



MIRADAS

SOBRE EL PRESENTE

EL DISCURSO
COMO PRÁCTICA
LAS PRÁCTICAS
COMO DISCURSOS

*Eva Da Porta
Magdalena Uzin
Comp.*

Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos
/ Eva Da Porta ... [et al.]; compilado por Eva Da Porta; María Magdalena
Uzín. - 1a ed. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional
de Córdoba, 2019.

392 p.; 21 x 14 cm.

ISBN 978-987-766-022-7

1. Análisis del Discurso. I. Da Porta, Eva II. Da Porta, Eva, comp. III. Uzín,
María Magdalena, comp.
CDD 809

Diseño de tapa: Gaspar Vélez

© De los autores, 2019

ISBN Nº: 978-987-766-022-7

Impreso en Argentina

Printed in Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Índice

Introducción	11
<i>Eva Da Porta y Magdalena Uzín</i>	

Parte I

Configuraciones discursivas y espacio público mediatizado: la educación en disputa	27
<i>Eva Da Porta</i>	

La meritocracia es un valor que debe ser aprendido en la escuela (y en los medios)	33
<i>Eva Da Porta, Cristián Rojo y Laura Sabino</i>	

Entre víctimas y victimarios: la construcción mediática de la crisis en educación. El caso del «conflicto docente» en los medios nacionales	55
<i>Gabriela Llimós, Mariana Palmero y Ana Piretro</i>	

De la continuación declarada a la silenciosa desarticulación. Noticias y publicaciones sobre programas socioeducativos en Argentina en el inicio del gobierno de Cambiemos: caso Programa Conectar Igualdad	77
<i>Diego Moreiras, Evelin Pineda y Victoria Maldonado</i>	

Crónica de un fracaso anunciado. El discurso del diario <i>Clarín</i> en torno a las evaluaciones estandarizadas. El Operativo Aprender	101
<i>Silvina Chali, Verónica Plaza Schaefer y Gabriela Yeremian</i>	

Los relatores de la embestida privatista a 100 años de la Reforma Universitaria	115
<i>Alicia Cáceres, Débora Fernández y Sabrina Guidugli</i>	

Parte II

Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Experiencias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública	149
<i>Carla Falavigna</i>	

Relatos sobre cómo la universidad aparece en el horizonte de lo posible en ingresantes de sectores populares a través de políticas públicas y acciones institucionales	153
<i>Tatiana Rodríguez Castagno, Marianela Moretti y Juan Fiorentino</i>	

Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la universidad: sobre tensiones en la «inclusión»	175
<i>Carla Falavigna, Marcos Luna, María Emilia Echeveste y Paula Sarachú Laje</i>	

Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil	195
<i>Facundo Ortega</i>	

Parte III

Discursos juveniles: perspectiva de análisis, algunas categorías que circunscriben nuestra mirada	217
<i>Beatriz Ammann</i>	

Escuela, medios, comunidad: el cuerpo de las y los jóvenes como interfaz	233
<i>Paula Morales y Eduardo Pelosio</i>	

Cartografías de memoria: territorio e identidades juveniles 247
Tamara Liponetzky

Subjetividades juveniles en territorios urbanos marginalizados: impacto de la educación religiosa 265
Mónica Moore

Parte IV

Cultura y globalización: interrogantes desde perspectivas feministas 285
Adriana Boria

Archivos (im)propios. De prostitutas, saber(es) y sexualidad(es) 295
Luciana Almada y Facundo Boccardi

Revisitar la encrucijada: variaciones sobre el *genre / gender* 315
Camila Roqué López

Parte V

Políticas discursivas en la construcción de la diversidad sexual 331
Magdalena Uzín

Sexualidad, memoria y afectos 341
Patricia Rotger

El lado emotivo del cuerpo. Afectos y subjetividades en la revista *Ohlalá* 349
Silvia Bustos

Retóricas de la naturalización: discursos en torno a los derechos (no) reproductivos	355
<i>Florencia Ceballos</i>	
Hogar y militancia. Crisis de estereotipos femeninos en la novela <i>El colectivo</i> de Eugenia Almeida	367
<i>Florencia Cisnero</i>	
Noticias de los autores	381

Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la universidad: sobre tensiones en la «inclusión»

Carla Falavigna

Marcos Luna

María Emilia Echeveste

Paula Sarachú Laje

1. Acerca del funcionamiento cotidiano de las políticas de inclusión orientadas a sectores populares en la UNC

«¿Cómo resolvemos la tensión entre las políticas de inclusión y la calidad académica?», preguntó en voz alta una profesora, en medio de una reunión entre algunos docentes, estudiantes de distintos años y un funcionario de la gestión institucional, en una facultad de ciencias humanas¹. La reunión tenía por objetivo comenzar a revisar el régimen de alumnos y delinear un nuevo régimen específico para alumnos trabajadores. «Yo he hecho toda mi carrera como empleada administrativa y de comercio –se atajó la docente–, ¿cómo no voy a querer que los que trabajan puedan acreditar? Pero hay que ser equitativo en las oportunidades educativas que se dan. Yo necesito diferenciar entre quienes se comprometen y quienes no lo hacen; y si no tengo asistencia, ni calificación ni evaluación...». La dificultad, puesta en estas palabras, se ligaba a la posibilidad de un régimen estudiantil que no exija asistencia.

