

El ingreso en ingeniería: polisemias y disputas

Rita Lilian Amieva
Aceptado Mayo 2014

Resumen

El trabajo se basa en un análisis de la experiencia sobre el ingreso a las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico. Los propósitos son referir las tensiones identificadas en la práctica, entre los distintos grupos que trabajan en esta primera etapa de la formación de grado y, a la vez, plantear una reflexión sobre las condiciones que estas tensiones vienen a mostrar como ineludibles de atender institucionalmente, si se aspira a que el ingreso sea un proyecto común y compartido.

Palabras clave: ingreso – ingeniería – formación de grado

Admission in engineering: polysemies and dispute

Abstrac

The work is based on an analysis of the experience of admission to Engineering careers at the National University of Río Cuarto, from the perspective of educational counseling. The purpose is to refer the tensions identified in practice between different groups working on this first stage of undergraduate education; and in turn, raise a reflection on the conditions that these tensions come to show how to address institutionally unavoidable, if it is intended that the income is a common and shared project.

Keywords: admission – undergraduate education – engineering

Introducción

Históricamente, el ingreso a las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FI-UNRC) ha sido materia de interés de todas las gestiones académicas; interés compartido y sostenido también, por un grupo de docentes de Física y de Matemática que considera imprescindible una instancia previa para que los aspirantes

revisen, actualicen o adquieran un conjunto de saberes y habilidades que obran como prerrequisitos para el inicio de la formación de grado.

A partir del 2012 –y en gran parte, como consecuencia de nuevos lineamientos políticos acordados por el Consejo Académico de la Universidad– este grupo se amplió y se buscó modificar la propuesta pedagógico-curricular haciendo lugar a otras actividades y a otros grupos de trabajo, grupos que hasta entonces tenían una presencia periférica en el ingreso, tales como el centro de estudiantes, el área de tutoría, el gabinete de asesoramiento pedagógico. Esta situación sí no produjo, al menos puso de manifiesto una serie de tensiones cuyo desarrollo constituye el núcleo de este trabajo y que muestran, en última instancia, el ingreso como campo polisémico y en disputa, en la institución.

El trabajo se basa en un análisis de la experiencia sobre el ingreso a las carreras de Ingeniería de la UNRC, análisis realizado desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico, perspectiva construida tanto desde afuera como desde dentro del grupo de trabajo que cada año la Facultad designa mediante resolución, hecho que amplía el conocimiento y la comprensión de los sentidos y de las relaciones que se tejen sobre el ingreso.

El propósito no es sólo referir las tensiones identificadas en la práctica, sino plantear una reflexión sobre las condiciones que estas tensiones vienen a mostrar como ineludibles de atender institucionalmente, si se aspira a que el ingreso sea un proyecto común y compartido.

La experiencia es analizada a la luz de las producciones académicas referidas específicamente al ingreso a la universidad como objeto de estudio, y de las políticas educativas de la última década, especialmente, las concernientes a las carreras de Ingeniería que, en gran medida, sirven para entender el panorama actual. Es así que acudiendo a estos aportes y conjugándolos con lo vivido en la práctica, nos referimos al ingreso como *campo polisémico* en tanto invoca no sólo una pluralidad o suma institucionalizada de sentidos existentes –afines y opuestos, ampliados y restringidos– sino la posibilidad de añadir sentidos nuevos; y como *campo en disputa*, en tanto tiende a involucrar a una diversidad de actores, disciplinas y prácticas con sus posiciones, enfoques y lógicas particulares, no siempre dispuestos a la integración.

Se asume que resolver, o por lo menos ocuparse de la disputa, es imprescindible para que la institución opere como contexto adecuado para cernir las variantes de sentido apropiadas y permitida –desde el punto de vista político, ético y epistemológico– respecto del ingreso en una universidad pública.

Conceptos teóricos que permiten enmarcar la experiencia

En la Argentina, aunque desde los 80, con el retorno a la democracia primero y en los 90 con la ofensiva neoliberal después, varios autores han problematizado las dos principales posiciones antagónicas –ingreso irrestricto vs. ingreso restringido– mostrando los límites de sus argumentos la problemática del ingreso y del primer año universitario, el tratamiento amplio y sistemático en los ámbitos de estudios académicos tiene una década¹. Pese al tiempo transcurrido, esos aportes tienen plena vigencia y creemos que sirven de enmarque para analizar en clave ideológica investigaciones, experiencias y propuestas políticas, institucionales, académicas y pedagógicas sobre el ingreso y la permanencia en la universidad pública.

