

Encuentro: Educación y Pobreza:  
alumnos, docentes e institución  
REDUC- 2006

## **Título: EL INGRESO DE SECTORES SUBALTERNOS A LA UNIVERSIDAD O DE CÓMO CONSTRUIR ESPACIOS DE IGUALDAD EDUCATIVA<sup>1</sup>**

**Autoras:** Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw<sup>2</sup>

**Institución:** Facultad de Ciencias Humanas – U.N.S.L.

**Procedencia:** PROICO SECyT – U.N.S.L. Nro 4-1-8802. “*Formación docente, lectura y ciudadanía*”. Facultad de Ciencias Humanas. UNSan Luis.

**Domicilio:** Ejército de los Andes 950 – San Luis –

**Dirección Electrónica:** [acsola@unsl.edu.ar](mailto:acsola@unsl.edu.ar), [cmdepauw@unsl.edu.ar](mailto:cmdepauw@unsl.edu.ar)

### **PRESENTACIÓN**

Las autoras de este trabajo somos docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSan Luis. Nuestras/os alumnas/os, la mayoría de ellas/os provenientes de sectores subalternos, han elegido carreras de educación. Con esta ponencia pretendemos compartir nuestra experiencia de búsqueda y construcción de espacios pedagógicos de igualdad educativa.

### **OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA**

La experiencia tiene como objetivo construir espacios pedagógicos complementarios en los que se despliegan distintos contenidos y estrategias de enseñanza, destinadas a acompañar a los sujetos que aspiran a ingresar a las carreras de formación docente - la mayoría de ellos provenientes de sectores subalternos - a asumir el desafío de construir el oficio para convertirse en estudiantes universitarios y posicionarse como sujetos portadores de derechos a la educación superior.

### **MARCO TEÓRICO**

En las últimas décadas, el ingreso a la universidad pública de jóvenes provenientes de sectores subalternos pone al descubierto una nueva dimensión de la relación educación y pobreza, la cual solo puede ser comprendida si se la analiza en un contexto global y estructurante como lo es la relación entre educación y proyecto político/ educación y proyecto económico.

Los largos años de dictadura militar (1976-1983) transformaron honda e irreversiblemente la sociedad argentina como efecto de la reestructuración de la forma y

---

<sup>1</sup> Una producción del PROICO 4-1-8802: “Formación docente, lectura y ciudadanía”

<sup>2</sup> Docentes, investigaoras y extensonistas de la Facultad de Ciencias Humanas. UNSL

función del Estado a partir de las políticas neoliberales. En este contexto sangriento y autoritario, dejó de funcionar la ley como “Ley universal” que garantizaba formalmente la protección de los derechos civiles, sociales y políticos a través del pacto social, y fue reemplazada por una ley que encarnaba en el capricho singular de los poderosos; con la consiguiente fragilización de los vínculos y las seguridades individuales.

Con el menemato (1989-1999), el experimento neoliberal se materializó en nuevas formas de autoritarismo instrumentadas a través de las prácticas extorsivas de la fuerza de trabajo: flexibilización laboral, disminución de personal y desocupación operaron como estrategias disciplinadoras de la fuerza de trabajo, conduciendo a la pérdida paulatina de los derechos laborales y a la fragmentación de las luchas sociales reivindicativas de derechos. La ley ahora es el mercado y encarna nuevamente en el capricho singular de los poderosos organismos financieros internacionales, que disciplinaron a los sujetos a través de “golpes de mercado”, obligando a aceptar condiciones de precarización laboral e inseguridad social.

El aumento de la pobreza y los niveles de indigencia, la alarmante desigualdad social, el deterioro de las condiciones de vida de la clase media y sobre todo de los sectores subalternos, la decadencia y pérdida de representatividad de las instituciones democráticas, la mercantilización de la vida social, la casi desaparición de los espacios públicos junto a la expansión de lo privado, desocupación, marginalidad y exclusión de la clase trabajadora, aumento exacerbado del trabajo informal, son algunos de los efectos devastadores del neoliberalismo.

Göran Therborn (1999) señala que la contradicción mayor de este nuevo modo de acumulación capitalista es de orden sociológico más que de orden económico, sus efectos se visibilizan en la organización social de la existencia, en la *reproducción incesante de la pobreza*, en el desempleo, en la pérdida de proyectos de vida, en el desencanto y en la desesperanza, en la destrucción de las redes de solidaridad, en los estilos competitivos que impone el mercado, en la ruptura del contrato social, en la fragmentación y disgregación social, en una mayor diferenciación entre clases sociales. “*Estas tendencias autodestructivas de la competencia actual en el capitalismo, generadora de mecanismos cada vez más intensos de exclusión social en una gran parte de la población, es un aspecto central de esta contradicción sociológica*” (Therborn, G., 1999:39).

