y efectivas que permitan saldar la brecha digital y tender un puente hacia la alfabetización académica. En este camino vamos formulando nuevos interrogantes. Por ejemplo, ¿cómo asegurar el acceso a los dispositivos digitales necesarios para estudiar en la universidad?, ¿cómo resolver la tensión entre la creciente tendencia a la lectura en pantalla y las posibilidades que ofrece el texto impreso (como el subrayado, la vista del texto completo, la lectura simultánea de varios textos)?, ¿cómo reformular las propuestas pedagógicas para que ambas modalidades tengan lugar de manera convergente de acuerdo con cada situación?

Una vez más destacamos la necesidad de producir conocimiento pedagógico capaz de sustentar la toma de decisiones vinculadas con las experiencias universitarias de los recién llegados, en este caso, en el entorno virtual.

Leer y escribir en la universidad

Estudiar en la universidad supone un sujeto que es capaz de utilizar la lectura y la escritura para apropiarse de los contenidos de las distintas asignaturas. Entre muchas

otras prácticas, se espera que los y las estudiantes puedan por su cuenta: saber dónde buscar lo que es necesario leer, jerarquizar los textos de acuerdo con su importancia en relación con el tema de estudio, leer de distintas maneras según los propósitos que se persiguen (rápido y en diagonal para saber de qué habla, lento y profundo al llegar a los aspectos importantes o dificultosos, yendo y viniendo entre uno y otro texto o entre el texto y los apuntes de clase, saltar las partes poco relevantes...). También se espera que puedan distinguir distintas voces dentro de un texto, tomar apuntes mientras se lee o se escucha, reorganizar las ideas leídas o escuchadas y darles una forma comunicable, reconocer cuándo “no cierra” el sentido que se está dando a lo que se lee, pedir ayudas puntuales para la comprensión de lo que se está leyendo o para resolver problemas que se presentan al escribir... Estos modos de usar la lectura y la escritura son propios del contexto académico e implican esfuerzos intelectuales diferentes de los que se ponen en marcha en otros contextos –diferentes incluso de los que se requieren en el secundario–, por lo que no es esperable que las alumnas y alumnos ya dispongan de ellos cuando entran a la universidad, ni que tengan reales oportunidades de adquirirlos por fuera de las situaciones en las que resultan necesarios, en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos.

Las prácticas involucradas en el estudio muchas veces quedan implícitas o se dan por sentadas y, en consecuencia, raramente se constituyen en objeto de enseñanza. De acuerdo con Carlino (2003), se exige, pero no se enseña a leer y a escribir del modo esperado. Coincidiendo con esta idea, postulamos que la lectura y la escritura son asuntos que atañen a la enseñanza, y que las y los docentes y la institución necesitamos hacernos cargo de ellos desde el ingreso, porque si dejamos que los estudiantes “se arreglen solos” contribuimos a afianzar las desigualdades preexistentes. Entendemos que este curso introductorio “sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia” (Carlino, 2002, p. 6).

Quisimos conocer en qué sentido nuestro Taller y el CIU consiguen –o no– acercar a estas nuevas formas y usos del lenguaje escrito. La novedad del tipo de trabajo intelectual y la distancia con la experiencia escolar es una de las cuestiones que mencionan con mayor frecuencia:

Después de tanto tiempo de no estudiar, con la maternidad, el trabajo, en el día a día uno va perdiendo... Y me volví a reencontrar con eso, que me gusta, que es tan importante, que te ayuda a pensar. Leí cosas que por mi cuenta no hubiese leído.

Yo en la secundaria leía dos o tres cosas, me las aprendía de memoria, pero acá no puedo hacer lo mismo, no puedo leer dos cositas... Tenés que explicarte bien.

En el secundario es frecuente que el estudio de los contenidos esté centrado en lo que el docente comunica en sus clases o que indique con precisión qué leer, y que los estudiantes “rindan cuentas” de su aprendizaje desplegando esos mismos saberes. El conocimiento suele presentarse fragmentado, anónimo y atemporal, es decir, se desgaja de su contexto de producción, de las razones que llevaron a generarlo, de los problemas que intenta resolver, de los intereses que lo impulsaron. De este modo, el saber puede ser tomado como la *descripción de la verdad* encerrada en la realidad: el discurso del saber se entiende entonces como unívoco, neutro, objetivo y desinteresado. Desde esta perspectiva, el lenguaje refleja la realidad *tal como es*, los textos científicos comunican verdades y, para conocerlas, solo se debe saber desentrañarlas, extraerlas de las palabras escritas.