Más allá de este escenario, el problema que aquí se planteaba nos reenvía a una polémica social –y una controversia, en

¹ Modificamos los nombres de instituciones y personas para preservar sus identidades.

términos de Latour² (2008)– que alcanzó a la UNC y a muchas otras universidades durante los años de gobierno kirchnerista y que se plantea con nuevas manifestaciones en la actualidad; especialmente a partir de los cambios de gobierno a nivel estatal y al nivel de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). «La política universitaria del kirchnerismo, por su parte, tuvo como prioridad la inclusión social», señalan en *Le Monde Diplomatique*, y agregan:

Con ese eje, se crearon o nacionalizaron 21 universidades en todo el país con fuerte articulación con el entramado local y se desarrollaron programas de becas y estímulos estudiantiles. Aunque en esos años no se reemplazó la LES, tarea que ahora quiere encarar la gestión actual, se logró introducir una reforma que concebía a la educación superior como derecho y garantizaba su gratuidad y acceso irrestricto (Garbarino, 2017: 3).

La inclusión social, encarnada en políticas, discursos, instituciones y prácticas cotidianas, es uno de los polos de esta controversia. En cuanto al despliegue de esta en el ámbito de la academia, las políticas de inclusión forman parte de un eje mayor, que es la democratización de la universidad, y que a su vez se desdobra en una dirección interna y otra externa (Chiroleau, 2016). En su cara interna, la democratización tiene que ver con la composición del cogobierno y la representación de los distintos claustros; mientras que en su cara externa se trata de la búsqueda de una mayor representación social de las diferentes clases sociales al interior de la institución. Es en este segundo punto donde el debate académico se afina, puesto que a medida que se complejizaron las políticas de inclusión, también se tornó visible que no es suficiente con extender derechos (de acceder a estudios superiores, en este caso), sino que la inclusión también pone en

² Latour en su libro *Reensamblar lo social* amplía acerca de la noción de «controversia».

juego exigencias de democratización de «segunda generación» (Chiroleau, 2016): además de garantizar el acceso, resulta necesario que los/as ingresantes alcancen «buenos resultados» (que puedan permanecer y egresar). Es decir, un trabajo en torno a reducir las desigualdades sociales que funcionan como ventajas educativas para ciertos sectores sociales y como desventajas para otros. En estos términos, la relación entre inclusión y calidad presenta nuevos matices, ya que una inclusión realmente democratizadora debe ser capaz no sólo de universalizar el acceso sino de garantizar educación de calidad para todos, trabajando sobre la desigualdad de tratamientos.

Ahora bien, trayendo la política al cotidiano de la UNC, el acceso de estudiantes que antes no alcanzaban estudios superiores es un tema de discusión que presenta problemas de distinto tipo. Por una parte, en el orden de las prácticas docentes, dificultades como las que planteaba aquella docente que quería incluir pero también distinguir entre quiénes se comprometían y quiénes no. Por otra parte, las políticas de inclusión también suponen mucho trabajo en su implementación: «Fuimos probando dispositivos, fuimos probando momentos del año y también vinculado a los recursos que iba habiendo en cada momento y cómo esas experiencias fueron creciendo», nos decía Ana, una trabajadora de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE³) de la UNC, desde donde se diseñan, implementan y evalúan muchas de las acciones relacionadas con la inclusión social. En el 2008 hubo un cambio importante, nos decía ella, ya que la UNC creó un «nuevo tipo de beca», la «beca para ingresantes», que se otorgaría valorando las condiciones socioeconómicas de los postulantes. Por primera vez la UNC otorgaba becas a personas que no eran universitarias en el momento de obtener el beneficio. Esto trajo apa-

³ La UNC cuenta, por un lado, con una SAE correspondiente al Área Central con impacto sobre toda la UNC. Por otro lado, cada unidad académica cuenta con su propia SAE. En este escrito, cada vez que mencionamos a la SAE nos referimos a aquella vinculada al Área Central.

rejada la creación del programa de becarios ingresantes, con el objetivo de implementar «acciones de acompañamiento», pues empezó a hacerse evidente que no bastaba con la ayuda económica. Dicho programa, inicialmente a cargo de una sola persona, fue incorporando progresivamente nuevos/as trabajadores/as e incluso una incipiente articulación entre la SAE y la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA), particularmente a través de un nuevo programa: el Programa de Ingreso a la Universidad.