El neoliberalismo, al extender a la vida social la lógica del mercado, produjo una lenta transformación de los ciudadanos en clientes que debían aprender a

“responsabilizarse” por el curso de sus vidas. En este contexto tanto la Ley Federal de Educación como la Ley de Educación Superior emergen como herramientas políticas a través de las cuales el mercado se reasegura la reproducción del nuevo orden social, inscribiendo a nivel de lo subjetivo y de la sociedad civil, la idea de que la escolarización ya no es un derecho social sino un servicio que se compra en el mercado. El pasaje de la principalidad del Estado a la subsidiariedad, de la escuela pública a la escuela privada, de la educación entendida como derecho social y universal a la educación como servicio, de la gratuidad y obligatoriedad en el seno de una educación común para todos a la asistencia focalizada, que se traduce en la consolidación de circuitos diferenciales de educación según la clase social y la etnia, son algunos de los mecanismos operados en relación al sentido originario de la escuela.

Tal como sostiene Pablo Gentili (1997) “ *...La ofensiva neoliberal contra la escuela pública se vehiculiza mediante un conjunto medianamente regular y estable de medidas políticas de carácter dualizante y, al mismo tiempo, mediante una serie de estrategias culturales orientadas a quebrar la lógica del sentido sobre el cual dicha escuela (o dicho proyecto de escuela) cobra legibilidad para las mayorías(...)* el neoliberalismo sólo logra imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que logra desintegrar culturalmente la posibilidad misma del derecho a la educación (en tanto derecho social) y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concreción de tal derecho: la escuela pública” (Gentili, P., 1997: 115).

Esta desintegración del sentido común, defensor de la educación como un derecho social, fue posible gracias a la instauración en el imaginario social y en la vida cotidiana, de un nuevo orden cultural y un nuevo sentido común desde el cual los sujetos fueron aceptando sin resistencia ni cuestionamientos, la retórica mercantilista que constituye el *modus operandi* del modelo neoliberal.

Al transformarse la relación entre educación y política, acentuándose la relación educación y economía, se debió romper con el contrato fundacional de la escuela como formadora de ciudadanos iguales ante la Ley, aunque se tratase de una igualdad formal. La profunda crisis de los años 80 y 90, la restricción de las funciones estatales ligadas a lo que algunos autores han llamado la reproducción ampliada del capital, unido a la profundización de las desigualdades sociales y lo que Jameson ha denominado el posmodernismo como forma de legitimación del capitalismo tardío, constituyeron el marco en el cual se transformó la escuela. De la igualdad republicana a la celebración de las diferencias se desembocó en la lisa y llana profundización de las desigualdades. En

este contexto sólo aquellos mejor posicionados podrán mantenerse en el Sistema Educativo y luego negociar sus conocimientos y las condiciones de venta de su fuerza de trabajo en el mercado.

Los hijos de la pobreza que pueden ingresar a la universidad, han asistido en general a escuelas en las que los significados sociales que en ellas se les ha distribuido, ha implicado reafirmarles su lugar de subalternos, puesto que tal como sostiene Michel Apple (1986) "...la posesión de un conocimiento de alto estatus, conocimiento que se considera de excepcional importancia y está relacionado con las economías corporadas, entraña de hecho que otros no lo posean. En esencia, el conocimiento de alto estatus es escaso por definición, y su escasez está estrechamente vinculada a su instrumentalidad" (Apple, M., 1986: 54).

La universidad a su vez, no está exenta de las profundas transformaciones que se produjeron en el imaginario social, de los rituales de clasificación, jerarquización y destitución/ institución simbólica de sujetos más o menos aptos para estar allí, puesto que el contexto de ruptura del pacto social, de exaltación de la "meritocracia", del "rendimiento" y la "excelencia académica", de "competencias descarnadas", se fue instaurando en el *habitus* de muchos docentes y en ciertas prácticas institucionales, produciendo lo que Bourdieu (1990) denomina el *racismo de la inteligencia* transmutando, transformando *las diferencias de clase en diferencias de "inteligencia", de "don", en diferencias de naturaleza* (Bourdieu, P., 1990: 279).

En este contexto sociopolítico-cultural-institucional hoy son muchos los sujetos que - educados en circuitos diferenciales de escasa circulación de bienes culturales, sociales y simbólicos - pujan por ingresar a la universidad posicionados desde una situación de precariedad y vulnerabilidad, no sólo en relación al escaso capital cultural que portan sino también, a sus (im)posibilidades de inscripción en los espacios públicos que es donde se van constituyendo las condiciones de posibilidad para ser reconocido socialmente, para ejercer los derechos y las prácticas ciudadanas, para construir el sentido de pertenencia a una cultura común y a un espacio simbólico compartido.

Quienes estamos comprometidos en la lucha contra este nuevo modo de acumulación capitalista y sostenemos la necesidad de recuperar para la universidad su lugar de democratización de la cultura, son estos los sujetos que nos desafían a superar las cristalizaciones y recrear las prácticas docentes en el seno de la universidad pública.