Dado que la universidad es un espacio de generación de conocimientos –y no solo de su transmisión a través de la enseñanza–, la posibilidad de establecer una relación constructiva con el saber podría resultar más cercana: el conocimiento ya no se entiende como una descripción, sino como interpretaciones argumentadas de la realidad, que, apoyadas en el trabajo empírico riguroso, intentan explicar el funcionamiento del mundo. Su producción se sitúa como resultado de un trabajo social e histórico, condicionado por las preguntas o problemas que dan origen a las investigaciones, por los conocimientos que ya se poseen, el marco teórico que se asume, los objetivos que se persiguen, los intereses que movilizan al investigador, entre otros. Las interpretaciones así producidas son, por lo tanto, necesariamente parciales e incompletas, por lo que el conocimiento se considera provisorio y en constante evolución (Espinoza *et al.* 2009). El lenguaje ya no se entiende como un vehículo neutro de información, sino como un instrumento para interpretar las situaciones y para

poner a prueba las ideas; no solo constituye un medio para comunicar el saber, sino que interviene en su construcción.

Esta relación intrínseca entre lenguaje y conocimiento otorga a la lectura y la escritura (así como a los intercambios orales) un lugar central en el trabajo del aula, que marca fuertemente el modo de vincularse con el saber en cuestión. Se trata de poner a circular las ideas que se van elaborando acerca del objeto que se está estudiando, para problematizarlas, analizarlas, discutirlos y negociar un nuevo sentido, cada vez más cercano al que la ciencia de referencia ha establecido como válido. Los intercambios colectivos y grupales dentro del Taller promueven un trabajo colaborativo que intenta construir en el aula una comunidad de lectores. Esta modalidad de trabajo propicia la reflexión y la discusión para que los y las estudiantes puedan articular sus interpretaciones para producir un nuevo entendimiento del contenido en estudio.

De acuerdo con las expresiones recogidas en las entrevistas, las situaciones de lectura propuestas en el Taller ofrecieron condiciones favorables para que se pudieran poner en juego estrategias de comprensión y de reelaboración del contenido sin que las dificultades se volvieran insalvables. Muchas y muchos entrevistados reconocen un avance en sus estrategias de lectura como huellas del aprendizaje alcanzado en este espacio:

Ahora cuando leo algo y no lo entiendo voy y lo busco, a mí me quedó mucho eso, leo y leo un libro y, si hay algo que no entiendo, automáticamente lo busco. Antes lo pasaba por alto. Me quedaba inconclusa.

Me costó al principio, pero me di cuenta de que leyendo y volviendo a leer, leer en voz alta, leer con el marido, leer con el hijo... Entendí que ahí está la forma de poder comprender un texto. No me gusta mucho leer, pero encontré la forma de poder comprender.

De eso se trata... De leer, escribir textos... Más si son temas de interés. Todos los textos que nos dieron este cuatrimestre fueron fabulosos, en especial el tema del Trabajo Final. Más allá de que fuera una obligación.

Desde el punto de vista pedagógico, reconocemos la necesidad de profundizar en los sentidos que nuestros estudiantes otorgan a la lectura en contexto de estudio y en la

impronta de las representaciones y prácticas anteriormente instaladas, con la finalidad de proponerles desafíos cognitivos que les resulten significativos y productivos para avanzar en el dominio de las prácticas académicas del lenguaje a la vez que en la construcción de nuevos conocimientos.

En relación con la escritura, el Taller ha intentado comenzar a instalar su uso epistémico, diferenciándolo de su función tradicional predominante como instrumento de control de la comprensión y el aprendizaje. En efecto, en la vida escolar la mayoría de las veces las y los estudiantes escriben para ser evaluados. En esa situación, lo que se considera importante es el texto ya escrito, el producto final, aquello que han sido capaces de comunicar por escrito sobre un tema determinado. Sin embargo, la escritura no solamente sirve para dar testimonio de lo adquirido, sino que es una poderosa herramienta para pensar. Cuando se escribe reflexivamente, el proceso de escritura comporta una actividad cognitiva compleja durante la cual el escritor se plantea problemas respecto al contenido y a cómo expresarlo para conseguir sus propósitos: qué se quiere decir, cómo hilvanar las ideas, cómo comenzar, qué información incluir y qué omitir, qué sabe y qué ignora el potencial lector, qué palabras utiliza el autor consultado, cómo producir el efecto buscado, entre muchos otros asuntos que se enfrentan al escribir. Para que los y las estudiantes puedan utilizar la escritura para la construcción de ideas es necesario proponerles tareas que planteen desafíos interesantes, que se presenten como problemas y que demanden para su resolución la puesta en marcha de múltiples estrategias. Sabemos que escribir de este modo es siempre un proceso costoso, aun para las personas acostumbradas a hacerlo: sin embargo, es irremplazable en cualquier tarea intelectual. Algunas entrevistas nos hacen pensar que la escritura puede comenzar a ser considerada como instrumento útil para la elaboración de ideas:

Algo bueno fue reencontrarme con la escritura. Si bien es algo que me gusta y a veces creo que no me cuesta, me di cuenta de que cuando tengo que exponer o tengo que explicar algo me encuentro que por ahí no me sale como quiero, o no es la palabra correcta, y me obliga a pensar qué es lo que quise poner, si es el tono que quise expresar. Me sirvió volver a recordar cómo es la escritura... Esto de ponerme en un lugar, exponer como mirando... Porque, cuando escribo, escribo muy personal.

Escribir es un hábito fundamental. Uno habitualmente lee pero no escribe.

Me costaba un poco llevar a cabo el desarrollo de lo que me parecía a mí de las diferentes lecturas... Como que tenía muchas ideas y no sabía cómo plasmarlas. [...] También porque había mucha información de lo mismo, de diferentes fuentes y cómo relacionarlas entre sí para después llegar a la conclusión, que tenía que ser una misma. Lo que me costaba era omitir información, porque viste que tenía que hacer una carilla o determinada cantidad y yo tenía mucha información y no sabía cómo valorizarla. Más importante a menos.

Por último y como dijimos al principio de este trabajo, el enfoque asumido por la propuesta del Taller entiende que la aculturación de los nuevos estudiantes a las prácticas académicas del lenguaje no gira alrededor del conocimiento enunciativo de los aspectos gramaticales y discursivos de la lengua, sino de la formación de lectores y escritores capaces de enfrentar la interpretación y la producción crítica y autónoma de los textos que necesitan manejar en su carrera. Sin embargo, entendemos que los estudiantes también necesitan avanzar en su dominio: el uso de conectores, la identificación de secuencias textuales, las citas bibliográficas, los esquemas de contenido, etc. Por este motivo, el programa actual del taller propone abordarlos en el marco de textos específicos, de modo que puedan ser incorporados como conocimientos útiles. Consideramos que aún necesitamos profundizar en estas cuestiones para producir propuestas que colaboren con el aprendizaje de manera más efectiva.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos compartido algunas ideas pensadas a partir de conversaciones entre docentes y estudiantes ingresantes, buscando conocer “cómo se ven” las propuestas pedagógicas de nuestro taller en el marco del CIU desde el lugar en donde están nuestros y nuestras estudiantes, y qué experiencias producen al entretenerse con sus subjetividades. Como dijimos al principio, este acercamiento tuvo la intención de captar las cuestiones que las y los entrevistados señalan como relevantes, y

que resultan fértiles para la reflexión pedagógica en diálogo con nuestra experiencia como docentes del espacio.

En primer lugar –y advertidas de que las expresiones tomadas de las entrevistas no necesariamente reflejan miradas compartidas por todas y todos los estudiantes–, subrayamos la tonalidad positiva que tiñe de manera general las respuestas escuchadas; concluir el CIU representa una conquista que abre las puertas de la universidad por primera vez en la historia de muchas familias y genera buena predisposición para encarar el siguiente tramo. En ese sentido, el Ciclo de Ingreso se muestra como un potente dispositivo institucional de bienvenida a los nuevos, que los ayuda a que comiencen a instalarse como estudiantes universitarios. Para ello, la propuesta del Taller de Lectura y Escritura procura prestar especial atención a la diversidad de situaciones y puntos de partida que presentan las y los estudiantes, e intenta acercarles estrategias y herramientas que les permita avanzar en ese posicionamiento.

Sin embargo, para hacer efectivo el derecho a la educación superior no solamente es necesario asegurar el acceso a la institución, sino –sobre todo– al conocimiento, proceso que alcanza mayor intensidad y complejidad al iniciarse el cursado de la carrera. Las asignaturas del primer año constituyen, entonces, en cierto modo, una “segunda transición” que forma parte del proceso del ingreso, sobre cuyas condiciones pedagógicas consideramos importante extender la reflexión. Para ello, volvemos a señalar la importancia de tomar en cuenta –entre otras cuestiones centrales– que las posibilidades de éxito académico no se encuentran taxativamente determinadas por el origen sociocultural de las y los estudiantes (Lahire, 1994), sino que son resultado de la interacción de múltiples cuestiones entre las cuales son claves las institucionales. Insistimos en la idea de que, para encarar la complejidad de la masividad propia del esfuerzo democratizador, necesitamos poner en marcha nuevas prácticas comprometidas con la diversidad.