Consideramos que, en gran medida, las dificultades que experimentamos los docentes universitarios para afrontar las demandas de los «estudiantes de nuevo ingreso» (Ezcurra, 2005, 2007), radican en la ausencia de una discusión abierta sobre estas dos posiciones referidas al acceso a la educación superior, que “planteadas con carácter absoluto se muestran igualmente insuficientes” para la complejidad del problema (Chiroleu, 1998: 5). No obstante –y al menos desde la perspectiva del ingreso irrestricto que es a la que adherimos por convicción y nos preocupa fortalecer– el conocimiento de estas insuficiencias sirven para realizar una vigilancia ética y epistemológica tanto de nuestros argumentos como de nuestras prácticas para no incurrir en artilugios más o menos sutiles que terminan por ubicarnos en la posición contraria a la que decimos defender.

En ese sentido, nos parece importante rescatar un conjunto de ideas expresadas por los autores que a nivel nacional han venido abordando el tema, algunos, desde hace varias décadas; otros, más acá en el tiempo. Es claro que todas ellas parten de tener en cuenta el cambio operado en el papel del Estado, a partir de la década del 80, traducido en las nuevas tendencias de las políticas públicas con relación a la educación superior y sus respuestas a las demandas sociales.

Una de tales ideas es la ya referida a *la insuficiencia de las dos posiciones antagónicas –restringido/irrestringido– para afrontar la complejidad del problema* (Chiroleu, op. cit.), aunque ambas resulten legítimas y válidas en tanto sean sometidas a la discusión abierta y fundamentada en las instituciones.

Una segunda idea que valoramos por advertirnos sobre las limitaciones de la posición irrestricta, es la que señala sus semejanzas con la posición restringida; ya que

¹ Tomamos como referencia estos Encuentros, que se iniciaron en el 2004 y que, desde entonces, se han ampliado y consolidado.

ambas, pese a defender valores diferentes, *han compartido el criterio de apoyarse en la dimensión individual de los sujetos dejando de lado la dimensión institucional* (Catino y Juarros, 2010).

Otra idea –que atañe en particular a la posición irrestricta– es la que plantea que es necesario distinguir entre *acceso formal a las instituciones y acceso real al conocimiento* (Tedesco, 1985; Tenti, 1993), es decir, se garantiza el ingreso a la institución pero no la permanencia en la carrera. Idea potente que sirve para examinar las prácticas docentes e institucionales y determinar en qué medida se orientan a construir una universidad inclusiva.

También nos parece clave la idea –planteada en términos de interrogante e inquietud– teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados, sobre la posibilidad de que en el contexto de los países latinoamericanos, se puedan conciliar dos pretensiones que parecen rechazarse: ampliar la matrícula como promoción de la equidad y a su vez, pretender la excelencia en la formación (Juarros, 2006).

Relacionada con la anterior, hay que considerar la idea de que *a la universidad le cuesta cambiar sus patrones de funcionamiento para atender la heterogeneidad social* de los alumnos con diferentes niveles de formación, de conocimientos y habilidades. En ese contexto, “se administra la situación sin efectuar las transformaciones necesarias para preservar la calidad académica” (Chiroleu, op. cit.: 6). Así, la educación universitaria opera produciendo –según la descripción de Ezcurra (2010)– una «inclusión excluyente» en la medida que la enseñanza no tiene en cuenta el capital cultural de los estudiantes de franjas desfavorecidas, en particular, en el ingreso, y abre una brecha académica prácticamente insalvable entre capital cultural esperado y real.

Es en el marco de estas ideas que, a nuestro juicio, logran plenamente su valor enfoques y propuestas de trabajo –tales como, la alfabetización académica, la construcción del oficio de estudiante, la enseñanza de los saberes omitidos, la implementación de tutorías, etc.– que enfatizan el papel de las instituciones y la enseñanza y su impacto en el desempeño y la persistencia de los estudiantes.

En la institución en la que trabajamos, y en la que se enmarca la experiencia que más adelante describimos, el debate y la reflexión sobre estas ideas está ausente pero existe el intento de promoverlo. El omitir instancias de debate y reflexión entraña el riesgo de avalar mecanismos de control y de selección implícitos, aun cuando se desarrollen propuestas con las mejores intenciones o teóricamente fundamentadas en un saber disciplinar construido con los rigores del método científico.

El ingreso en Ingeniería. Polisemias y disputas

Que las palabras no tienen una significación permanente y única es algo que sabemos bastante quienes pertenecemos al campo de las ciencias sociales y humanas; por eso, cada tanto conviene que hagamos un inventario de todos sus sentidos o mejor aún, proceder a una discriminación por el contexto. Por ello, la recuperación de los conceptos teóricos aludidos; de ahí, la revisión de nuestra experiencia en la FI-UNRC.