## NECESIDADES QUE DAN ORIGEN A LA EXPERIENCIA

Somos producto de una larga espiral de acciones co-operantes, relacionales, integradas con y dirigidas hacia el pequeño espacio de micropolítica que configuramos cada día desde nuestro hacer docente. La práctica cotidiana, actualmente atravesada por las nuevas desigualdades estructurales y dinámicas que componen la realidad social, nos plantea la necesidad de re-direccionar nuestras acciones buscando generar condiciones pedagógico/institucionales que coadyuven a reducir la situación de máxima vulnerabilidad de estos aspirantes a ser universitarios.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se despliega en un conjunto de 4 espacios pedagógicos:

- **Curso de Apoyo:** primera instancia académica de un mes de duración, obligatoria para todos los aspirantes a ingreso a la Facultad de Ciencias Humanas.
- **Tutorías de Pares:** grupos voluntarios de estudio y lectura, coordinados por un alumno avanzado que aporta para aumentar los niveles de involucramiento en el quehacer académico y en la vida social de los ingresantes.
- **Taller: Subjetividad y prácticas de aprendizaje<sup>3</sup>:** Asignaturas del primer cuatrimestre de primer año, de las cuales las autoras de este trabajo somos las docentes responsables.
- **Taller: Subjetividad y prácticas de aprendizaje (continuidad).** Espacio pedagógico optativo que en el segundo cuatrimestre se ofrece a los alumnos que no aprobaron las asignaturas, con el propósito de fortalecer su relación con la universidad y con las prácticas de apropiación del conocimiento.

### El Curso de Apoyo

En la Facultad de Ciencias Humanas el Curso de Apoyo tiene carácter de obligatorio para quienes aspiran a ingresar a cualquiera de las carreras que ella ofrece. Su extensión es de un mes y su **propósito** aumentar los niveles de involucramiento y participación de los ingresantes en las áreas académicas - sociales de la vida universitaria y en el ejercicio paulatino de sus deberes y derechos ciudadanos.

Las estrategias de enseñanza pensadas para caminar en pos de este objetivo, se organizan sobre la base de **comisiones estables** conformadas por no más de ochenta

---

<sup>3</sup> Esta asignatura recibe distintas denominaciones en cada una de las tres carreras de formación docente: “Taller: Subjetividad y prácticas de aprendizaje” en Educación Especial - “Taller: Sujeto de Aprendizaje”

aspirantes y coordinadas por un equipo docente encargado de desarrollar las clases diarias y de brindar los **espacios de consulta** necesarios para fortalecer la comprensión de la cultura académica y el sentido de pertenencia institucional. Al interior de las comisiones los docentes, desde una pedagogía de la dialogicidad, desarrollan clases expositivas articuladas con trabajos en pequeños grupos; coordinan talleres de lectura de los textos académicos a partir de la resolución de guías que tienen el objetivo de mejorar la comprensión y favorecer los procesos de metacognición; organizan paneles con otros docentes universitarios y con profesionales de las distintas carreras para ayudarles a ampliar los horizontes laborales y de formación; promueven encuentros con estudiantes avanzados para aumentar sus campos de interrogación acerca de la experiencia de ingreso a la institución universitaria. Una oferta amplia de **talleres** complementarios, ofrecidos por docentes y alumnos avanzados, sobre temáticas que problematizan distintos aspectos de la subjetividad, de la universidad y de la realidad social, amplían los espacios de interacción, dan apertura al pensamiento y movilizan nuevos interrogantes.

El **programa** vertebrador de este curso se enuncia con el título *“Aprendiendo el oficio de ser estudiante universitario”* y parte de suponer que este oficio es una construcción a largo plazo, en la que las historias personales – escolares - sociales de aprendizajes, se irán articulando y recreando en las nuevas exigencias adaptativas de la cotidianeidad universitaria, siempre a la luz del horizonte que cada uno pueda/quiera plantearse desde sus propios proyectos y utopías.

Esta programación articula algunos de los múltiples requerimientos que plantea el aprendizaje del oficio de estudiante universitario y lo hace tomando como punto de partida el reconocimiento y puesta en cuestión de las **representaciones sociales** que los jóvenes han construido acerca de lo que es ser estudiante universitario para que, a partir de esta concientización puedan empezar a reconocer el peso que éstas tienen en los **posicionamientos** que adoptan con relación al conocimiento, a los modos de operar con el pensamiento, a los modos de actuar, de sentir y pensar.

Acercarlos a teorías e instrumentarlos en algunas prácticas concretas de **estudio** y **lectura** del texto académico universitario, constituye otro eje central por cuanto entendemos que la lectura es construcción de significados y como tal requiere que sus códigos, procesos y estilos se sigan aprendiendo a medida que cambian los textos, los

portadores y los propios sujetos lectores. Como herramienta indispensable del estudio y del pensamiento, la lectura es una práctica de cuya enseñanza la Universidad debe responsabilizarse, especialmente en sujetos cuya historia de privación de estas prácticas sociales y culturales los posiciona en situación de desigualdad.

Aprender el oficio de estudiante universitario también exige aproximarse al conocimiento de la **historia** de la universidad pública y de la propia universidad por cuanto es esa la memoria que – al recuperar elementos valiosos del pasado – les permitirá otorgarle continuidad y sentido a este presente que a su vez necesitan articular en un futuro. La historia aporta raíces y ellas ayudan a la construcción de la nueva identidad y favorecen procesos de adaptación más activos, creativos y críticos a la nueva cultura institucional, de la cual también tienen que aprender sus códigos, lenguajes, costumbres, lugares. Son estos los acercamientos que entendemos fundamentales para que empiecen a sentirse parte de una institución que les pertenece.

