

4

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año II - Septiembre 2021 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- VERCELLINO, SOLEDAD Y MISISCHIA, BIBIANA

Núcleos de sentido en torno al ingreso a la universidad. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro

Nucleus of meaning around the access to the university. Stories from new students of applied science careers at the National University of Rio Negro

- CIPRESSI, ROSANA

El diario dice que... Análisis de los discursos sobre la educación rionegrina en la prensa escrita provincial (1997-2001). El caso de *Tiempo Cipoleño*

The newspaper says that... Analysis of discourses on Rio Negro's education in the provincial press (1997-2000). The case of Tiempo Cipoleño

NÚCLEOS DE SENTIDO EN TORNO AL INGRESO A LA UNIVERSIDAD. RELATOS DE ESTUDIANTES DE CARRERAS DE CIENCIAS APLICADAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO

Nucleus of meaning around the access to the university. Stories from new students of applied science careers at the National University of Rio Negro

SOLEDAD VERCELLINO* Y BIBIANA MISISCHIA**

Recibido
22|03|21

Aceptado
02|09|21

Artículos
científicos

RESUMEN

Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios. Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en el ingreso a la universidad, se reitera un argumento que destaca en los déficits del alumno. Nuestro análisis busca comprender cómo se construye la situación de alumno ingresante, y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que atraviesa con éxito ese tiempo inicial. A tal fin a partir de una opción teórica que recupera los aportes de los estudios sobre la relación con el saber y la tradición metodológica hermenéutico interpretativa y de la investigación narrativa, proponemos analizar el conjunto de significaciones que construye el estudiante ingresante en torno a la universidad y el saber universitario. A tal fin, a partir de 11 entrevistas conversacionales mediadas por la tecnología realizadas en el marco del PI 40-C-581, a estudiantes que ingresaron en la universidad en la cohorte 2018, pertenecientes a las tres sedes de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), se identifican cinco grandes núcleos de sentido en torno al ingreso en los que coinciden los estudiantes, a saber: 1) la Universidad sostiene y propone una relación institucional con el saber que para los estudiantes

* Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Sociedad e Instituciones, Licenciada en Psicopedagogía. Docente investigadora en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro. Docente de la Universidad Nacional del Comahue. Investiga sobre la relación entre las condiciones institucionales y la relación de los/as estudiantes con el saber. Autora de artículos, libros y capítulos de libros, entre ellos “La escuela y los (des)encuentros con el saber” (2018). Directora de tesis y becas de grado y posgrado. Directora de los PI 40-C-581 y 40-C 796 sobre el tiempo de ingreso a la universidad. Correo electrónico: svercellino@unrn.edu.ar

** Doctora en Educación UBA, Profesora Asociada y Directora de la Lic en Educación Universidad Nacional de Río Negro, integrante del Laboratorio de Formación de Formadores. Ha investigado y publicado artículos/libros a nivel nacional e internacional centrados en la perspectiva narrativa en educación, discapacidad y educación superior, perspectiva interseccional en género y discapacidades. Correo electrónico: bmisischia@unrn.edu.ar

que ingresan es nueva, diferente a las relaciones con el saber de las instituciones en las que han transitado previamente, y que pone en tensión las formas que hasta ese momento se han construido; 2) aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”) insiste como clave explicativa de la continuidad o no de los estudios. 3) las redes de relación son señaladas como recursos que favorecen la continuidad de los estudios. 4) “el encanto” por la carrera elegida también funciona como sostén, dando continuidad a los estudios; 5) aparecen una serie de demandas hacia la institución para que se generen condiciones para “entrar en la situación de universidad”. Estas condiciones aparecen articuladas a dar tiempo para conocer las nuevas formas de estudio y para alcanzar los aprendizajes que se demandan.

Palabras clave: relación con el saber, ingreso a la universidad, núcleos de sentido.

ABSTRACT

Abundant literature refers to failure in university studies. Although the analysis perspectives are varied and put forward a diversity of factors (epochal, social, political-institutional, didactic and subjective) that converge in the success or failure in the first year of university studies, a recurrent argument emphasizes the student's deficits. Rather than asking "what is missing" for the student to succeed in this initial period, our analysis seeks to understand how the new student situation is constructed. Thus, starting from a theoretical option that recovers the contributions of studies on the relationship with knowledge and the interpretive hermeneutic methodological tradition and narrative research, we propose to analyze the set of meanings that the new student builds around the university and in relation with university knowledge. From responses to conversational interviews carried out within the framework of the PI 40-C-581 with 11 students from the freshman cohort entering the university in 2018 and belonging to the three UNRN campus, we identified five major meaning nodes around admission, namely: 1) the University supports and proposes an institutional relationship with knowledge that is seen by incoming students as new, i.e. it differs from that of previously attended institutions; this puts the forms that have been built up to that moment under strain; 2) learning to “cope with failure” (e.g. “failing the course”), a theme intimately linked to the university's own forms of evaluation and accreditation. This arises as an explanatory key regarding the continuity of university studies; 3) Relationship networks are indicated as resources that favor the continuity of studies; 4) the “love” for the chosen career also works as a support, giving continuity to the studies; 5) a series of demands appear towards the institution so that conditions are generated to “enter the university’s situation”. These conditions appear articulated as to allow time to learn the new forms of study and to achieve the required learning outcomes.

Key words: relation with knowledge, access to the university, meaning nodes.

Introducción

Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios en general (Parra Sandoval, 2021; Pierella, Peralta y Pozzo, 2020; Fernández Aguerre, Cardozo, Kunrath, Ortiz, Pacífico y Trevignani, 2020; Pogré, De Gatica, Krichesky, 2020; Mancovsky y Más Rocha, 2019; Linne, 2018; Ezcurra, 2018; Pogré, De Gatica, García, Krichesky, 2018; Carli, 2012; Chiroleu, 1998; Gluz, 2011; Gvirtz y Camou, 2009; Kisilevsky, 2005; Kisilevsky y Veleda, 2002; Ortega, 1996, 2011; Sigal, 1993) y en las carreras de ciencias aplicadas en particular (De Giusti, Madoz, Gorga, Feierherd y Depetris, 2003, Porcel, Dapozo y López, M. V. et al, 2010; Formia, Lanzarini, y Hasperu , 2013; Baldino, Lanzarini y Charnelli, 2016).