En la próxima sección de nuestro trabajo, nos referimos en primer lugar a las significaciones del ingreso en Ingeniería según las experiencias y los proyectos desarrollados en la facultad; en segundo lugar, nos centramos en el análisis de una actividad en curso tan difícil como promisorio, si logramos cernir apropiadamente las variantes de sentidos sobre el ingreso y trascender, con generosidad y sabiduría, las disputas.

Los sentidos del ingreso en la FI-UNRC

En la UNRC el libre acceso y la gratuidad a los estudios universitarios de grado se hallan definidos estatutariamente desde su fundación (Moyano, 2003); por lo tanto, la política de admisión de la FI se basa en el principio de ingreso irrestricto. Sin embargo, se impone la necesidad de revisar las experiencias desarrolladas a la luz de las significaciones sobre el ingreso que efectivamente se desprenden de las mismas y en función de cómo se conciben las relaciones con el nivel medio, la situación de los alumnos que aspiran a ingresar a la universidad, el compromiso de los docentes y de la institución con el aprendizaje, entre otros aspectos. Este análisis es particularmente necesario en momentos en que la UNRC promueve una nueva significación sobre el ingreso centrada en prácticas que genuinamente hagan más inclusiva la educación superior pública.

El ingreso como instancia puntual

A nivel operativo, le ha correspondido al Consejo Académico de la Universidad establecer los lineamientos generales del ingreso y disponer una estructura común para su desarrollo en todas las facultades². En lo que respecta a la estructura, desde mediados de los 90 la propuesta del ingreso ha considerado dos grandes bloques: uno, orientado al abordaje de contenidos disciplinares específicos para las distintas carreras y otro, al desarrollo de actividades de información y orientación sobre la carrera, la institución, el aprendizaje, etc., denominadas globalmente, Actividades de Iniciación a la Vida Universitaria (AIVU). En la FI-UNRC, el bloque de contenidos disciplinares ha involucrado siempre a las dos

² No obstante, estos lineamientos y estructura han sido siempre flexibles de modo que cada unidad académica ha podido organizar y desarrollar actividades específicas en atención a sus propias particularidades.

disciplinas básicas y comunes a sus cuatro carreras³ –Física y Matemática– a cargo, por lo general, de un grupo de docentes de primer año; las AIVU, en tanto, han estado a cargo de estudiantes y de tutores docentes. Ambas actividades se han desarrollado durante el mes de febrero aunque con una carga horaria y con requisitos de cursado diferentes⁴.

Debido a los bajos rendimientos obtenidos por los ingresantes en las evaluaciones diagnósticas y finales de Matemática y Física, la FI ha llevado a cabo entre el 2000 y el 2011 distintas experiencias consistentes en: a) el desarrollo de talleres semanales y de asistencia voluntaria –durante el primer cuatrimestre de primer año– para alumnos en riesgo académico, como consecuencia de no haber aprobado la evaluación final del curso de Física; b) la designación específica de un docente para la atención de las consultas de los ingresantes que no han logrado aprobar la evaluación final en algunas de las dos materias del ingreso, antes de la instancia recuperatoria; c) limitar el cursado de la materia correlativa a la del ingreso que los ingresantes no hubieran aprobado, experiencia que sólo duró un año; d) no permitir rendir el examen final de la asignatura correlativa a la del ingreso si no se hubiera aprobado en esta instancia; e) también ha estado presente la idea –sin que se haya concretado– de que quienes no aprueben el ingreso no cursen las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre para cursar en su lugar, las dos materias básicas, con los mismos contenidos del curso de febrero, pero en profundidad.

Es probable que lo descrito resulte similar a varias universidades; no obstante, lo compartimos con la intención de advertir que experiencias y propuestas como las comentadas, suelen tornar clarooscuro el *ingreso irrestricto*. Nos preguntamos si la vigencia, durante mucho tiempo, de esta estructura y modalidad ha afianzado la idea del ingreso como «umbral» o «antesala» de la formación de grado. Lugar de la casa de altos estudios donde se intenta, más que conocer, «preparar» al nuevo habitante para que la habite según sus códigos y exigencias. Pues, si bien es cierto que la institución cuenta con datos recogidos a través de la ficha de inscripción de los ingresantes o de otros instrumentos que los diversos grupos de trabajo implementan en la etapa inicial de la carrera, la información tiende a quedar confinada en informes que no se complementan con intervenciones pedagógico-institucionales diseñadas a partir de esta información. Por otra parte, esta significación del ingreso resta posibilidades para una articulación entre niveles (articulación interinstitucional) o al interior de la misma facultad (articulación intrainstitucional) donde es manifiesta la fractura entre,

3 Las carreras que se dictan en la FI-UNRC son Ingeniería Electricista, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química e Ingeniería en Telecomunicaciones.