En segundo lugar, encontramos en las entrevistas indicios de que avanzamos hacia el propósito de favorecer el acercamiento a las prácticas académicas del lenguaje, aunque de un modo ciertamente menos específico que las que tienen lugar en el contexto de las disciplinas que enfrentarán en la carrera. Los textos incluidos en el Taller responden a la intención de ubicar a las y los estudiantes en el rol de lectores universitarios y de favorecer la reflexión sobre distintos aspectos del lenguaje.

Por otra parte, es necesario reconocer que, no obstante las referencias aludidas en el apartado correspondiente, nuestras entrevistas no profundizaron sobre aspectos que nos permitirían comprender mejor el trabajo intelectual que efectivamente realizaron las y los estudiantes en el marco de esas propuestas: en qué sentidos les resultó desafiante, qué dificultades debieron enfrentar, qué recursos necesitaron movilizar para resolverlas, qué pudieron aprender acerca del contenido de los textos y acerca del lenguaje escrito, entre otros. Apuntamos estas ausencias como líneas de trabajo para próximas oportunidades.

Por último, queremos destacar el sentido formativo de este proyecto para quienes participamos de él. La institución universitaria reconoce y valora la formación profesional y pedagógica de los docentes a través de distintos mecanismos: en ese marco, la posibilidad de sostener sistemáticamente un tiempo destinado a desarrollar este proyecto constituye un logro altamente apreciado. El diálogo horizontal orientado a reflexionar críticamente sobre distintos aspectos de la propia práctica es una condición primordial para desarrollar las tareas de enseñanza, que resultan –aún más– complejas en el contexto del ingreso masivo. Así, los intercambios dentro del equipo fueron aportando a la construcción de un lenguaje común y de un incipiente marco de referencia conceptual que permitió elaborar modos comunes de interpretar aquello que intentamos comprender. El recorrido realizado también nos permitió delinear algunas “zonas grises” que consideramos necesario configurar como problemas, estudiarlas y conceptualizarlas para avanzar en nuestro entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del ingreso. Entre ellas, consignamos la necesidad de avanzar en el estudio pedagógico de cuestiones vinculadas a las representaciones de nuestras y nuestros ingresantes acerca de la lectura y la escritura, las estrategias participativas en la gestión de clases numerosas, la potencia de la grupalidad como motor del trabajo cognitivo, la incidencia de la lectura en diferentes soportes sobre el aprendizaje, entre otras.

En síntesis, escuchar a las y los estudiantes y reflexionar juntas sobre lo que escuchamos constituyó una experiencia importante como punto de partida para volver a pensar en lo que hacemos y encontrar maneras cada vez mejor fundamentadas y más eficaces de sostener sus trayectorias educativas. También consideramos que este trabajo puede aportar a la circulación de ideas entre colegas de nuestra universidad,

así como entre la red más amplia de docentes involucrados en el ingreso a otras universidades.

Referencias

- Albarello F., Nigro, P. y Peret, M. (2023). El aula interpelada: desafíos de las narrativas transmedia a las prácticas de enseñanza. En *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital* (pp. 157-176). Magro.
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (27), 35-61.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Revista Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y pensamiento*, 36(71), 18-34.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2013). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Revista Polifonías*, 3(4), 15-35.
- Contreras, D. J. y Pérez de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Multiliteracies. New Literacies, New Learning*. University of Illinois Urbana-Champaign, publicación online. https://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. En A. Coulon, *Etnometodología y educación* (pp. 230-230). Paidós.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós.
- Ferrarelli, M. (2023). Las propuestas transmedia en perspectiva: participación, alfabetismos

y tecnodidáctica. En M. Ferrarelli (comp.), *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Magro.

Ferrarelli, M. y Goldenstein Jalif, Y. (2021). Reflexiones de frontera. Nuevas brechas y la imposibilidad de habitar el mundo actual en modo analógico. *Revista - El Arcón de CLIO*. <https://revista.elarcondeclio.com.ar/reflexiones-de-frontera-nuevas-brechas-y-la-imposibilidad-de-habitar-el-mundo-actual-en-modo-analogico/>

Lahire, B. (1994). *Les raisons de l'improbable: les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.

Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco. Transmedia Literacy*.

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13.

Storino, S. (febrero de 2023). *Discurso de apertura al primer encuentro de docentes del Ciclo de Inicio Universitario de UNPaz*.

Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En N. Filidoro et al. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía* (pp. 87-101). FFyL, UBA.

Terigi, F. (2021). *Conversatorio: El acceso al nivel superior como transición educativa*. Subsecretaría de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe.

Recepción: 12/08/2024

Aceptación: 03/02/2025