Por otra parte, también fue importante el aporte de fondos desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a través del programa Acciones Complementarias; recursos que en el caso de la UNC eran enviados a las facultades, quedando a criterio de cada unidad académica cómo emplearlos para favorecer el ingreso y la permanencia de todos/as los/as que percibían algún tipo de beca. Tras conflictos entre la SPU, la SAE y las distintas facultades sobre el uso y destino de los fondos, la SPU decidió en los últimos años que sea la SAE-central quien esté a cargo de la coordinación general del programa:

De la mano de esa tendencia a la universalización de becas, es que el programa [de Acciones Complementarias] también se amplió y ahí *cayó en manos del área central*, porque antes lo implementaban las facultades, y eso nos permitió darle como un impulso a esto que desde el 2011 venía siendo una experiencia de intentar acompañarlos [a los becarios/as ingresantes] (Entrevista con trabajadora de la SAE).

Al hacer referencia al desarrollo del programa a lo largo del tiempo, podemos ver cómo las políticas de inclusión se van transformando en el hacer cotidiano de quienes las llevan adelante y, de esta manera, también las producen. En esta dirección, el *acompañamiento* desarrollado desde el área central en los últimos años fue incorporando la dimensión académica o pedagógica, y no sólo la contención afectiva y social, algo que se relaciona con la complejización de dispositivos de ingreso, permanencia y egreso, antes reducidos a lo pedagógico-curricular (Lenz, 2016). Al refe-

rirse a ello, nuestra interlocutora puso el foco sobre una cuestión crucial en su trabajo, que es la articulación *con las facultades*. Sin decirlo directamente, nos dejaba ver que su trabajo cobró impulso –cuando el programa de Acciones Complementarias pasó al área central– al mitigarse algunas de las dificultades cotidianas asociadas con la articulación entre el área central y las diversas facultades, los diversos estilos institucionales y docentes, y las respectivas normativas de los cursos de ingreso, donde «ha habido avances y retrocesos a lo largo de los años».

Al mismo tiempo, la implementación de las políticas de inclusión también se juega en la articulación *dentro del área central*, entre distintas secretarías o divisiones. Así como el trabajo conjunto entre SAE-SAA en un inicio –no exento de dificultades y tensiones– tuvo efectos sobre las tareas concretas de acompañamiento, en el escenario actual y con la llegada de un nuevo gobierno a la UNC, se producen transformaciones en las relaciones entre los equipos de trabajo y en su conformación. Las «formas de trabajo» y las «perspectivas» de quienes están a cargo de implementar las políticas son fundamentales, afectan y definen las acciones de acompañamiento y las relaciones entre becarios-estudiantes y trabajadores. Esto es lo que Ana sabe cuando reconstruye su historia y es parte de los problemas que experimenta actualmente en un escenario relacional en movimiento.

La inclusión, entonces, es el signo de una serie de políticas estatales que promueven la educación superior como un derecho y el foco de un debate académico. Pero también es un problema cotidiano en las aulas para los/as docentes; una actualización de las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas contra la tradición plebeya de las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2012); y un conjunto de dificultades en la articulación al interior del área central y entre esta y las facultades a la hora de crear e implementar las acciones que dan cuerpo a las políticas y programas concebidos desde este eje. Partiendo de este punto, nos preguntamos: ¿Cómo viven los destinatarios de estas políticas sus experiencias de ingreso a la universidad? ¿Cuá-

les son los avatares de los becarios ingresantes a la UNC? ¿Cómo se relacionan sus vivencias con estas distintas tramas en las que se realiza la «inclusión»?

2. «Yo empecé la universidad porque comencé el año pasado en el proyecto de mayores de 25 años»

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que sostenemos todos los argentinos, viene haciendo un esfuerzo para mantener la estructura que de alguna manera asegura o garantiza el derecho de todos de acceder al sistema universitario. (...) la Ley de Educación Superior, aprobada en 1995 (y vigente desde 1996), establece que, de manera excepcional, aquellos ciudadanos que no tengan el secundario completo y sean mayores de 25 años pueden ingresar a una casa de estudios, siempre y cuando rindan un examen de competencia que reglamenta cada institución. Pero lo excepcional, en este caso, no debería dejar de serlo. Porque lo normal, en materia educativa, debe seguir siendo que todos puedan acceder al sistema universitario con el secundario completo⁴.

Bajo el entretítulo de «Esfuerzo», y con estas líneas, cierra la nota uno de los diarios de mayor tirada de la capital cordobesa.