La problemática sigue en la agenda de investigación, al punto de desarrollarse, en el último año en nuestro país, dos eventos específicos sobre la misma: las *VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en las Carreras Científico-Tecnológicas* y el *Congreso Internacional "Ingresos e ingresantes a la Universidad"*, éste último organizado por las autoras de este artículo.

Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en el ingreso a la universidad, se reitera un argumento que destaca en los déficits del alumno: falta de conocimientos previos, de cierto capital cultural necesario, de referencias familiares, en la apropiación de los códigos de la educación superior (ling isticos, institucionales), de hábitos de estudio, etc. Nuestro análisis propone una lectura en "positivo" de este fenómeno, "busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no "lo que le falta" a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito" (Charlot, 2006, p. 51). A tal fin a partir de una opción teórica que recupera los aportes de los estudios sobre la relación con el saber (Charlot, 2008; Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi, 1998 y Chevallard, 1991) y la tradición metodológica hermenéutico interpretativa y de la investigación narrativa, proponemos analizar el conjunto de significaciones que en torno a la universidad y el saber universitario el alumno construye, sosteniendo la conjetura de que "un saber no tiene sentido y valor más que en referencia a las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo, con los otros" (Charlot, 2008, p. 105). Y que tal sentido deviene de la articulación que el sujeto genera entre esos saberes con los que ha aprendido a lo largo de su escolaridad previa y en la vida cotidiana, con las relaciones mantenidas con los otros en la situación de aprendizaje y con las formas en que se modifica la imagen de s  (dimensión identitaria), como aprendiente (Vercellino, 2020).

La relación con el saber es definida como el conjunto organizado, indisolublemente social y singular, de relaciones que un sujeto humano mantiene con todo lo que depende del aprendizaje y del saber (Charlot, 1997). Es “la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. (Charlot, 2008a, p. 126). El saber es una forma de significar y actuar sobre el mundo, “no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo – que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber” (Charlot, 2008a, p. 103). Esas relaciones son conceptualizadas por Chevallard (2003) como el sistema de todas las interacciones que un individuo puede tener con un objeto. Reúne lo que el sujeto ‘sabe’ (o cree saber) sobre el objeto, lo que puede decir de él, el uso o mal uso que haga del mismo, sus sentimientos y emociones frente al objeto, el contenido de los sueños donde el objeto aparece (Chevallard, 2003; 2015).

Beillerot (1996), por su parte, plantea que la relación con el saber implica un proceso por medio del cual un sujeto “a partir de los saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot, 1996, p. 112). Ese proceso es entendido como proceso creador de saber, de producción de significados reconstruidos de los significados disponibles, proceso que le permite vincularse con el mundo.

Finalmente, Charlot (2008a), en coincidencia con otros autores como Tinto (2021), señalarán que la pregunta por el sentido es fundamental cuando nos interrogamos sobre qué impulsa al sujeto a saber y a persistir en la universidad. Reconociendo la dificultad de precisar esa noción, Charlot (2008a) propone una cuádruple definición, estableciendo que tiene sentido 1) aquello que el sujeto puede poner en relación con otros aspectos de su vida; 2) lo que produce inteligibilidad sobre sí, los otros o el mundo; 3) lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros; 4) “lo que se inscribe en este nudo de deseos que es un sujeto” (Charlot, 2008a, p. 92).

La relación con el saber supone la construcción de un sí mismo como aprendiente. Se trata de la dimensión identitaria involucrada en todo vínculo con el saber. “Toda relación con el saber es también relación consigo mismo: a través del ‘aprender’ (...) está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí” (Charlot, 2008a, p. 117). Tanto el sentido cuanto el valor de aquello que es aprendido está indisolublemente ligado al sentido y al valor que el sujeto atribuye a sí mismo en cuanto aprende o fracasa en su tentativa de aprender. La construcción del sí mismo y de la imagen de sí se realiza en función de la relación con el otro, es decir, es relacional (Vercellino, 2021).

Este artículo presenta, a partir de 11 entrevistas conversacionales mediadas por la tecnología realizadas en el marco del Proyecto de Investigación (PI) UNRN 40-C-581 a estudiantes que ingresaron en la universidad en la cohorte 2018, pertenecientes a las tres sedes de la UNRN, cinco grandes núcleos de sentido en torno a esos tiempos iniciales: 1) la Universidad sostiene y propone una relación institucional con el saber que para los estudiantes que ingresan es nueva, diferente a las relaciones con el saber de las instituciones en las que han transitado previamente, y que pone en tensión las formas que hasta ese momento se han construido; 2) aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”) insiste como clave explicativa de la continuidad o no de los estudios; 3) las redes de relación son señaladas como recursos que favorecen la continuidad de los estudios. En menor medida, ciertas figuras profesoras aparecen como significativas y 4) “el encanto” por la carrera elegida también funciona como sostén, dando continuidad a los estudios; 5) aparecen una serie de demandas hacia la institución para que se generen condiciones para “entrar en la situación de universidad”. Estas condiciones aparecen articuladas a dar tiempo para conocer las nuevas formas de estudio y para alcanzar los aprendizajes que se demandan.

Metodología

El PI se inscribe en la tradición interpretativa, hermenéutica-crítica de la investigación en ciencias sociales y humanas, tradición denominada, más allá de la inconveniencia del término (Rodríguez, Flores y García Jiménez, 1996; Vasilachi de Gialdino, 2006; Anadón, 2008; Ynoub, 2015), como perspectiva cualitativa.

La investigación que realizamos combina muestras de representatividad estadística con otras de tipo intencional y teóricas y se organiza en tres estudios. En esta comunicación daremos cuenta de los resultados del tercer estudio¹.

El primer estudio consistió en una encuesta al universo de ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la UNRN, con el objetivo de caracterizarles, conocer su procedencia social objetiva: datos personales (con especial atención a la dimensión de género), datos socioeconómicos y educativo-culturales de sus familias y entornos próximos, trayectoria escolar previa, entre otros indicadores. Más allá del aporte de este primer estudio en sí mismo, el mismo

¹ Sobre estos estudios ver: Vercellino, Chironi, Gibelli, Goin, y Misischia (2020); Goin, y Gibelli (2020) y Vercellino y Bohoslavsky (2020).

resultó necesario para tener datos de referencia que permitieron tomar decisiones de muestreo en los estudios subsiguientes.