4 Los cursos disciplinares, tienen una duración de 40 horas, son de asistencia obligatoria, con una evaluación inicial de carácter diagnóstica y otra evaluación final de aprobación del curso y, por lo tanto, obligatoria aunque no eliminatoria; las AIVU, por su parte, han consistido en talleres semanales de 3 horas de duración, de asistencia voluntaria, y desarrollados a contraturno de los cursos de Matemática y Física.

por ejemplo, el ingreso y las asignaturas del primer año pese a que los docentes son los mismos.

No dudamos de la genuina inquietud de los docentes que plantean y participan en experiencias y propuestas como las descritas, pues lo hacen porque saben que aun cuando el ingreso es directo, luego opera una selección implícita y diferida. Pero entonces, es limitada la mirada del ingreso como instancia puntual. La realidad parece sugerir la necesidad de considerarlo como un trayecto de mayor duración y también, con una mayor implicación de la institución en la revisión, organización y coordinación del trabajo pedagógico de los docentes para el desarrollo de propuestas de enseñanza que ayuden a los estudiantes a acceder a los conocimientos de la carrera.

El ingreso orientado a la nivelación disciplinar

Pese a la queja permanente por el escaso tiempo con que se cuenta para el desarrollo del curso de febrero, los docentes defienden esta instancia puntual como necesaria y previa al cursado normal de las asignaturas del primer año. Según sus argumentos, la necesidad radica en «contenidos no vistos» por los alumnos en la escuela media o en la «revisión» y la «nivelación» de otros considerados nucleares para ambas disciplinas.

Estos argumentos ponen de relieve el supuesto de que el ingreso a la universidad es un problema de contenidos no enseñados o del fracaso en el aprendizaje de los contenidos enseñados en el nivel anterior (Weber, 2010). Pero esta mirada del problema omite la consideración de que el aprendizaje es una actividad situada y, por lo tanto, fuertemente configurada por la cultura institucional y las prácticas pedagógicas más características en dicha cultura con relación a las cuales se juzga su pertinencia y validez.

Sin embargo, quienes reconocen la importancia de esta dimensión contextual del aprendizaje son los propios ingresantes para quienes el curso de ingreso no es tan importante por los contenidos que «ya han visto» en el secundario, sino porque les permite conocer las modalidades de enseñanza y de evaluación propias de la universidad, los tipos de actividades (problemas, ejercicios, etc.) que predominan en las materias y las exigencias planteadas en términos de las habilidades de pensamiento a ejercitar⁵.

Por otra parte, esta percepción del ingreso centrado en la nivelación de contenidos, estaría subestimando la complejidad conceptual de los mismos y las exigencias que estos plantean a los estudiantes en términos de aprendizaje.

⁵ Opiniones recogidas en los talleres organizados en el marco de las AIVU, aunque en los últimos años cada vez son más los ingresantes que también destacan la importancia del curso de ingreso por contenidos que no habrían sido desarrollados en la escuela media.

Quizás esta forma de interpretación de un problema complejo como es el ingreso, por parte de los docentes universitarios, sea un resabio de la racionalidad instrumental que conduce al recorte, la definición y la resolución de un problema, basados no tanto en un saber cauto que plantea genuinos interrogantes con vistas a conocer y comprender en profundidad y extensión la situación, sino en un *saber hacer disponible* y en un *poder hacer inmediato*. La solución de los problemas depende así, más que de la comprensión que tengamos de los mismos, de las posibilidades y las habilidades disponibles de los profesionales para afrontarlos (Amieva, 2012).

Constatamos de este modo, que el carácter acumulativo que se añade al sentido de las palabras, rasgo de lo polisémico, se halla presente en estas dos acepciones sobre el ingreso irrestricto: *instancia puntual* (umbral o antesala de formación), *nivelación de contenidos enseñados en otro nivel*. Son nuevos sentidos que se suman sin que se pierdan los anteriores. Pero, en la práctica, bien sabemos que son también posibles los deslizamientos de sentidos, los equívocos, la ambigüedad y las simples expresiones figuradas, al punto de que a veces nos quedamos sólo con las etiquetas. Por eso es importante examinar nuestras presuposiciones lingüístico-teóricas y las implicancias políticas de nuestros argumentos sobre el ingreso. ¿Qué otros aspectos dejamos de ver cuando conceptualizamos al ingreso de la manera como lo hacemos? ¿Qué otros desafíos, proyectos y compromisos no asumimos? ¿En qué medida nuestras prácticas permiten el «acceso real» de los estudiantes al conocimiento y en consecuencia, su permanencia en la carrera?