En el ámbito de la UNC, durante los años 2014 y 2015 se diseñaron materiales de estudio y se implementaron tutorías académicas a cargo de docentes en cada área disciplinar para acompañar a los estudiantes del Programa Mayores de 25 en los desafíos que plantea el estudiar en la universidad (Biber, Colafigli, Gabetta Fontanella, Garavagno, Maina, 2017). Sin embargo, la nota de diario que aquí recuperamos echa luz sobre diferentes imágenes sociales acerca del acceso a la universidad a través de esta vía. Aquí entran en tensión los avances en políticas de inclu-

⁴ Artículo publicado *La Voz del Interior* el 07/09/2017 en el segmento Ciudadanos. [En línea] <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/un-enorme-desafio-humano-e-institucional>

sión educativa y la polémica social que genera que más ciudadanos accedan a estudios superiores. Sin embargo, el problema no sería la democratización del ingreso a la universidad y que con ello más personas ingresen, sino que determinadas personas sean las que puedan acceder: adultos y jóvenes con secundario incompleto, sectores populares, primeras generaciones de universitarios, trabajadores, madres con hijos a cargo, personas con capacidades diferentes.

La inclusión pareciera despertar un revuelo social. El discurso colectivo no logra desprenderse de la necesidad de pedirles un plus de esfuerzo a aquellas personas que parecieran «favorecerse» con programas que permiten otros modos de acceder a la universidad, dejando de lado que se trata de derechos y que deben ser garantizados para todos.

Analía ingresó a la universidad a través del Programa Mayores de 25 y con beca de ingresantes de la UNC. Usando el boleto educativo, recorre cuatro días a la semana los 40 kilómetros que separan su casa de Córdoba capital, para estudiar Trabajo Social, elección que fue construyendo a base de «muchos recuerdos de trabajadoras sociales» que hablaron con ella. «Siempre me han atendido trabajadoras, de chica porque era pobre, de grande por la violencia de género». A sus 33 años y con tres hijos que le *sacan canas azules*, Analía comienza su recorrido por la universidad rindiendo sus primeros parciales bajo el régimen de padres y madres trabajadoras y continúa la carrera aun cuando su grupo más cercano de compañeras fue abandonando.

Por más que a su actual pareja «mucho no le gusta que estudie» ella confronta el mandato de género: «a él le gusta no sé, que no... que estuviera más tiempo en mi casa». Analía disfruta de los momentos en los que tiene para estar sola, y viajar a Córdoba para estudiar le brinda esa posibilidad... «¿sabés qué? Si no se la banca que se vaya... yo te digo que nunca más nadie va a decidir por mí. Yo voy a estudiar y punto».

Estudiar en la universidad es vivido por muchas personas como algo más que acceder a una formación académica. «A mí

me pasó que me marginó mucha gente por no tener el secundario, y ahora cuando sepan que estoy anotada a la universidad es como que ellos te ven de otra forma», nos comentó otra estudiante del Programa Mayores de 25. Analía, por otro lado, decía que la universidad le permitió tener otra *mirada*:

Antes cuando empecé tenía una mirada, quizás muy cerrada. Desde que empecé a cursar en la facultad, mirando otras, escuchando a otras personas, que saben todo eso. Es como que uno ya tiene otra mirada, una mirada diferente... Es como que venir acá te abre la cabeza, te abre...

Por otra parte, ser adulto en la universidad trae consigo obstáculos en el oficio de estudiante universitario. Para Analía no tener «tecnología en su casa» –porque en su pueblo la conexión a internet es débil y costosa– también se presenta como una dificultad, ya que «la mayoría de los chicos se comunica ahora por Whatsapp, entonces es como... Es como que todo lo que es ahora tecnología es fácil...». Por eso piensa poner un quiosquito en su casa para generar otros ingresos y comprarse «una computadora, una impresora, pagar internet en casa, cosas para estudiar», ya que «acá se usa mucho el aula virtual».

Raquel, al igual que Analía, es becaria ingresante de la UNC. Si bien asistió a la charla sobre Mayores de 25, se preguntaba: ¿para qué iba a hacer el examen para ingresar sin el título del secundario si era una sola materia? Sin embargo, Raquel, con cinco hijos y 53 años, decide terminar el secundario y emprender su recorrido universitario.

Su interés por estudiar surge de colaborar en «un grupo de la facultad que estaban dando los talleres de orientación laboral a la problemática de género. Entonces estimulaban mucho a las mujeres el tema del estudio». Esta experiencia le permitió a Raquel considerar «que las puertas estaban abiertas», sensación compartida con Analía.

Su edad hace que Raquel «no quiera estar perdiendo el tiempo», «o sea no quiero estar jugando. La intención mía es aprenderlo y tener una profesión, a pesar de la edad que tengo», y como estrategia participa de todas las clases de consultas y pre-cursos que brinda la Facultad de Lenguas, unidad académica en la que está inscripta, reconociéndose como «la única adulta dentro de la comisión».