El segundo estudio buscó identificar qué tipo las actividades intelectuales son demandadas a los ingresantes en las carreras de ciencias aplicadas y a cuáles éstos adjudican mayor significancia. Para cumplimentar ese objetivo fue necesario recurrir a múltiples fuentes y técnicas de recolección de datos. En primer lugar, se analizaron los planes de estudios de las carreras implicadas, con especial énfasis en las materias del primer año. También se recuperó la narrativa de los/as estudiantes a través de la “balance de saber” (Charlot, 2008b). Esta técnica supone solicitar a los alumnos narraciones escritas sobre su historia y situación actual como aprendientes, que proporciona información valiosa de lo que para los estudiantes tiene sentido. Esto lo realizan mediante evocaciones, las cuales deben ser interpretadas por el investigador. Esta técnica fue aplicada a una muestra estadísticamente representativa del universo de ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la UNRN, la que se estima no menor al 25% de los ingresantes.

El último estudio procuró adentrarnos en los procesos singulares de relación con el saber de los ingresantes. Para ello, a partir de los resultados de los Estudios 1 y 2, se conformará una muestra pequeña, intensiva, de ingresantes. Para la selección de estudiantes para las entrevistas, se identificó en los estudios previos de encuesta y balances de saber, casos que resultaban de interés teórico para la indagación. Se analizó el grado de desarrollo y riqueza de los balances, seleccionando algunos muy detallados, otros detallados y varios con desarrollos breves; así mismo se recuperaron aquellos en los que se identificaron elementos no recurrentes. Por otro lado se buscó la paridad de género, representatividad de grupos subalternos –personas con discapacidad, pueblos indígenas, migrantes–, estudiantes con edad teórica y otros de mayor edad, trayectorias escolares previas (con estudios o sin estudios terciarios), situación laboral, escolaridad previa (con orientación a ciencias aplicadas y sin orientación a las aplicadas), situación académica al momento de la entrevista (estudiantes regulares, estudiantes no regulares, estudiantes que han suspendido sus estudios) y quienes manifestaran conformidad en la participación en la investigación.

Luego del análisis con los criterios precedentes, se definió la realización de la entrevista a 11 estudiantes, a quienes se les contactó durante los meses de mayo y junio del 2020 por mail invitando a participar del proyecto, comentando en qué consistiría la entrevista y su realización en forma virtual debido al contexto de aislamiento social obligatorio y en caso que aceptara, la validación a través del consentimiento informado (Tabla 1).

En este artículo presentamos resultados preliminares de ese estudio.

Tabla 1: Estudiantes entrevistados/as.

| Localización | Carrera | Género | Edad | Otro dato | Código |
|--------------|--|--------|------|--|--------|
| Bariloche | Ing. Telecomunicaciones | Varón | 21 | Suspendió sus estudios universitarios | EJ39 |
| Bariloche | Ing. Telecomunicaciones | Varón | 21 | Alumno extranjero. Trabaja | EJ26 |
| Bariloche | Tecnicatura en Viveros | Varón | 26 | Terminó la secundaria más tarde, con plan FINES. | MG12 |
| El Bolsón | Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica | Varón | 36 | Pueblo originario. | EJ14 |
| Bariloche | Ing. Electrónica | Varón | 23 | Ha estudiado unos años en otra universidad. Interrumpió su cursada por la pandemia | MG02 |
| Viedma | Lic. En Sistemas | Mujer | 36 | Tiene una carrera de ES previa. | SV13 |
| Viedma | Lic. En Ciencias del Ambiente | Varón | 27 | Hizo dos años de otra carrera en otra universidad. | SV11 |
| Viedma | Lic. En Ciencias del Ambiente | Mujer | 21 | Pertenciente a pueblo originario | SV02 |
| Viedma | Ing. Agronómica | Mujer | 21 | Estudiante madre | AG006 |
| Viedma | Ing. Agronómica | Varón | 20 | Primera Carrera universitaria | AG001 |
| Allen | Tec. Sup. Mantenimiento Industrial | Varón | 24 | Pertenciente a pueblo originario. | AM12 |

Una de las reflexiones en el proceso de investigación fue reconocer el carácter de intervención o acción que tiene toda estrategia de investigación que implique una vinculación personal con los/as estudiantes. Reconocer que, al abrir la conversación, se presenta también una responsabilidad de escucha, no solo de lo que aporta al objetivo de la investigación, sino también de nuestro posicionamiento docente, de ser habilitador de circuitos o procesos que dieran respuesta a las necesidades que los/las estudiantes manifestaran, en un contexto tan particular como la pandemia por COVID 19. Por ello y particularmente en este contexto de aislamiento social obligatorio, no podíamos desconocer las derivaciones que para cada

estudiante tuviera el contacto que desde nuestro rol de docentes investigadores/as (representantes de la Universidad) hiciéramos. El doble rol: ser docentes/representantes de la Universidad y ser investigadores/as, no sólo exige un trabajo de reflexividad, sino un compromiso ético en relación a la situación de los/as estudiantes a contactar. Así, la primera tarea en la entrevista, sería asumir nuestro rol institucional, configurando un espacio de escucha y acompañamiento al estudiante, de la mano de una pregunta vinculada a su situación en el contexto de la pandemia.

Por otro lado, la mediación tecnológica de la entrevista, impuesta por el aislamiento social obligatorio como efecto de la pandemia del COVID, implicó considerar ciertos resguardos epistemológicos, técnicos y éticos, más allá que la interacción social mediada por las tecnologías había sido la forma privilegiada de interacción en el ámbito universitario. En lo epistemológico se requiere una reflexión sobre cómo esta mediación en la interacción cara a cara (fundamental en la entrevista) impacta en la dinámica de la misma y en la producción de datos consecuente. En lo técnico, exige explorar para cada entrevistado la mejor forma de: a) concertar la entrevista (contactos previos). b) lograr un encuadre adecuado para la misma: a la necesidad clásica de cuidar el momento y el lugar, se agrega el uso de una tecnología para la videoconferencia que sea accesible para el entrevistado.