Sin embargo, valiéndonos de la textura abierta que tienen las palabras podemos otorgarles un sentido nuevo, lo que según la experiencia que a continuación comentamos, no se logra sin disputa.

Tensiones y disputas en torno a una nueva acepción de ingreso

A partir del 2012, el Consejo Académico de la UNRC estableció –a través de los nuevos *Lineamientos Institucionales para el período 2013-2015*– que se considere el ingreso como *parte del trayecto de la formación de grado, y orientado al acceso a la cultura académica y a la vida universitaria*. Los *Lineamientos* también planteaban la necesidad de que las distintas unidades académicas conformaran grupos estables de trabajo para llevar adelante todas las actividades⁶.

6 En el marco de estos Lineamientos Institucionales se reconocen cinco ideas rectoras que deberían guiar todas las acciones relacionadas con el Ingreso, a saber: 1) el ingreso a la universidad como un tramo de la formación universitaria que comprende, por lo menos, todo el primer año de estudios; 2) centrado en modalidades de enseñanza y de estrategias que posibiliten el acceso de los estudiantes a los modos de razonar, de acceder y construir el conocimiento a las disciplinas de las carreras, como asimismo, en el desarrollo de actividades que promuevan la integración de los estudiantes a la institución; 3) la necesidad de que las distintas unidades académicas conformen grupos estables de trabajo; 4) la formación docente como aspecto necesario e ineludible; 5) la importancia de la información derivada de relevamientos e investigaciones en la revisión de las acciones desarrolladas y en la toma de decisiones pedagógicas e institucionales.

En la FI-UNRC, en el 2012 y el 2013 el ingreso se modificó parcialmente: se mantuvo el espacio de los contenidos disciplinares a cargo de los docentes de Física y de Matemática, con la modalidad en que venían desarrollándose y se incorporó otro, con grupos que si bien ya tenían una participación en las actividades de febrero, en esta oportunidad formaban parte de la propuesta general de la Facultad con el mismo estatus académico que el de las disciplinares. Fue así que la mesa de discusión y de acuerdos de la *Comisión Ad Hoc para el Ingreso a Ingeniería*, se amplió con la participación del Grupo de Acción Tutorial (GAT), el Centro de Estudiantes de Ingeniería (CEI), el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) y el Gabinete de Asesoramiento Pedagógico (GAPI)⁷.

Creemos que el cambio parcial operado en el ingreso puede ser visto como una resistencia al nuevo sentido «insólito» que se pretende que el ingreso tenga de ahora en más. Contrapuesto a la idea de instancia puntual centrada en la nivelación de contenidos, el nuevo sentido es interpretado como la «desaparición», la «pérdida» o la «disolución» del ingreso que tradicionalmente se ha desarrollado en la Facultad. También las resistencias pueden ser vistas como las dificultades que tenemos docentes, cátedras y equipos de investigación para trabajar de manera colaborativa e integrada y para mantener un diálogo crítico y reflexivo sobre nuestras posiciones teóricas, nuestras propuestas y modos de intervención.

Desde fines del 2012, todos los grupos mencionados han venido participando regularmente en las reuniones de la *Comisión Ad Hoc* convocadas y coordinadas por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Graduados de la Facultad⁸. A partir de este año, las reuniones se han realizado con una frecuencia quincenal y en el corto pero continuo tiempo que llevamos participando en este espacio, algo ha quedado claro: la importancia del encuentro y del diálogo para reconocer y trabajar las tensiones entre los grupos, y así lograr relaciones más sinérgicas con la posibilidad de que fructifiquen en un proyecto común y compartido. Veremos las tensiones que se han manifestado:

- Tensiones concernientes a los *campos disciplinares* a los que pertenecen los distintos grupos. Se trata de una tensión que traza una línea divisoria entre: «los unos» y «los otros». Los primeros –docentes de Física y de Matemática– son los que tradicionalmente o desde siempre se han ocupado del ingreso, ocupación justificada por las dificultades que en el área disciplinar de su competencia mostrarían sistemáticamente los estudiantes. «Los otros» –estudiantes, tutores docentes, psicopedagogos y pedagogos– son los nuevos, los que desde la perspectiva de «los

7 Esta Comisión Ad Hoc ha sido aprobada mediante resolución del Consejo Directivo de la FI-UNRC y la integran dos representantes de cada uno de los grupos mencionados.