Un tercer eje queda configurado por los **itinerarios de formación académica y laborales**. Que los ingresantes se incluyan activamente en el análisis del Plan de Estudios regulador del proceso de formación que inician, supone asignarles un lugar de protagonismo, desafiarlos en momento de toma de decisiones y acompañarlos ante la incertidumbre, la sensación de caos y el temor que genera lo desconocido. En este mismo sentido y con intención complementaria se propuso acercarlos al conocimiento de los **campos ocupacionales** futuros, haciéndolos participar en espacios especialmente diseñados para escuchar e interrogar relatos contruídos por distintos profesionales acerca de sus experiencias laborales en ámbitos formales o informales, tradicionales o innovadores, públicos o privados.

Esta propuesta de enseñanza se enmarca en la formación ciudadana, por cuanto entendemos que el aprendizaje de este oficio requiere reflexión profunda acerca del derecho social que les cabe al acceso a la educación pública y la responsabilidad ética que implica ser estudiante universitario. Ello supone formación ética concebida, no como mera transmisión de valores supuestamente universales, sino como la posibilidad de construir - siempre conflictivamente - los valores y prácticas que definen la esfera de acción propia.

### **Las Tutorías de Pares**

Concientes de la incidencia de docentes y pares en la formación subjetiva de los ingresantes, construimos también una propuesta alternativa, complementaria de los

espacios de enseñanza habituales, que consiste en el **ejercicio de prácticas tutoriales por parte de los pares**. Estas prácticas les son ofrecidas desde el Curso de Apoyo y hasta la finalización del primer año académico.

Este espacio pedagógico<sup>4</sup> busca **implicar a los estudiantes** que, por sus condiciones de clase y sus historias personal- sociales, tienen mayores dificultades para apropiarse de las reglas de juego que el mundo académico les exige y para participar protagónicamente en ella. Se ofrece así como una instancia donde estudiantes avanzados en la carrera, habilitan la posibilidad de que los sujetos se reconozcan en el tipo de relación que han establecido con el conocimiento, revisen las prácticas de estudio, lectura y aprendizaje que han construido, tomen conciencia de sus limitaciones y de sus posibilidades; se vean desafiados a superar los miedos y a apropiarse de estrategias superadoras.

Se constituyen sobre la base de un grupo de 12/15 personas en un tiempo y un espacio pensado para crear las condiciones didácticas favorables para que la lectura sea posible y que, inserta en las relaciones con otros pares permita la interacción, la confrontación, el intercambio, el comentario, procesos que a la vez que van permitiendo negociar los significados van también creando las condiciones para que los sujetos se animen a tomar la palabra y amplíen sus círculos de pertenencia.

Cuando tutor y tutorados se encuentran para estudiar un texto, los tutores buscan tornar visibles los modos de leer, por cuanto ello deviene el punto de partida imprescindible desde donde provocar rupturas que posibiliten la construcción de caminos alternativos para mejorar las prácticas de lectura.

Desde este supuesto que se convierte en propósito, ellos: señalan las urgencias que no dejan tiempo al pensamiento; marcan la falta de coherencia entre los propósitos de lectura acordados y los modos de leer que asume el grupo; ponen en cuestión lo que surge como primera interpretación, provocando la necesidad de la re-lectura para construir gradualmente significaciones más ajustadas; problematizan la lectura fragmentaria que impide la construcción de un trayecto de lectura organizado desde la lógica interna del texto; interrogan lo que subyace para que adviertan los riesgos de una lectura superficial y empiecen a generar estrategias de lectura exhaustiva; promueven el discurso oral acerca de lo leído para favorecer la toma de conciencia de los niveles de apropiación y organización del conocimiento; cuestionan las opiniones que se combinan

---

<sup>4</sup> El Sistema de Tutorías de Pares constituye un proyecto educativo creado y coordinado por la Lic. Ana Sola y se pone en funcionamiento en la Facultad de Ciencias Humanas a partir del año 2001.

indiscriminadamente con las conceptualizaciones para generar el desafío de superar el plano de la doxa y animarse a pensar desde la episteme; suscitan la necesidad de contextualizar y re contextualizar el discurso escrito a partir de interrogar sus contextos de producción y recepción, para develar la perspectiva teórico ideológica de quien escribe y posibilitar la ubicación de los conceptos en redes de significados cada vez más amplias; motivan las prácticas de escritura - a través de resúmenes y figuras de síntesis - como modo de favorecer los procesos de comprensión; develan las emociones que se ponen en juego al leer para que busquen explicaciones de lo que les provoca ese texto en particular o las prácticas de lectura, para ir reposicionándolos desde un lugar de mayor protagonismo y credibilidad en relación a sus propias posibilidades.

Colaborar para que el otro vaya construyendo su pertenencia desde un pequeño grupo de lectura y estudio de los textos académicos universitarios, supone que los sujetos tengan la oportunidad de leer y compartir sus lecturas pero también de compartir sus sentimientos, sus historias, sus (des)esperanzas dando lugar a la circulación de los afectos como modo de construir lazos sociales que les den seguridad, los arraiguen y les permitan pensarse desde un nosotros.

### **Taller: Subjetividad y prácticas de aprendizaje**

Desde estas asignaturas que integran la curricula de primer año y avanzando sobre lo trabajado en el Curso de Apoyo, **nos proponemos** acompañar un proceso donde los sujetos - a la luz de la teoría - puedan retornar sobre su historia buscando comprender el peso de las condiciones sociohistóricas en la construcción de sus subjetividades, y por ende en sus posicionamientos actuales como lectores, como sujetos de estudio, como sujetos de aprendizaje, para iniciar desde esta concientización, la construcción de alternativas superadoras.