En lo ético: ser muy explícitos/as en A) que es una entrevista voluntaria, que se requiere el consentimiento previo e informado de los entrevistados, B) que la entrevista se grabará, C) que se preservará la información que surja de la misma y que se utilizará sólo con fines académicos.

Originalmente se había programado la realización de entrevistas en profundidad, lo que fue modificado por entrevistas conversacionales mediadas por la tecnología, en parte por la situación de aislamiento suscitada por la pandemia COVID 19, lo que se convirtió en una posibilidad u oportunidad de realizar un giro incipiente hacia técnicas metodológicas que recuperan aportes propios de la perspectiva fenomenológica hermenéutica y narrativa. Se recuperaría lo que cobraba relevancia para el/la estudiante, el valor de lo evocado, en la búsqueda del sentido y la importancia pedagógica de las situaciones educativas vividas en la cotidianeidad. Así el relato de la experiencia, se convertía en “vehículo para el significado, texto en el que experiencia y saberes son parte de un todo indivisible, donde se anudan oralidad, corporalidad y afectos” (Misischia, 2018, p. 165). Una entrevista más que guiada por preguntas, se centraría en la rememoración de una experiencia significativa en el ingreso a la Universidad

La entrevista se estructuró en tres partes: la primera de presentación tanto del investigador/a y estudiante, la segunda referida a la situación del/la estudiante en relación a las vivencias en el contexto de educación remota impuesto por la pandemia y la tercera y central para los aportes de la investigación, centrada en la rememoración de una situación significativa en el ingreso a la Universidad. A partir de esta solicitud se generaba una conversación en la que se dio prioridad al relato, a lo que el/la estudiante decidía comentar y a partir de allí –cuando el relato se agotaba–, se iban incorporando preguntas que permitían ahondar en los sentidos que iban emergiendo de las palabras.

Se retoman algunos planteos de la metodología fenomenológico-hermenéutica de Van Manen (2003) estructurando el análisis como el proceso de recuperación de los temas que se identifican en las expresiones de las experiencias vividas como esenciales, las que a través de la reducción permite dar cuenta de núcleos de sentido. Así la tematización, no es una categorización, sino una herramienta para llegar al significado de la experiencia a través de los sentidos que le otorga a la misma sus protagonistas.

Los relatos no contenían datos sino sentidos, que constituían significados como construcciones sociales que integraban experiencias, valores y representaciones; donde cobraba relevancia la memoria (Misischia, 2018) en esta oportunidad sobre las experiencias como estudiantes ingresantes.

Partimos de la hipótesis que el tiempo de ingreso, el encuentro con la nueva institución, supone una modificación tan radical en aspectos estructurantes de la experiencia de enseñanza aprendizaje que, en tanto crisis y situación límite, puede configurar la oportunidad para cierto descentramiento egológico y para la reflexión, no sólo en torno a la situación de enseñanza – aprendizaje, sino también sobre la propia relación con los conocimientos, los otros, la institución y sí mismo en esa situación. Así la experiencia de la entrevista en sí misma, se convierte en una oportunidad propicia para que la relación del estudiante ingresante con el saber, sea analizada, interrogada, por los/as propios/as estudiantes.

Núcleos de sentido emergentes

Cinco nudos de sentidos aparecen referidos al tiempo de ingreso, como experiencias fundamentales de ese tiempo. A continuación, se describe cada una y aportan recortes de relatos referidos a los mismos.

Nueva relación institucional con el saber

La Universidad sostiene y propone una “relación institucional con el saber” (Chevallard, 2015) que para los/las estudiantes que ingresan es nueva, diferente a las relaciones con el saber de las instituciones en las que han transitado previamente. Y, además de su novedad, esta relación institucional con el saber, pone en tensión las formas que hasta ese momento se han construido.

La nueva relación institucional con el saber que identifican los/as estudiantes implica: a) una nueva temporalidad: la organización, intensidad, cadencias temporales, son diferentes a las aprendidas en la escolaridad previa. b) nuevas formas de aproximación al conocimiento, en el sentido de un nuevo empeño en el trabajo de estudiar (sentarse, meterle ganas, meterle horas, estudiar bien, ponerle onda), así como de nuevas formas de realizar ese trabajo (resumir, preparar orales, leer).

Asimismo, descubren que los conocimientos tienen una configuración distinta: más profundos, los mismos en otros contextos, más temas en menos tiempo, etc. Así lo expresan los/as estudiantes:

(...) el salto de la secundaria a la facultad es muy grande y no solo por conocimientos, sino por metodología de estudio, por básicamente sentarse a estudiar, cosa que en el secundario no hice muchas veces porque solamente con escuchar lo que se decía en la clase y tomar apuntes ya podía rendir. Entonces la facultad fue un salto muy grande, en cuanto a eso fue bastante impactante para mí y para unos cuantos compañeros, diría que para la mayoría. (EJ39, estudiante de Ingeniería en Telecomunicaciones, Bariloche, Sede Andina, 21 años)

(...) es como que es un escalón muy alto, de la secundaria a la universidad. (...) hay que meterle ganas y horas nomas, no queda otra. Por ejemplo, yo trabajando un par de años en el tema de las plantas, pensé que en realidad sabía un poco de composición de suelo, pH, de qué se alimentan las plantas. Pero en la cursada de viveros, mi conocimiento abarcaba el primer mes nomas, después del segundo mes era todo nuevo. Entonces aprendí muchas cosas que las tenía como sabidas y no, me faltaba un montón. (MG 12, estudiante de la Tecnicatura en Viveros, El Bolsón, 20 años)

Recuerdo que fue una clase de cuatro horas muy intensa, lo que recuerdo es que en mi parecer fue aburrida por el tema de que fue un recorrido de lo que habíamos estudiado en cuarto y quinto año. Así que el tema es que yo ya lo había visto todo y parecía un poco aburrido, pero luego eso cambió a partir de la segunda clase que fue más profundo,

quizás temas que ya habíamos visto pero en otro tipo de contexto. (EJ 14, estudiante del de la Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica, El Bolsón, 36 años)