Estudiar le impide tener un trabajo en relación de dependencia ya que «cuando estoy con época de parciales no puedo hacer otra cosa», por ese motivo piensa micro emprendimientos para ayudar a su marido que, sin terminar el secundario, trabaja para la construcción. Vender empanadas, coser y hacer delantales, tejido; aunque aclara: «lo que se pueda vender, se vende, pero en épocas de parciales todo eso lo dejo de lado».

Estudiar es para ella una forma de no quedarse afuera del sistema laboral, «Porque conseguir trabajo a mi edad es muy difícil a lo que yo hacía, administrativa». Para ser empleada en relación de dependencia, «a mi edad ya no consigo, y si consigo son sueldos muy bajos en una forma muy precaria». Al igual que manifiestan otros estudiantes adultos del Programa Mayores de 25, la universidad tiene valor porque genera una posibilidad en un contexto de exclusión: *«Esto es importante porque nos ayuda a poder dar un paso para que nos insertemos en la sociedad porque estamos fuera de la sociedad y yo estoy con una edad que estoy fuera de todos los sistemas»*⁵.

El ingreso a la universidad es vivido de diversas maneras por estudiantes de sectores populares. La condición de clase y el clivaje etario son algunos elementos para pensar las contingencias de la inclusión universitaria pero de ninguna manera son los únicos. El hecho de poder vivir esa experiencia universitaria no queda comprendida únicamente en la idea de movilidad social. No sólo se estudia para conseguir mejor trabajo, ganar más dine-

⁵ Registro del equipo de Tutorías de la UNC (2014-2015) que acompañó el programa «Mayores de 25».

ro o poder tener una mejor forma de vida. Lo académico, lo social, lo cultural, lo económico se mueven y se movilizan en los ingresos de estos «nuevos» estudiantes en la universidad.

3. «Ingresar mal»: modalidades de ingreso a la universidad y relación con el conocimiento

«Había un montón [de estudiantes] que estaban llorando porque era como el segundo año que ingresaban mal», nos cuenta una estudiante al rememorar la situación de examen en el ingreso a la carrera de Derecho⁶ de la Universidad Nacional de Córdoba, donde muchos chicos salían del aula llorando porque, tras intentar varias veces, habían desaprobado el parcial recuperatorio, quedando afuera de la carrera «elegida», por segunda o tercera vez consecutiva. «Te evalúan más difícil (...) por ejemplo hacés la actividad que te vale cuatro puntos, el segundo te vale dos y el otro te vale seis, vos te equivocás en uno, y te restan puntos de los otros (...) así nunca iba a llegar». Jessica relata de esta manera las dificultades vividas en instancias de evaluación, aludiendo a que con el sistema que utilizan para corregir los exámenes se restan puntos por cada respuesta incorrecta. Continuando con su relato, asegura que a ella no le fue bien en el primer parcial porque no estudió «bien», «yo estoy segura que no estudié bien, ahora tengo que ponerme las pilas y estudiar bien (...) lo que pasa es que yo me fui de viaje y justo llegué cuando empezaba». En esta facultad, en las inscripciones de diciembre los ingresantes deben comprar «el apunte» para estudiar, solos, durante enero, pues en la primera semana del cursillo se les tomará el primer parcial. Los estudiantes llegan a la primera evaluación, en esta nueva institución, sin conocer a sus docentes, sus compañeros, y teniendo que idear, en soledad, estrategias de estudio. Si bien Jessica adelanta que se pondrá «las pilas» para estudiar y cree que aprobará, ter-

⁶ Coloquialmente nominada Abogacía.

mina una de las entrevistas diciendo «llego a rendir mal el jueves, el año que viene en diciembre me vuelvo a anotar» y comienza otra diciendo «la verdad que no me veo [en la facultad]».

Diana, otra estudiante que intentó ingresar a la carrera de Abogacía, dice: «esta carrera es muy difícil para alguien como yo⁷», «es muy pesada para mí, hay que estudiar mucho», y agrega: «encima el centro de estudiantes nos confundió más», refiriéndose a las instancias de apoyo (en el estudio) que ofrece el centro para los ingresantes. Diana, relata:

Nos daban preguntas como en los parciales pero después íbamos a los exámenes con la profe y las preguntas eran mucho más difíciles (...) los chicos del centro te explicaban con nuestras palabras, pero después me fue mal (...) cuando quisimos ver los parciales, la profesora nos trató re mal, y no nos dejó verlos, nos dijo de todo, yo me fui porque si no le iba a terminar contestando mal, me conozco.