Los contenidos del programa se articulan desde un eje histórico – pasado, presente y futuro - y desde un eje socio-político-antropológico, la configuración de las subjetividades.

Desde esta perspectiva la *Unidad I* convoca a reconocer en el pasado la trayectoria de aprendizajes y develar la características de los modelos internos a la luz de las condiciones sociohistóricas en las que se fueron constituyendo. La *Unidad II* integra a la trayectoria, el presente y desde allí establece como objeto de estudio el proceso de aprendizaje, las prácticas de lectura y estudio que cada uno fue configurando a lo largo de su historia. La *Unidad III* inscribe el pasado y el presente en la

construcción de un proyecto futuro. La ampliación de los repertorios de estrategias en relación con las prácticas de aprendizaje, estudio y lectura son los contenidos que permiten recrear condiciones que favorezcan el asumirse como sujetos protagónicos en el acto de estudiar, el afianzarse en su condición de lectores autónomos y el iniciarse en la producción de textos adecuados a algunas situaciones comunicativas específicas. La *IV Unidad* los desafía a pensarse en el compromiso ético político que supone ser educadores.

La crisis en las instituciones fundantes de la subjetividad como lo son la familia y la escuela, efecto a su vez de los cambios producidos en la forma y función del Estado; dan cuenta de que nos encontramos frente a sujetos a quienes se le fueron cegando los conductos de la palabra, se los privó de la participación en los espacios públicos donde es posible reconocerse “en” y “desde” el otro como semejante y se les negó la carta de ciudadanos que comparten una herencia común.

Modificar este estado de cosas exige poner en tela de juicio lo existente, esas maneras de encuentro con el mundo, esas representaciones que hace que los sujetos se posicionen más en el lugar de objetos que de protagonistas. Para cuestionar lo establecido no es suficiente la palabra del otro – en este caso del docente – sino que hace falta que cada uno penetre en su propia esencia, se encuentre con su propia historia de aprendizajes, con los modelos construídos, para concientizar la relevancia de esa historia en el presente de cada uno.

Para avanzar en este sentido la propuesta se estructura sobre la base de **estrategias** que articulando la verticalidad (historia individual de cada sujeto), con la horizontalidad (historia del nuevo grupo) y la transversalidad (historias socioculturales que atraviesan a los grupos y a los sujetos), permiten iniciar un proceso de resignificación de su historia personal-social desde la nueva situación de ser estudiante universitario de un profesorado.

**Reconocerse como un sujeto con una historia singular**, es la primera condición que hace posible inaugurar este dinámico proceso, que exigirá aproximaciones y distanciamientos sucesivos a los marcos conceptuales y a la revisión de su subjetividad. **Distanciarse** luego de este primer reconocimiento de su propia historia, **para poder apropiarse de los conceptos**, les permitirá desocultar lo obvio, profundizar, descubrir y establecer relaciones entre las múltiples condiciones sociales que hacen posible la constitución de determinadas matrices de aprendizaje. **Volver a adentrarse en su historia** comprendiéndola ahora a la luz de la teoría, permite

desentrañar las condiciones concretas de existencia que se articularon en la configuración de su subjetividad y que en el presente emergen como obstáculos o facilitadores del proceso de aprender. De esta manera la teoría se convierte en “caja de herramientas” que ofrece categorías conceptuales - analíticas y estrategias cognitivas para mirar en perspectiva los saberes y las prácticas incorporadas “en” y “desde” los contextos socioculturales a los que se pertenece.

### **Taller: Subjetividad y prácticas de aprendizaje (continuidad).**

Como consecuencia del elevado número de alumnos que no logran aprobar la asignatura al finalizar el primer cuatrimestre (54%) y concientes de que transformar las condiciones de opresión de la conciencias y los obstáculos epistemofílicos - epistemológicos que ellos portan, implica un tiempo subjetivo que no se ajusta al pautado por la institución, el equipo docente acompañado por algunos tutores, asume voluntariamente el desafío y la tarea de continuar trabajando con aquellos alumnos que estén dispuestos a seguir fortaleciendo su relación con el conocimiento, con las prácticas de lectura y estudio y con la construcción de vínculos más seguros con la universidad - con el mundo.

Los contenidos que circulan en este espacio son los propios de la asignatura. La estrategia de trabajo se organiza en base a tres grupos que se reúnen dos veces por semana con el acuerdo explícito de realizar las lecturas previamente para que en el espacio grupal, la mediación docente los movilice a que sean ellos ahora los que asumen la palabra y entre todos, interroguen los conceptos y sus relaciones, develen los procesos que se ponen en juego para aprenderlos, revisen sus formas de enunciar los discursos orales y escritos y evalúen sus avances en la re-construcción del conocimiento.