Una cosa que me costaba bastante, las cosas que daban ahí muchas veces daban por hecho que las sabías, ósea en la escuela el nivel es más bajo, no te preparan bien para digamos enfrentar lo que es la universidad, que tenes que estudiar bien y durante horas, que tenes que ponerle onda, eso fue más impactante. (MG02, estudiante Ingeniería Electrónica, Bariloche, 23 años)

La situación más significativa y que fue rara para mí fue el hecho de los horarios. Venís de estar acostumbrado a entrar a determinada hora y salir a otra, ya tenés todo el resto del día libre. En cambio, en la universidad entras a tal hora, vas por una o dos horas, después tenés libre algún tiempo, luego debes volver a cursar. Es algo nuevo respecto a cómo venía acostumbrada. (...) y aparte de eso, cómo se llevan las materias, es muy distinto cómo llevas las materias en la universidad que en el secundario. (...) En la secundaria quizás ves todos los temas bien a fondo, y se ve todo, entonces te dicen que ingresa todo para el parcial. En cambio, en la universidad se van viendo muchos más temas en menos tiempo de lo que le dedicas en el secundario, entonces se hace más complicado. (AG006, alumna Ingeniería Agronómica, Viedma, 21 años).

La novedad se significa como “salto”, “escalón”. Los/as ingresantes focalizan en el desconcierto que este encuentro les genera y destacan que tener o no una familia con experiencia universitaria o haber transitado experiencias (aún fallidas) en otras universidades profundizan o aminoran esa distancia y desasosiego.

O sea, no tenía ni idea de cómo era, ya que ni mis papás ni nadie familiar fueron a la universidad así que no tenía una idea previa, nadie me contó sobre alguna experiencia y no tenía ni idea cómo era. (AG001, estudiante Ingeniería Agronómica, Viedma, 20 años)

Yo ingresé con experiencia en la universidad, ingresé con 24 años, sabiendo donde me estaba sentando, qué tenía que hacer, cómo me tenía que mover en la universidad. (SV11, estudiante de Licenciatura en Ciencias del Ambiente, Viedma, 27 años)

Estos resultados aportan a lo que ya ha sido detectado en otras investigaciones (Mancovsky y Más Rocha, 2019; Linne, 2018), que refieren a que el momento del pasaje e ingreso a la universidad es considerado como un momento, que como tal no es atravesado de forma homogénea, dado que cada estudiante se ha conformado desde trayectorias de

aprendizajes (escolares y no escolares) heterogéneas. Por ello la institución debe permitir que experiencias disímiles se entremezclen, desafiando a la Universidad a trabajar con las diferencias para generar condiciones inclusivas al que arriba.

Sobrellevar el fracaso

Una clave explicativa que insiste en relación a la continuidad de los estudios es aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”).

Varios/as de los/as entrevistados/as enfatizan en experiencias de decepción, fundamentalmente vinculadas a la novedad de ‘perder cursadas’, desaprobar finales, recurrir materias. El dispositivo ‘examen’, sortearlo, superarlo, evitarlo (mediante la promoción, por ejemplo), aparece como uno de los eventos críticos del primer año.

(...) también romper un poco el orgullo que uno tiene. Para mí esto significa un montón, implica mucho esfuerzo. (...) exámenes desaprobados. Cualquier examen desaprobado es un poco chocante, cuando vos pensás que nunca podés desaprobarte”. (EJ 14, estudiante del de la Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica, El Bolsón, 36 años)

El primer año no pude aprobar algunas materias, estaba medio triste por eso, pero después le seguí metiendo y ahora estoy en segundo año, tengo siete u ocho materias aprobadas. (MG02, estudiante Ingeniería Electrónica, Bariloche, 23 años)

Me costó mucho por ejemplo el tema de recurrir una materia, imaginate era la primera vez que me pasaba y se me había complicado mucho, teniendo a mis compañeros que ya teníamos una buena relación, seguimos todos firmes. (AG001, estudiante Ingeniería Agronómica, Viedma, 20 años)

De mis compañeros que yo ingresé en la universidad quedan tres personas, cuatro. La mayoría desertó toda, empezaron a fracasar, no pudieron sobrellevar el fracaso porque sobrellevar el fracaso es una tarea mental bastante importante, desaprobar y seguir y querer continuar y querer aprobar dos, tres veces. Yo soy un experto en desaprobar cursadas y sigo cursando, por la carrera anterior te digo, porque acá vengo bastante bien. (SV11, estudiante de Licenciatura en Ciencias del Ambiente, Viedma, 27 años)

En Comahue yo buscaba poder aprobar, cuando ingresé a la de Río Negro entré mentalizado con la idea de promocionar, me dijeron que había promoción directa y listo,

entonces creo que ese ritmo que traía del Comahue y el enfocarme en la promoción me ayudó muchísimo, se me hizo más fácil. (AM12, Estudiante Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial, 24 años).

La problemática de la evaluación y acreditación de saberes insiste en la investigación sobre los inicios de la vida universitaria, pero, fundamentalmente, en los estudios que focalizan en la experiencia de los/as docentes (Pogré, De Gatica, Krichesky, 2020; Mancovsky y Más Rocha, 2019). De Gatica, Bort y De Gatica (2020) señalan:

Si entramos en las aulas para observar (...) las formas de evaluación y los conocimientos que se demuestran en esas evaluaciones, ¿es mucho lo que ha cambiado o continuamos con las mismas formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la universidad? (...) lo conquistado en términos de ampliación del acceso a educación universitaria ¿se traduce en las prácticas académicas que se ven interpeladas por los desafíos que implica enseñar en un nuevo contexto sociocultural? (pp. 23- 24)

Los/as estudiantes van a destacar en aspectos asociados y derivados de los sistemas y procesos de evaluación y acreditación, como son, el impacto en lo que Tinto (2021) denomina percepción de la autoeficiencia, es decir, en su propia percepción como sujetos capaces de afrontar los desafíos cognitivos que le impone la universidad. Pero también, ponen en evidencia que la evaluación se vincula a las formas de organizar las personas (conformación de los cursos universitarios) y, por ello, impacta en los grupos de estudio, que persiste un cronosistema poco flexible y que el dispositivo examen también subsiste, más allá de las críticas que los estudios sobre evaluación le han realizado.

Redes de sostén

La conformación de redes de relación es señalada como recurso que favorece la continuidad de los estudios. En menor medida, ciertas figuras profesoriales aparecen como significativas.