Por otra parte, en la entrevista con Ana, la trabajadora social de la SAE, aparece la Facultad de Derecho como:

expulsiva y discriminadora (...) los becarios me cuentan que a veces gastan el primer estipendio de la beca en comprarse alguna camisa o buzito para ir a rendir los primeros parciales, porque sienten que los profesores y sus mismos compañeros los miran mal, no sé si alguien los mira mal pero claramente ellos se sienten menos.

Por otro lado, Analía, a quien presentamos en el apartado anterior, nos decía:

En la facultad encontré amigos, gente buena... y encontré bueno, como que todo un sistema armado (...) está todo hecho

⁷ Diana proviene de una escuela secundaria pública ubicada en una zona urbano-marginal.

para que el estudiante venga y estudie (...) es como que te facilita un montón de cosas. Siempre hay alguien que te ayuda (...) es como que venía a encontrar un mundo nuevo y la verdad es que es gratificante encontrarse con gente así y con este círculo que está todo preparado para que uno tenga mayores posibilidades de estudiar. Es gente muy buena acá (...) muy familiar (...) inclusive los chicos del centro de estudiantes, siempre te da una mano en todo lo que necesites, te re ayudan.

Si bien en agosto aún no había rendido parciales por su problema de cervicales, durante el segundo cuatrimestre sí pudo rendir gracias al «*sistema de padres y madres trabajadoras*⁸», régimen que habilita a los estudiantes la posibilidad de rendir en otras fechas alternativas los exámenes, «... estas fechas son como dos o tres meses más adelante entonces vos te podés poner un poco más al día». La trabajadora social encargada del proyecto becarios ingresantes, citada anteriormente, nos cuenta:

el régimen padres y madres trabajadores en donde mejor funciona es en Trabajo Social, porque sigue dependiendo de la absoluta voluntad de los docentes que tienen de acomodar cronograma, tener otro ritmo para corregir, etc., salvo en Trabajo Social los docentes se quejan todas las veces. En realidad, en Trabajo los docentes también se quejan pero tienen la convicción política de que hay que hacerlo y lo implementan. Incluso, los estudiantes que se adhieren tienen más beneficios de los que están reglamentados (...) se agradece mucho el buen trato... o porque en el mismo ámbito han sido muy maltratados o porque suponen serán maltratados... o subestiman algunas dificultades a veces o las sobrestiman, los profes en el secundario a veces les dicen que serán un número y vienen a ser un número... entonces vos les decís hola ¿cómo estás? y es un mundo.

⁸ A nivel universidad se reglamenta en 2014, dando dos años de plazo a cada facultad para su implementación.

Tomamos el caso de estas facultades como contrapunto para poder pensar en diferentes «modalidades de ingreso», donde se juegan particularidades pedagógico-curriculares, cuestiones reglamentarias, tiempos, requisitos para la inscripción, estilos de pensamiento de cada unidad académica, y también estilos vinculares; elementos todos que posibilitan diferentes experiencias de ingreso.

A su vez, emergen dentro de las facultades otros actores intra-institucionales que también proponen y atraviesan el ingreso de estos jóvenes, como por ejemplo los centros de estudiantes. En ambos casos, aunque con modalidades diferentes, aparecen los centros de estudiantes de las diferentes facultades como actores que acompañan el ingreso de los estudiantes. No sólo en cuanto a ayudarlos a comprender las lógicas institucionales universitarias sino también en cuanto al estudio. Los centros de estudiantes aparecen como una estrategia bisagra que «sirve» en relación a cómo los estudiantes resuelven el cómo estudiar (grupos de estudio). Aparecen con diversos grados de articulación con la institución –y esto nuevamente varía en el caso de cada facultad–: ¿cómo funciona y qué produce? ¿Por qué se da este tipo de articulación? ¿Qué habilita y qué oculta? Sostenemos, a modo de hipótesis, que en algunos casos habilita una relación de evasión y oculta un desplazamiento de la responsabilidad de la enseñanza desde los docentes a estudiantes que terminan asumiendo la responsabilidad de educar a sus pares. En la complejidad entre la calidad que requieren los exámenes de ingreso y las propuestas que se hacen desde estos espacios intra-institucionales para trabajar la relación con el conocimiento, quizás en estas instancias de apoyo se dan respuestas acabadas, fáciles, que colaboran con la construcción de *atajos* a emplear por parte de los estudiantes. Se empiezan a poner en juego (con estos centros de estudiantes que «hacen el juego a las faltas») cuestiones que se van naturalizando e impiden poner en cuestión algunas dinámicas en relación al rol de los docentes, de las responsabilidades, etc. («se van cubriendo baches») alrededor de la relación con el

conocimiento. Sin embargo, valga la paradoja, desde las entrevistas aparecen como un actor clave –a veces el único– que aloja a los estudiantes, que los hace sentir parte.