### **GRADO DE IMPACTO ALCANZADO EN EL ESPACIO SOCIAL**

¿Desde donde evaluar el impacto en esta experiencia? Si entendemos, tal como lo señala el diccionario de la Real Academia, que el impacto es *la huella o señal que un proyectil deja en el blanco*, corresponde centrar la mirada en las huellas que esta experiencia deja en las subjetividades de los ingresantes como así también en la de los docentes que junto a ellos buscamos construir espacios de igualdad educativa. Para hacerlo recuperamos algunas voces que dan cuenta de las marcas que producen estos contenidos, las estrategias de enseñanza utilizadas, los vínculos con el conocimiento y las relaciones interpersonales que se construyen en el aula.

Así a los seis meses de haber realizado el **Curso de Apoyo**, ante la solicitud de evaluar esa primera experiencia los ingresantes señalan que este curso les aportó:

- Conocimientos acerca de qué es la universidad, **qué** es ser un estudiante universitario y **cómo** se ejerce ese oficio:
  - **Darse cuenta** de las obligaciones, responsabilidades y compromisos que implica la universidad.// Del esfuerzo que requiere el estudio // De la necesidad de cambiar posicionamientos para estudiar // Del valor de la lectura y la comprensión de los textos // De la importancia de re-conocerse en sus modos de leer y de estudiar//
  - **Instrumentarse** de herramientas para estudiar // para leer // para comprender los textos // para aprender.
  - **Sentirse** más seguros de sí mismos // aprender a relacionarse con otros // animarse a empezar a hablar en público //
- Una nueva manera de entender/vivenciar la relación docente – estudiante – conocimiento:
  - **Reconocimiento** de aquellas actitudes de los profesores que los ayudaron a sentirse parte de la universidad: “*apoyo*”, “*disponibilidad*”, “*compromiso con el saber*”, “*confianza*”, “*la forma de dar clase*”, “*cordialidad y respeto*”.
  - **Valoración** de las prácticas tutoriales como espacio de contención y de integración académica – social: “*Por el apoyo que me brindaban, empecé a sentir que vale la pena sentarse a estudiar*”, “*En el grupo de tutorías me siento más libre para decir y aún para equivocarme. En el grupo chico no tengo miedo*”, “. . . *allí aprendía de escuchar a los otros*”, “*Sola no me tomo la responsabilidad. . . la tutoría me organiza*”, “*Al lado de otro que tiene más experiencia me siento más seguro*”.

Con relación a la **asignatura** de primer año, al finalizar la cursada dicen: “*En cuanto a mí sinceramente estoy sorprendida. Puedo decir que estos textos me sirvieron para abrirme los ojos y darme cuenta cómo soy a la hora de sentarme a estudiar, a descubrirme a mi misma y a discriminar aquello que lo consideraba como natural porque todos a mi alrededor lo hacían y por ende nunca preguntarme el por qué*”. “*Creo que la significatividad de los contenidos han sido muy profunda, han tocado puntos de mi vida personal y me han hecho una persona capaz de expresar lo que siento. . .*”. “*Los contenidos creo que son muy importantes porque es bueno que hagamos una pausa y pensemos en el trayecto que realizamos hasta aquí, cómo nos*

*formamos, etc. Todo esto pensando en que seremos educadores y dejaremos una huella en los otros”. “Cuando ingresé a la universidad e incluso antes, me dijeron que los profesores eran secos, no les importaban los alumnos, sus historias, sus vidas, sus problemas. Con ese miedo ingresé. Pero en esta materia me desengañé. . . “. “Les agradezco por ayudarme a mantener un buen vínculo con el estudio. Ahora “estudio” lo puedo nombrar con un poco de amor y no con bronca”. “Yo como sujeto que aprende, aprendí y logré relacionarme con la carrera que elegí, fue la materia que más me marcó en este cuatrimestre y con la que encontré un sentido”. “Me hubiese gustado darle tiempo e importancia a cosas que me llamaban la atención y había veces que aunque realmente quería y tenía la mejor voluntad no podía, ya que cursamos 3 materias. Ustedes dijeron que eso es así solo al principio y que ustedes también lo pasaron, pero bueno, con más razón deberían entendernos”*

Las docentes que coordinamos – organizamos estos espacios podemos dar cuenta que los impactos son múltiples y dejan en nosotras marcas muy profundas en el pensamiento, en los afectos, en las prácticas, en el cuerpo. Después de muchos años de docencia, cuando en las últimas décadas la pobreza material, social, simbólica, cultural también se hizo sentir en la universidad algo se fue transformando en nuestros esquemas de percepción – valoración al comprender que las causas de la profunda desigualdad que atraviesa la sociedad y por ende al aula, son muy complejas y actuar sobre ellas exige una vigilancia constante para no caer en el simple mecanismo de culpabilizar al otro como exclusivo responsable de la situación en que encuentra. Dejar de ver- en estos sujetos/sujetados a sus condiciones concretas de existencia y deseantes de habitar el espacio público de la universidad - a los sujetos de los déficit para empezar a pensarlos como sujetos de la posibilidad, nos permitió romper certezas, ensanchar los límites y empezar a trabajar en la construcción de estrategias que muestran nuestra convicción de que las cosas pueden ser de otra manera.