El grupo de pares aparece cumpliendo un rol fundamental, en aspectos diferenciales: como sostén afectivo (requieren a encariñarse, hacerse amigos), como colaboradores en la tarea de estudiar, como otros a quien emular o que brindan modelos de cómo estudiar, cómo organizarse; como poseedores de saberes a transmitir.

Carli (2007) pondrá en valor a la universidad como locus de una experiencia intersubjetiva, ligada a la creación de lazos de amistad y relaciones con profesores, que permanecen en el tiempo y se construyen en torno a la figura de estudiante.

Ese primer año fue lindo, hermoso, era más un viva la pepa que otra cosa, por más que yo estudiaba y todo eso, era muy lindo. Después a mitad de año o a principio de año tuvimos un campamento en Guardia Mitre, que éramos los de la carrera, ese campamento estuvo bueno, fue bueno para afianzar mucho con otros compañeros uno por ahí no los conoce tanto entonces fue como muy bueno. De ahí fue como que me empecé a re encariñar con mis compañeros y creo que esa es mi anécdota como me encariñe con mis compañeros y con la carrera, me entusiasmaba el hecho de que no solo iba a cursar sino que también iba y me encontraba con buenos compañeros, buenas personas y eso era me incentivaba demasiado. (...) Ya en segundo año se perdió eso, porque justamente ahí me encontré con que muchos de mis compañeros abandonaron, muchos se quedaron y otros avanzaron ahí te das cuenta que tus compañeros no van a estar siempre ahí te das cuenta de que cada uno va a su ritmo. Eso me costó un montón entenderlo. (SV02, alumna Licenciatura en Ciencias del Ambiente, Viedma, 21 años)

Mis compañeros que como te dije yo en los audios de WhatsApp, éramos muy pocos y ya en la segunda semana ya nos llevábamos todos con todos, teníamos una muy buena relación y nos ayudábamos entre todos porque nos habíamos conocido todos muy rápido y nada, buenísimo. (...) a mí me preocupaba el hecho de que mis compañeros se estancaran, se quedaran en las materias porque digo, con quién voy a cursar, con quién me voy a dar una mano y eso pero la verdad es que la estoy llevando muy bien trabajando solo. (...) La verdad que me ayudó mucho para por ejemplo hoy seguir estudiando esta carrera, porque si yo me encontraba en otra situación en ese momento, si el trato con los compañeros o con los profesores no era bueno yo no sé si hoy seguiría estudiando esta carrera porque la verdad que a mí me costó. (AG001, estudiante Ingeniería Agronómica, Viedma, 20 años)

(...) me gustó que muchos trabajaban y estudiaban, realmente iban con todas las pilas para poder estudiar. Hice muchos amigos, uno de los chicos con los que yo curso, hablo bastante, es más nos conectamos muy seguido (...) él también está trabajando y tiene una familia, eso me gustó mucho porque es como que están dedicados solamente a eso y en cierta medida era lo que yo estaba buscando también. (AM12, Estudiante Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial, 24 años)

En mi entorno encontré que la carrera, especialmente en viveros hay mucha gente de todas las edades, por ejemplo, chicos que salen recién de la secundaria, de 18 a 20 años, como gente de la tercera edad jubilada, que le gusta meterse en el tema de los viveros.

Así que un ambiente muy cómodo, tranquilo y tengo varios compañeros que trabajan en el mismo rubro que yo, así que tengo muchas cosas de que hablar, aprendemos entre nosotros, aparte de las clases y lo bueno que te sacas las dudas hablando. (MG 12, estudiante de la Tecnicatura en Viveros, El Bolsón, 20 años)

Las figuras profesoriales son destacadas por dos entrevistados. Apoyar, incentivar, ponerle onda, tener paciencia, son rasgos de los/as docentes destacados/as.

(...) haber tenido un buen profesor en RRP, que te apoyaba y que te incentivaba a estudiar para llegar a ese nivel que se necesitaba para poder arrancar bien la facultad, eso estuvo muy bueno la verdad. (EJ39, estudiante de Ingeniería en Telecomunicaciones, Bariloche, Sede Andina, 21 años)

La profesora M. (...) me pareció una de las mejores profesoras que tuve, le pone muchísima onda, a lo que es enseñar. (...) Entendía cuando vos no entiendes, tenía mucha paciencia para explicar y siempre tenía una sonrisa, como que estaba de buen humor todo el tiempo, cuando llegabas ahí te daban más ganas de estudiar. (MG02, estudiante Ingeniería Electrónica, Bariloche, 23 años)

Deseo por el saber del campo disciplinar

Un elemento recurrente es “el encanto” por la carrera elegida, que funciona como sostén, dando continuidad a los estudios. No se privilegia una relación mecanicista con el saber orientada solo al resultado o certificación, aunque sí está presente a través de las demandas institucionales, funcionando como entramado la relación con el saber vinculada al deseo.

Nos encontraríamos con una forma de relación con el saber donde lo que importa es el saber mismo (saber cómo verbo). El énfasis no estaría puesto en la certificación de saberes escolares sino en el deseo mismo de saber, de conocer, de acercarse a los saberes para interrogarlos e interrogar-se (invertir-invertir), lo cual generaría una movilización de ida y vuelta. En este caso, el alumno se acerca a los saberes escolares y esto lo moviliza. (Falavigna y Arcanio, 2001, pp. 13)

Aparecen frases como “la verdad que me gusta mucho”, “te tiene que gustar, no vas a hacer algo que no te gusta”, “ahí quedé enamorada de la carrera”.

Las demandas hacia la institución

Otro nudo de sentidos aparece vinculado a demandas o requerimientos de los estudiantes hacia la institución para los tiempos de ingreso. Demandan crear condiciones para “entrar en la situación de universidad”. Estas condiciones aparecen articuladas a dar tiempo para conocer las nuevas formas de estudio y para alcanzar los aprendizajes que se demandan.

Los dispositivos institucionales de ingreso que ha diseñado la universidad (materias obligatorias para el ingreso), las materias introductorias a las carreras, son significadas como espacios curriculares que aportan a esa inmersión en la universidad. También las actividades más bien recreativas de las primeras semanas.