Cada una de las unidades académicas pone en marcha (o no) acciones concretas para intentar compensar las desigualdades existentes en el punto de partida. Las estrategias que despliegan las facultades para recibir a sus estudiantes nos siguen dando pistas sobre tensiones en la inclusión, cómo se entiende, a quiénes se busca incluir y cómo se los incluye.

A estas tensiones intra-institucionales se le suman otras vinculadas a políticas más generales, como es el caso del programa de acciones complementarias⁹.

Nos cuenta la trabajadora social de la SAE:

Fue una herramienta desde el área central para disputar e interpelar a las facultades en sus modalidades de ingreso, coordinar acciones en conjunto ya te pone en situación de tener algunos debates... nos puso en relación al área central con las facultades, relación a veces imposible o inexistente. Lo primero que hicimos fue un mapeo acerca de cuáles eran las problemáticas en torno al ingreso y las potencialidades. En función de eso se resolvieron acciones en cada caso [refiriéndose aquí a cada facultad], se intentó estandarizar para que en todos los casos hubiese espacios de acompañamiento educativo, en algunos casos se fortaleció lo que tenían y en algunos otros fue desde punto cero.

Este programa de acompañamiento educativo, denominado «acciones complementarias» tomó diferentes formatos, según cada facultad, y es en estos matices por facultad donde también

⁹ El programa «acciones complementarias» fue una política de inclusión llevada adelante por la Secretaría de Políticas Universitarias e implementada por cada universidad nacional del país para acompañar el ingreso a la universidad de jóvenes de sectores populares. Si bien se venía implementando con anterioridad, fue durante el 2015 que pasó a gestionarse desde el área central de la UNC, pues antes dependía de cada unidad académica.

pueden observarse particularidades en torno a cómo se pone en juego la inclusión en las distintas unidades académicas.

Las experiencias de jóvenes de sectores populares en los ingresos a la universidad se suceden sobre un terreno arenoso donde entran en tensión estos sistemas de cursado, de exámenes, el trato de los profesores y sus diferentes modos de dar clase y acercarse a los alumnos, con las relaciones con el conocimiento construidas en las trayectorias de los estudiantes y sus modos de percibirse/proyectarse en la continuidad de los estudios superiores. El problema radica en leer la exclusión en términos individuales, y esto sería lo que ocurre cuando Diana dice: «esta carrera es muy difícil para alguien como yo».

Charlot plantea que la relación con el saber es relación consigo mismo y contiene una dimensión identitaria: «aprender tiene sentido en relación a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, su relación con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros» (Charlot, 2007: 117).

Siguiendo a Ortega, en este artículo, cuando hablamos de *relación con el conocimiento* referimos a la relación que, en este caso, los jóvenes construyen – aunque tal construcción no es consciente ni voluntaria– con los saberes y conocimientos escolares y académicos, considerando que estos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana. La relación con el conocimiento es una relación que se construye mucho antes del ingreso a la universidad, es una relación que aunque es definitiva en este terreno, lo precede. Aquí, la escuela secundaria parece ser decisiva.

«También puede ser lo que uno sale del secundario y uno estudia más liviano (...) estudiaba pero no tanto...», nos cuenta Yanina poniendo en evidencia sedimentos de una escuela secundaria en donde los vínculos con el conocimiento fueron construidos desde *atajos* en términos de Ortega (2008). Ingresar a la universidad siendo de sectores populares. Ingresar siendo la/el primera/o en sus familias de origen. Ingresar con el peso de un fin

de la escuela secundaria con más de una dificultad. Ingresar con beca. Para estos jóvenes de sectores populares, al igual que para otros jóvenes, la universidad implica otra forma de conocer y, por lo tanto, en el plano del a-venir frente al inminente ingreso al mundo de la universidad se hace necesario romper con una trayectoria escolar previa de relación con el conocimiento, donde urge des-hacerse de los atajos aprehendidos en la escuela secundaria (aunque muchas veces en la universidad los atajos se sostienen adquiriendo formas más complejas).

Ahora bien, a esta incertidumbre que les genera eso que van nominando como «otra forma de conocer» se les suma –a estos jóvenes particularmente– el no tener las herramientas para des-hacerse de esos atajos, desandar esos atajos y aprender, o construir otros que les permitan aprobar¹⁰. La diferencia entre los jóvenes de sectores populares y los jóvenes de sectores medios-altos, es que estos últimos cuentan con otras estrategias (de evasión) para sortear las dificultades (académicas) en el ingreso.

Estos becarios no saben cómo hacerse un lugar en la universidad, les cuesta imaginarse allí y muchas veces, como veremos, construyen expectativas de continuidad ligadas al inminente abandono.