### **VINCULACIÓN DE LA TEMÁTICA CON LA “EDUCACIÓN Y POBREZA”**

Desde nuestra posición teórico ideológica sostenemos que la condición de clase no debe constituirse en una barrera social para quienes aspiran a formarse en la universidad pública. Por el contrario ello constituye un nuevo desafío e instala la necesidad de conocer las condiciones en las que nuestros educandos se constituyeron como tales, sus (im)posibilidades de acceder a los bienes culturales, sociales y simbólicos que circulan socialmente y desde las cuales formaron un *habitus* particular

que, desde el imaginario institucional hegemónico, no los habilitaría para permanecer en este espacio de formación.

Parte del estudio que venimos realizando<sup>5</sup> con el propósito de disponer de información que nos permita una mayor comprensión de estos sujetos, nos muestran que:

- Casi dos tercios ( 70%) de los ingresantes tienen su **domicilio** en la ciudad capital o en pueblos del interior de la provincia. Estudios realizados a nivel nacional muestran que los estudiantes universitarios que provienen de la misma ciudad-provincia son los que pertenecen a sectores sociales más desventajados.
- La mayoría de los que ingresan a carreras de formación docente provienen de **familias** de escasos ingresos económicos, obtenidos en su mayoría de trabajos realizados en el sector informal, en los planes sociales, como empleados del sector público o subocupados.
- Un porcentaje superior al 30% de esta población mayoritariamente femenina, trabaja en tareas de servicio doméstico, en atención de niños (niñeras) y en planes sociales.
- Muchos de ellos provienen de familias de bajo nivel de escolaridad, poco lectoras o con muy escasas prácticas lectoras. Solo han leído “lo que la escuela les exigía”, sienten que “no les gusta leer” y se “aburren” con esta práctica, lo que evidencia que son sujetos que no se configuraron como deseantes de la lectura.
- Muy pocos han accedido a los **bienes culturales** en los que esta institución apoya su quehacer (los libros por ejemplo), o han podido ponerse en contacto con expresiones de orden artístico/académico. Las instituciones educativas por las que transitaron su escolaridad configuran los circuitos más empobrecidos y desvalorizados del sistema. La gran mayoría llega a la Universidad sin haber tenido posibilidades de otras experiencias educativas complementarias al nivel polimodal, ni de desarrollar sus gustos artísticos.
- Portan *habitus* lingüísticos, formas de nombrar el mundo que, contruídos desde su condición de clase, no se ajustan a los que la Universidad valora y espera: un determinado estilo, reglas de producción gramatical y sintáctica, vocabulario, etc.
- Al pensar-se **en** la Universidad, su malestar irrumpe y se re-vela en discursos que interrogan sus im-posibilidades:“¿Podré llegar al final de la carrera?”, “¿Podré algún día tener mi título?”, “¿Es este mi lugar?”, y con la ingenuidad de quien aún no advierte el entretejido social, institucional y familiar que los atrapa y

sobredetermina en sus im-posibilidades, algunos se preguntan “¿Por qué mis padres no tuvieron esta oportunidad?”.

- La Universidad es para ellos, según la respuesta más frecuente, el lugar que les da la posibilidad de “*ser alguien en la vida*”. Adquiere sentido porque entra en el horizonte de sus expectativas de vida, otorgando el derecho de formular proyectos y, en un contexto de fuerte retracción al trabajo, participar del despegue a través de carreras cortas de salida laboral más o menos seguras. Tomar la decisión de incluirse en ella deviene por lo tanto en un “acto límite”, superador de las barreras que prohíben la concreción del *ser más*.

### **DIFICULTADES QUE SE PRESENTAN DURANTE LA MARCHA DE LA EXPERIENCIA**

Cuando se pretenden generar condiciones pedagógico/institucionales que coadyuven a reducir la situación de máxima vulnerabilidad de estos ingresantes se presenta, como una fuerte dificultad, los diferentes intereses en lucha en el seno de la institución. Esos intereses se ponen de manifiesto en la victimización que se hace de estos jóvenes al acentuar de ellos sus carencias y limitaciones y al operar en consecuencia, desde prácticas docentes que tienden a la exclusión. Ejemplo de ellos son expresiones tales como: “*Se manejan sólo desde un pensamiento concreto*”, “*Tienen actitudes que indican que no les importa demasiado*”, “*Muchas dificultades para leer los textos académicos*”, “*No alcanzan a valorar el esfuerzo del docente*”...<sup>6</sup>

El Consejo Directivo por su parte, fijó como política “ingreso irrestricto con apoyo” pero esta decisión en sí misma – por no haber estado precedido del necesario debate entre los claustros constitutivos de la Facultad - no garantiza su aceptación y legitimación por parte de la comunidad universitaria. Lo “irrestricto” entonces, ocupa el lugar de lo medianamente aceptado o lo escasamente cuestionado, y la forma de resistir a esta política se hace evidente más que desde los discursos, desde acciones la mayoría de las veces veladas. El “apoyo” por su parte, queda especialmente delegado en los estudiantes avanzados que integran el sistema de tutorías de pares, quienes resultan depositarios de las más variadas expectativas.