Algunos/as entrevistados/as destacan los consejos que familiares con experiencia universitaria y docentes les han dado en relación a cómo afrontar las demandas de la universidad: ir al día, leer con anterioridad.

Otras condiciones estructurales a las que refieren son las vinculadas a la cantidad de estudiantes por docente, los procesos de evaluación en el primer año y la participación en otras instancias académicas, además de las clases: jornadas, proyectos de investigación, etc.

Sobre la evaluación la problematización que realiza uno de los entrevistados es por demás interesante y plantea la necesidad de pensar pautas de evaluación específicas para el primer año: ¿Cómo contextualizar los procesos y criterios de evaluación a la situación de ingreso, considerando el primer año como el año introductorio? ¿cómo diseñar dispositivos de evaluación que no constituyan trabas, sino instancias de revisión del proceso de enseñanza y del propio proceso de ingreso a la universidad, o cómo señala el estudiante: “vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste, por estas trabas” (las evaluaciones)? En sus palabras:

(...) vos a un ingresante no le podés pedir que se maneje en la universidad de entrada como vos pretendes que se tiene que manejar todo, entonces ¿qué hace P.? ella te toma siete recuperatorios si es necesario que vos apruebes, porque no te desalienta, te permite continuar, si no vas te busca, le busca la vuelta. (...) Pero si hay que destacarlo yo destacaría eso (...) tratar de regalarle las materias, aunque sea con baja nota, pero fomentar que continúen, porque primer año es un año de nivelación y muchas materias se comparten en primer año y las específicas empiezan más adelante y vos no podés arrancar con la específica, (...), no podés conocer la carrera que estás haciendo sin pasar primer año que es de nivelación. Entonces vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste, por estas trabas que te digo por ahí que son los egos de los profesores,

que son de que mi clase la tengo que dar así. (SV11, estudiante de Licenciatura en Ciencias del Ambiente, Viedma, 27 años)

Igual el curso de RRP sirvió un montón, la verdad que de eso estoy agradecido, porque pudimos llegar a emparejarnos en cuanto al nivel de matemática y ya arrancar el primer cuatrimestre de mejor forma. Digamos ese fue el ingreso, me acostumbre un poco a la facultad. El único tema es que bueno, no me termine de acostumbrar a la forma de estudiar. (...) El tema de la orientación vocacional, yo no tuve ningún curso en la secundaria, ni pagué ningún curso de orientación vocacional y eso fue algo que me hizo mucho ruido te diría, porque no estaba decidido si quería seguir estudiando eso, no me podía concentrar totalmente en la facultad porque estaba la incertidumbre si esto era lo que realmente me interesaba. (EJ39, estudiante de Ingeniería en Telecomunicaciones, Bariloche, Sede Andina, 21 años).

Y esas materias que son obligatorias para el ingreso me parece que te ayudan bastante, lo que son las introductorias o algunos cursos que te dan para nivelar un poco y ya más o menos agarrar la situación universitaria. Que no es que tenes que estudiar dos horas, tenes que meterle muchas horas en la casa igual, no solamente es ir a cursar. (MG 12, estudiante de la Tecnicatura en Viveros, El Bolsón, 20 años)

(...) mi hermana ya sabía, me decía que trate de ir al día, que no me quede porque al quedarte con unas unidades, parece poco pero en realidad es mucho contenido. Entonces recibí consejos de mis dos hermanas prácticamente y de los profesores que te van diciendo que consultes, que trates de ir al día, que leas. (Alumna, Ingeniería Agronómica, Viedma, 21 años)

(...) pero la primera semana de universidad siempre es generalmente recreativa o con encuestas y eso y la verdad que me cambió mucho mi manera de pensar acerca de lo que era la vida universitaria. (SV02, alumna Ingeniería Agronómica, Viedma, 20 años)

La relación con los docentes la vi como más personal, eso me gustó mucho porque al ser menos cantidad en el aula era como que el docente te conocía más. (...) el profesor nos conocía por nombre y apellido. (AM12, estudiante Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial, 24 años)

Conclusión

Este artículo presenta, a partir de 11 entrevistas conversacionales mediadas por la tecnología realizadas en el marco del PI UNRN 40-C-581, a estudiantes que ingresaron en la universidad en la cohorte 2018, pertenecientes a las tres sedes de la UNRN, cinco grandes núcleos de sentido en torno al ingreso en los que coinciden los estudiantes.

Los/as estudiantes destacan que los inicios de los estudios universitarios implican el encuentro con una nueva relación institucional con el saber que pone en tensión las formas de vinculación con el mundo, con los otros y consigo mismo que hasta ese momento se han construido.

Aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”) insiste como clave explicativa de la continuidad o no de los estudios. Es por ello que demandan que las UUNN generen condiciones, vinculadas a ‘dar más tiempo’ para “entrar en la situación de universidad”.

Las redes de relación y “el encanto” por la carrera elegida aparecen como sostenes fundamentales y claves en la continuidad o no de los estudios.

Estos relatos devuelven nudos críticos que invitan a la revisión de las estrategias institucionales y docentes que contemplan la complejidad del tiempo inicial.

Esos cinco núcleos producen inteligibilidad sobre sí, los otros o la universidad en el contexto del tiempo inicial en la misma y se inscriben “en este nudo de deseos que es un sujeto” (Charlot, 2008a, p. 92). Surgidos del reconocimiento del saber experiencia que los/as propio/as ingresantes han generado a partir de su experiencia inicial en los estudios universitarios, van a focalizar en aspectos fundamentales de la gramática universitaria que resultarían críticos.

En primer lugar, el saber didáctico debe reconocer la especificidad de los procesos aprendizajes que se dan en el primer año y que no resultan una continuidad de las modalidades de la escolaridad previa, pues no se trata sólo de nuevos saberes sino de una nueva relación institucional con el saber.

En segundo lugar el régimen académico, específicamente, las regulaciones y prácticas de evaluación, acreditación y certificación de saberes requiere revisarse, fundamentalmente en su articulación con el cronosistema universitarios que establece, a partir de la organización en

cursadas cuatrimestrales y anuales, turnos de exámenes, sistemas de correlatividades y criterios de aprobación, pautas de referencia sobre el tiempo necesario y suficiente para ciertos aprendizajes y la facilitación u obstaculización del trayecto que puede seguir cada estudiante.