8 En una inexplicable división de tareas de gestión, en la FI-UNRC la coordinación del ingreso no está a cargo de la Secretaría Académica.

unos», se ocupan de aspectos periféricos con alguna incidencia en el rezago o el abandono académico⁹.

- Esa tensión pone en evidencia diferentes percepciones sobre el Ingreso. Pues, percibido como una *falta de conocimientos disciplinares* que puede ser subsanada en un corto tiempo, el ingreso es «propiedad exclusiva» de «los unos», los docentes que enseñan esas disciplinas. Percibido, en cambio, como un *agregado de problemas* que sólo parecen ver quienes trabajan tales aspectos con los ingresantes –los estudiantes, la información académica; los tutores, la orientación en la carrera; etc.– el ingreso es un «patchwork» más o menos armónico al que «los unos» y «los otros» aportan su figura y colorido.
- Tensiones entre el *grupo de docentes* (quienes enseñan Física y Matemática, los tutores docentes, los integrantes del GAPI y del MIG) y el *grupo de estudiantes* (el CEI) que conforman la comisión.
- Tensiones surgidas a raíz de los distintos *objetivos y enfoques de trabajo* que se dan aún al interior de cada uno de esos grupos, porque también hay diferencias en las estrategias que se proponen. Entre “los unos” están quienes se plantean conflictuar los modelos conceptuales de los estudiantes y quienes proponen desarrollar contenidos no enseñados en el secundario. Entre “los otros” algunos enfatizan la necesidad de escuchar y conocer a los ingresantes, darles la bienvenida y mostrar los gajes del oficio; hay quienes proponen relevar datos y buscar información para distintos proyectos. Estas diferencias crean tensiones que de no trabajarse hace que «los unos» y «los otros» veamos al ingreso como un «territorio» a «defender» o «conquistar», y que resolvamos la disputa por el «territorio» –como lo hicimos en 2013– pactando un cronograma, epítome de una articulación superficial, que resultó modificado en varias oportunidades a favor de «los unos» y sin la consulta de «los otros» que a su vez mostraban fracturas internas. Tensiones que sólo si logramos superar podrá darse al ingreso el sentido de «encuentros de integración a la cultura universitaria», denominación propuesta por el Consejo Académico a las actividades que se desarrollan en febrero.

Honestamente, pensamos que la función democratizadora de la universidad depende de estos espacios colectivos de debate y de construcción de alternativas para la enseñanza. Consideramos que debemos pensarlos como espacios donde, sin temor alguno, podamos reconocer las limitaciones de dispositivos de apoyo *ad hoc* pensados para los primeros años, como las tutorías, si no se integran a otros componentes institucionales; o la discusión de los enfoques de investigaciones sobre el perfil del alumnado o de paradigmas de investigación educativa en los que los docentes tienen el limitado papel de «aplicar» el conocimiento producido por los profesionales de las ciencias de la educación. Vivirlos como ámbitos

⁹ Estos aspectos a cargo de «los otros» refieren a la construcción del oficio de estudiante, la reflexión sobre la carrera elegida y la futura profesión, la enseñanza que los ingresantes reconocen que quieren y necesitan.

donde diseñemos el cambio a partir de la discusión de posiciones ideológicas y enfoques teóricos sin temor al peligro de buscar el cierre sobre una posición fundamental concebida como la única manera de entender el Ingreso.

Reflexiones finales

En la introducción de este trabajo, hemos aclarado que el mismo se basa en un análisis de la experiencia sobre el ingreso a las carreras de Ingeniería de la UNRC y realizado desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico.

Durante varios años hemos tenido una participación marginal, por lo que hemos visto como muy auspiciosa la oportunidad de formar parte de la *Comisión Ad Hoc* que intenta trabajar en el marco de un nuevo sentido sobre el ingreso. Nuestra preocupación por la real conformación del grupo que conforma esta Comisión y la elaboración, por parte de la misma, de un proyecto común y compartido sobre el ingreso, encontró cauce –en marzo de 2013– en la convocatoria para la presentación de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI)¹⁰. Aunque son varios los problemas abordados por este proyecto, uno nos interesaba particularmente y nos parecía pertinente trabajar en la Comisión: la dificultad para el desarrollo de una propuesta consensuada, integrada y coherente, como consecuencia de concepciones divergentes sobre el ingreso.