Los sujetos ingresantes llegan a la universidad sin haber construido una clara representación de lo que la diferencia de los otros niveles del sistema o en todo caso,

---

<sup>5</sup> PROICO 4-1-8802: “Formación Docente, Lectura y Ciudadanía”

<sup>6</sup> Los encomillados en letra inclinada corresponden a expresiones vertidas por profesores de primer año de carreras de formación docente.

concentrando información dada especialmente por sus docentes de polimodal que, en un intento de recuperar autoridad para enseñar, la presentan como inaccesible, deshumanizada y violenta (*“Ya van a ver cuando vayan a la universidad, vamos a ver si allá les explican tantas veces la misma cosa” “Allá nadie conoce a nadie, los docentes dan su clase y se acabó. El que entendió entendió y el que no, se las arregla como puede” “Se quejan por tener que leer tres hojitas, ya van a ver todo lo que les van a obligar a leer en la universidad y allá nadie puede decir nada, allá serán un número y nada más”*)<sup>7</sup>, lo que se añade a las múltiples desvalorizaciones que portan y que operan como obstáculo para reconocer lo público como propio y animarse a habitarlo.

Dice Silvia Duschatzky (1999) que la simbolización que en cada época o contexto realicen los sujetos acerca de las instituciones educativas, se edifican sobre los mitos fundacionales, pero no se agotan en ellos. Los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crean nuevos escenarios de sentidos. De allí que conocer las significaciones que acerca de la universidad ha construido este grupo social, inscripto en particulares condiciones de existencia, aporta elementos para comprender posibles relaciones entre sus modos de posicionarse en la institución, en el mundo y en relación a la carrera elegida.

## **PROBABLES APORTES DE LA EXPERIENCIA AL CAMPO DE LA FORMACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES**

Entender la acción educativa como práctica política ubica el punto de partida en la “transformación de las conciencias”, condición que deviene indispensable si queremos ayudar a construir posicionamientos protagónicos para que puedan configurar el oficio de estudiante universitario. Esto supone trabajar desde una “pedagogía de la posibilidad y de la presencia” aportando para la superación de la tensión entre el contexto de origen y el nuevo contexto. Hacerlo requiere establecer un diálogo entre ambos contextos, rescatando las preguntas de su cotidianeidad para que desde allí puedan ingresar a la cultura académica.

El Proyecto de investigación que integramos toma como puntos de referencia la relación entre Formación Docente, Lectura y Ciudadanía, tres problemáticas que, de manera independiente están siendo estudiadas, pero que han dejado virgen los espacios

---

<sup>7</sup> Los encomillados en letra inclinada corresponden a expresiones vertidas por docentes de polimodal.

de interconexión entre ellos. Nuestra práctica investigativa, largamente vinculada a la relación formación docente y lectura, hoy se ve movilizada por el deseo de saber qué está pasando en el proceso de formación ciudadana de los estudiantes universitarios y por conocer *cuáles son las prácticas lectoras – propuestas desde los distintos espacios curriculares - que contribuyen a la construcción de ciudadanía en las carreras de formación docente.*

La experiencia deja en evidencia muchos **retos que la institución universitaria** deberá asumir si quiere construir un nos-otros responsable, ético, político y pedagógico frente a la problemática que nos ocupa. Uno de ellos, que se encuentra en la base de toda búsqueda, queda configurado por la necesidad de darle estatuto político a la relación educación y pobreza en la universidad, lo cual supone entre otros, poner en común los problemas para debatirlos, transparentar posiciones y desde allí asumir que generar espacios de igualdad educativa es una responsabilidad que debe ser compartida entre las prácticas del Estado y las prácticas institucionales, puesto que tal como sostiene Jacques Rancière “... *es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad a verificar*”

## **BIBLIOGRAFIA**

- BOURDIEU, P. (1990). **Sociología y cultura** México, Grijalbo.
- FLECHA, Ramón (1994) “Las nuevas desigualdades educativas”. En: Manuel Castells y otros. **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Bs. As., Paidós
- FREIRE, Paulo (1993) **Pedagogía de la Esperanza**. México, Siglo XXI.
- NEUFELD, M. R y THISTED, J. A.(comp) (1999) **De eso no se habla. . . los usos de la diversidad sociocultural en la escuela**. Bs. As. Eudeba.
- NUN, José (2001) **Marginalidad y exclusión social**. Bs. As, FCE.
- REDONDO, Patricia (2004) **Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación**. Bs. As, Paidós.
- SOLA, Ana C. (2001 ) “Historias que nos interpelan: condiciones socioeconómicas de los sujetos que ingresan al Profesorado de Nivel Inicial”. En: **¿La Infancia o las Infancias?**. Mendoza, UNCuyo. Edit. Facultad de Educación Elemental y Especial.
- SOLA, A y DE PAUW, C (2006) “*Lenguaje, pensamiento pensante y conciencia crítica: una relación que nos desafía a la construcción*”. Revista Alternativas Año XI Nro 42. UNSan Luis. Febrero 2006. Págs. 129-134

SOLA, A, DE PAUW, C, ENRIQUEZ, P y CUELLO, M. (2006) *“La Lectura: un dispositivo para la construcción de ciudadanía activa y crítica”*. Revista Alternativas - Año XI Nro 42. UNSan Luis. Febrero 2006. Págs. 135-139

ENRIQUEZ, P. ; SOLA VILLAZÓN, A y OLGUIN, M (2005) *Representaciones en torno a la ciudadanía y la lectura: punto de partida para pensar una propuesta didáctica de formación ciudadana* . Revista Electrónica de Psicología Política. Año 3 Nro 9. Setiembre 2005.