En tercer lugar y asociado a lo anterior, aparece como condición institucional crítica la forma de organizar las personas, los tipos de agrupamientos que se promueven (grandes grupos, grupos más pequeños), los criterios para acceder a los diferentes grupos de estudiantes (avance académico, cohorte en el que se inscribió, asociado al régimen de correlatividades), los dispositivos ad hoc que generan las instituciones, etc. Que el sistema de prácticas institucionales de la universidad disponga a la conformación de grupalidades o, por el contrario, desintegre esos lazos iniciales, aparece como un elemento relevante para los/as estudiantes entrevistados.

Finalmente, el deseo hacia el campo disciplinar y la carrera elegida (otra clave explicativa esgrimida por los y las estudiantes) es un proceso en construcción, que puede emerger en la medida que el/la estudiante permanezca en la Universidad y traspase ese escalón del primer año. Es decir, no puede pensarse desde una perspectiva individual, sino situada en las condiciones institucionales que pueden ser ocasión para reforzar o conmover la relación con esos saberes que el/la ingresante ha construido en su trayectoria de vida previa.

En síntesis: saber didáctico, prácticas y regulaciones de evaluación de los aprendizajes y formas de organizar las personas, constituyen elementos estructurales del dispositivo universidad, que articulados a la organización espacio temporal son destacadas por los/as estudiantes.

La estrategia epistémica y metodológica de dar voz a los estudiantes, de abordar el ingreso a la universidad desde su perspectiva, se muestra así fructífera, potente, en sus aportes a la comprensión de la problemática.

Queda pendiente escuchar aún más a quienes han abandonado la Universidad, para comprender la situación de abandono y revisar las estrategias institucionales para seguir construyendo caminos que sostengan el derecho a la educación universitaria, no solo desde lo singular, sino como derecho colectivo que aporta a una comunidad democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anadón, M. (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y educación en enfermería*, 26(2), 198-211.
- Baldino, G., Lanzarini, L. C., & Charnelli, M. E. (septiembre de 2016). Análisis del avance académico de alumnos universitarios. *XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54649>
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C., y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. M. (Coords.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Aique.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chevallard, Y. (2003) Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. En S. Maury y M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Éditions Fabert.
- Chevallard, Y. (2015). Pour une approche anthropologique du rapport au savoir. *Dialogue*, (155), 1-11.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 6(7), 3-11.
- De Gatica, A.; Bort, L. y De Gatica, N. (2020). Reflexividad y transformación en las prácticas docentes universitarias. En P. Pogré, A. De Gatica, y G. Krichesky (2020), *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación* (1era ed, pp. 19-50). Editorial Teseo.
- De Giusti, A. E., Madoz, M. C., Gorga, G., Feierherd, G. E., y Depetris, B. O. (2003). Enfoques y herramientas en la enseñanza de un primer curso de computación (CS1). *IX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*.

- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA / CLACSO.
- Ezcurra, A.M. (2018). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. EDUNTREF.
- Falavigna C., y Arcanio M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (22), 7-16. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v22n22a02>
- Fernandez Aguerre, T., Cardozo, S., Kunrath, R.; Ortiz, L.; Pacífico, A. y Trevignani, V (2020). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparado en cuatro universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay (Informe Final). Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur. Fondo 2018.
- Formia, S., Lanzarini, L. C., y Hasperué, W. (2013). Caracterización de la deserción universitaria en la UNRN utilizando minería de datos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (11), 92-98.
- Gluz, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de 'ingresos'. N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 231-239). Editorial UNGS.
- Goin, M. M. J., & Gibelli, T. I. (2020). La relación de los ingresantes de ciencias aplicadas con el saber tecnológico. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (25), 50-56. <https://doi.org/10.24215/18509959.25.e05>
- Gvirtz, S.y Camou, A. (Coords.) (2018) *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad–estado*. Granica.
- Kisilevsky, M. (2005). La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica. En G. Biber (Comp.), *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública* (pp. 33-50). Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kisilevsky, M., y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- Misichia, B. (2018). *Relaciones entre Universidad y Discapacidad. Voces acalladas que resuenan*. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Nicoletti, V. R. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la Universidad Argentina. *Calidad de Vida y Salud*, 3(2).
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 129-147.
- Nicoletti, V. R. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la Universidad Argentina. *Calidad de Vida y Salud*, 3(2), 3-14.
- Mancovsky, V. y Más Rocha, S. M. (Eds.) (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Editorial Biblos.
- Ortega, F. (Comp.). (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Ariel.
- Parra Sandoval, M. C. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. UNESCO, IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123>
- Pierella, M. P., Peralta, N. S., y Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 68-84.
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A. L., y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Editorial Teseo.
- Pogré, P., De Gatica, A., y Krichesky, G. (2020). *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación*. Editorial Teseo.
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., y López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-21.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Giménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?. *Revista Desarrollo Económico*, 33(130), 265- 280.
- Tinto, V. (23 de febrero de 2021). Conferencia inaugural. Congreso Internacional “Ingresos e ingresos antes a la universidad” [Archivo de video].
<https://www.youtube.com/watch?v=AHYpdKFmBgQ>
- Sánchez, C., Ayala, D. y Bocarosa, E. (17-29 de noviembre de 2018). La biodiversidad y la supervivencia humana en la tierra [Discurso principal]. *Conferencia de las Naciones Unidas*, Sharm, El-Sheikh, Egipto
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la Práctica. Métodos de donación de sentido en la escritura y la práctica fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Vasilachi de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vercellino, S. & Bohoslavsky, P.V. (2020). University and new students:(dis) agreements in the relations with knowledge. *Academia*; 19; 182-207. Pasithee, University of Patras.
- Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber* (Doctoral dissertation).
- Vercellino, S. (2021). Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de ‘Relación con el Saber’. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://doi.org/10.47764/e21021007>
- Vercellino, S., Chironi, J. M., Gibelli, T., Goin, M. M. J., & Misischia, B. (2020). Universidad e ingresantes:(des) encuentros en la relación con el saber. *VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en las Carreras Científico-Tecnológicas*.
- Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas Metodológicas*, 2(16), 11-34.

confluenciadesaberesface@gmail.com