Nuestro interés no era, ni es, participar en la Comisión aportando sólo la dimensión técnica de nuestro saber –habitualmente la más requerida– a la elaboración de un proyecto meramente formal¹¹. Por eso propusimos como parte de la agenda de trabajo, la introducción de textos que colaboraran con la revisión y la ampliación de nuestras significaciones sobre el ingreso, idea que todos los integrantes aceptaron. Si bien hasta el momento los textos han sido elegidos y aportados por el GAPI, cualquier integrante de la Comisión puede proponer

10 El proyecto atiende un conjunto de situaciones y problemas prácticos que afectan la enseñanza de la Ingeniería y que requieren un tratamiento institucional amplio y sistemático por parte de las instancias de gestión académica de la Facultad más directamente implicadas, como la Secretaría Académica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Gabinete de Asesoramiento Pedagógico. Las situaciones y los problemas a los que nos referimos son: 1) una nueva concepción del ingreso adoptada por la Universidad que colisiona con la vigente perspectiva de los docentes de la Facultad; 2) un elevado porcentaje de estudiantes que deserta en el primer año de estudios; 3) el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el Ciclo Básico que permanecen desarticuladas y pese a sus buenos resultados, sin integrarse al currículum y a las prácticas habituales de enseñanza. Frente a estos problemas, se propone generar un cambio en la cultura organizativa y en el estilo institucional de la Facultad que basado en la participación ampliada, el diálogo reflexivo y el trabajo colaborativo, tome como objetos de indagación –a la vez que de intervención para su revisión y mejora– las propias concepciones y prácticas sobre el ingreso, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las innovaciones educativas.

11 En este punto, cuando hablo de «nuestro interés» tengo en cuenta a mi compañera de trabajo en el GAPI — una joven colega, tesista doctoral— con quien compartimos largas reflexiones sobre la profesión y la tarea del asesor pedagógico en la universidad.

el que considere oportuno. El criterio para la selección de los textos es que refieran de manera explícita a posiciones ideológicas y al desarrollo de enfoques teóricos. Se han propuesto, no obstante, resultados de investigaciones o relevamientos sobre el ingreso o la deserción, pero la idea es que los mismos sean revisados y discutidos con fundamentos basados en las lecturas. Por otra parte, también asumimos la tarea, de efectuar el registro y la síntesis de lo tratado en cada reunión y de aportarlo al grupo de modo que todos pudiéramos advertir los avances en la discusión y los acuerdos logrados para la elaboración del proyecto sobre el Ingreso del año 2014.

En un contexto inicial de mucha tensión que, aunque morigerada, aún persiste, ambas actividades parecen ser muy modestas; pero que hayan sido aceptadas alienta la expectativa de conformar una comunidad reflexiva, capaz de revisar y cuestionar su pensar y su hacer, e intentar algo distinto. Creemos que en gran medida, el malestar y la frustración existente con relación al ingreso, obedece a un obrar repetitivo que curiosa o paradójicamente no consiste en hacer siempre lo mismo sino en variar siempre en el marco de una misma racionalidad o lógica que no examinamos. Esta es, tal vez, una de las principales limitaciones para cernir la polisemia sobre el ingreso y la permanencia, a favor de procesos genuinamente democráticos.

En la actualidad, el interés por el ingreso y la permanencia en las carreras de Ingeniería está ligado a dos fenómenos preocupantes: por un lado, la escasez de vocaciones científicas y tecnológicas; por otro, la baja tasa de graduación. En algunos documentos oficiales, esta preocupación se relaciona con “el modelo productivo puesto en marcha en el año 2003 [que] se fundamenta en la creación de una matriz de crecimiento económico, basada en la producción, en el valor agregado, en el mercado interno y en un fuerte crecimiento de las exportaciones” en cuyo contexto “... la ingeniería es una disciplina fundamental para consolidar el desarrollo industrial, relacionar conocimiento con innovación productiva, y disminuir los niveles de dependencia tecnológica”¹².

Vemos así, que estamos en presencia de carreras en las que la discusión en torno al acceso a la universidad incorpora otra dimensión como la relación directa entre la Ingeniería y el desarrollo de las capacidades productivas del país. Sin embargo, ello no significa que no sigan operando dicotomías y tensiones clásicas como la de cantidad/calidad o la de selección/equidad, pues, para estas carreras es crucial ampliar la matrícula a la vez que asegurar la calidad de la formación y no subordinar el aspecto formativo al matricular.