En los estudiantes de franjas sociales desfavorecidas prevalece una imagen sobre sí mismos negativa y bajas expectativas sobre el éxito escolar, sobreviene, en consecuencia, la sospecha de un «fracaso». Este temor que funda una desconfianza sobre las propias capacidades es un factor clave en el desempeño académico. A su vez, los docentes y la institución validan esta construcción. «Las señales que reciben los jóvenes respecto de si son capaces de aprender y tener un buen desempeño, se traducen en ‘esperables’ que, cual profecía autocumplida, la mayoría de las ve-

¹⁰ Desde el equipo de investigación hemos visto que en sectores medios y medios-altos, también algunos jóvenes construyen estrategias de evasión y rodeo al conocimiento, sólo que, en general, estos aprenden también las herramientas para reproducirlos –dándoles nuevos formatos– en la universidad y así continuar en la universidad. En sectores populares no se cuenta con esta «ventaja».

ces, se hacen realidad. Se trata de una sospecha de los otros que, a la vez, se hace propia» (Falavigna, 2017: 156).

Algunas jóvenes llegan al ingreso, a ese *mundo nuevo* que es la universidad, anticipando su posibilidad de no continuar, porque no se ven, porque no entienden qué les piden, porque no estudiaron lo suficiente, porque «en el secundario era distinto». El ingreso parecería vivirse como un escenario donde la incertidumbre, que ya estaba presente a la hora de «decidir» si seguir estudiando, ahora se hace ostensiva. Los relatos de las y los estudiantes nos permiten avizorar la construcción de un posible abandono, un dejarse ir antes de comenzar. «(...) tengo pensado empezar a vender así como un quiosquito algo de paso, como para ver si puedo generar otros ingresos, viste. Pasa que buscando un trabajo estudiando... no podría estudiar, *no voy a poder seguir estudiando*». La relación con el conocimiento se va construyendo desde la sospecha del «*no voy a poder*», mientras que las «certezas» de haber obtenido la beca y haber ingresado van quedando atrás como circunstancias que, ahora, van cediendo terreno a la incertidumbre.

4. La complejidad de incluir-se. Algunas ideas para seguir pensando

A través del último período de investigación, pudimos explorar algunas dimensiones que consideramos centrales para comprender la problemática de la inclusión de jóvenes y adultos de sectores populares en la UNC: prácticas docentes y experiencias y trayectorias de estudiantes ingresantes, en un entramado de políticas públicas ligadas a la inclusión social y educativa.

En el ingreso a la universidad se ponen en juego recorridos escolares previos que, en tensión con prácticas institucionales heterogéneas, potencian condiciones de fragilidad en la relación con el conocimiento. Estas condiciones, junto con factores —en términos de distribución desigual de capitales económicos y so-

ciales—, se conjugan con políticas de inclusión más generales definiendo en algunos el abandono y en otros casos evitándolo.

Algunas políticas de inclusión, llevadas adelante durante los últimos años en la UNC, generaron mayores posibilidades de acceso de los sectores populares a la universidad, pero en muchos casos no funcionaron porque se fueron chocando con disposiciones cognitivas de estudiantes y docentes, que no son ajenas a una trama social en la que el conocimiento escolar parece alejado de la vida de las personas.

En las percepciones de los ingresantes becarios aparecen las tensiones entre ingreso e inclusión leídos y vividos en términos de capacidades o dificultades personales, individuales. A su vez aparecen nombradas ciertas políticas sociales, económicas (como el boleto educativo, el Progresar), y algunas estrategias institucionales de la UNC y prácticas docentes (de acompañamiento académico y social) que, aunque no sean identificadas por ellos de tal manera, contribuyen a generar condiciones favorables (aunque no suficientes) para ingresar a la universidad. Las tensiones entre trayectorias educativas, democratización universitaria, inclusión social y calidad académica, forman parte de una problemática social que es necesario tener en cuenta y trabajar en las aulas, y como política institucional general, para una real y progresiva democratización del ingreso a la universidad.

Bibliografía

- Biber, P.; Colafigli, L.; Gabetta Fontanella, E.; Garavagno, M.; Maina, M. (2017). «Experiencia de trabajo con mayores de 25 años sin título secundario en la UNC (2014-2015)». *VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Chiroleau, A. (2016). «La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI». En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: CLACSO - IEC CONADU.
- Falavigna, C. (2017). *Me voy para estudiar, estudio para volver. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo*. Tesis del Doctorado de Estudios Sociales de América Latina, orientación en Socio-antropología de la Educación. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Director: Dr. Facundo Ortega. Noviembre de 2017.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lenz, S. (2016). «Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia». En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: CLACSO - IEC CONADU.
- Ortega, F. (2008). *Saberes escolares y estrategias de evasión. Nuevos enfoques en educación*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.