De manera más sistemática, los problemas de ingreso, deserción y graduación han sido puestos de manifiesto a través de los sucesivos procesos de acreditación –conceptuados como acciones orientadas al aseguramiento de la calidad de la formación– que luego han

12 Secretaría de Políticas Universitarias. 2012. Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016, p. 8.

dado paso a la implementación de proyectos de mejora y de apoyo, como el PROMEI y el Programa Nacional de Becas Bicentenario. No obstante las mejoras alcanzadas¹³, creemos que una importante limitación de esas acciones es cierta perspectiva del cambio educativo para afrontar los problemas descriptos, centrado en la provisión de recursos y la introducción de sistemas de apoyo *ad hoc* dirigido a los alumnos. Desde luego, no estamos negando la importancia de los recursos como tampoco la importancia de la incorporación de nuevos sistemas de apoyo como las tutorías; sólo señalamos que también debería promoverse la discusión y revisión de experiencias institucionales, académicas y curriculares cotidianas en las que estén involucrados todos los docentes. Asimismo, consideramos que también debería tenerse especialmente en cuenta la formación pedagógico-disciplinar de los docentes ingenieros para atender las dificultades académicas en este tipo de carreras.

Dada su condición de referentes, creemos que la SPU y el CONFEDI deberían prestar más atención a estos aspectos. No pocas veces las decisiones que tomamos los docentes, se basan en la «lectura» de situaciones y contextos configurados por las políticas y los proyectos de estos organismos. Una ampliación de perspectivas en sus políticas podría colaborar en una ampliación de perspectivas sobre el ingreso y la permanencia en la universidad¹⁴.

Bibliografía

AMIEVA, R. L. (2012) “Algunas respuestas a la pregunta por la técnica”. En OSELLA M. (Comp.) La idea de la técnica. La técnica en el interior de la filosofía. Río Cuarto: UniRío Editora.

AUDEAS CONADEV CONFEDI CUCENECUAFyB FODEQUI RED UNCI, Documento sobre Competencias requeridas para el Ingreso a los Estudios Universitarios.

CATINO, M. y JUARROS, F. (2011) “Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad Pública en Argentina”. En MARTÍNEZ, S. (Comp.) Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes. Neuquén: Editorial EDUCO, pp. 55-70.

13 Según datos del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016, p. 5, el Programa Nacional de Becas Bicentenario, puesto en marcha en el año 2009 para todas las carreras científicas y tecnológicas, permitió becar a más de 30.000 alumnos, de los cuales, aproximadamente, el 70% pertenecen a carreras de ingeniería. Los análisis preliminares señalan que estas becas han permitido disminuir la deserción de los alumnos a las carreras por razones económicas.

14 La formulación de un proyecto para el ingreso a la universidad o el diseño de acciones para promover y asegurar la permanencia no son cuestiones técnicas que impliquen meramente determinar el qué y el cómo, sino que necesitan basarse en una permanente reflexión y debate sobre posicionamientos ideológicos y enfoques teóricos; el análisis de experiencias; el análisis y la discusión de investigaciones y de experiencias. En ese sentido, es importante el reconocimiento que CONFEDI realiza en sus aportes el Congreso Mundial de Ingeniería 2010 sobre la necesidad de conformar grupos estables y permanentes de trabajo en las unidades académicas (CONFEDI, 2010).

- CONFEDI (2010) La Formación del Ingeniero para el Desarrollo Sostenible. Congreso Mundial Ingeniería 2010. Buenos Aires.
- CHIROLEU, A. (1998) "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias". En Pensamiento Universitario, Vol. 6, N° 7, pp. 3-11.
- EZCURRA, A. M. (2005) "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior". Perfiles educativos, vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133.
- _____ (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- _____ (2010) "Educación universitaria. Una inclusión excluyente". En VÉLEZ G. (Coord.) Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas. Río Cuarto: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- JUARROS, F. (2006) "¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región". Andamios, Volumen 3, número 5, diciembre, pp. 69-90.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SPU (2012) Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016.
- MOYANO, M. (2003) Experiencias de articulación Universidad Nacional de Río Cuarto y Escuelas de Nivel Medio del centro-sur de la Provincia de Córdoba – 1990-2003. Río Cuarto: Departamento de Imprenta y Publicaciones de la UNRC.
- SECRETARÍA ACADÉMICA, CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO. Lineamientos institucionales de los Encuentros de Integración Universitaria 2013-2015.
- TEDESCO, J. C. (1985) "Reflexiones sobre la universidad argentina". Revista Punto de vista, Año VII, N° 24.
- TENTI, E. (1993) "Universidad en crisis y campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia". Revista del Instituto en Ciencias de la Educación, año II, núm. 3. Buenos Aires: FFyL-UBA/Miño y Dávila Editores.
- WEBER, V. (2011) "De andamios y puentes para el acceso y la permanencia en la educación superior. Propuestas pedagógicas y entornos virtuales". En MARTÍNEZ S. (Comp.) Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes. Neuquén: Editorial EDUCO, pp. 141-202.

Rita Lilian Amieva: Doctora en educación, se desempeña como Asesora Pedagógica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. ramieva@ing.unrc.edu.ar