

Tomando perfil: ¿quién ingresa a Ciencias de la Educación?

Florencia GARIBOTTI* y Gladys A. AMBROGGIO**



Detalle obra "Sin título",
Ada Bernardez

Resumen

En las décadas pasadas se ha observado un fuerte incremento de la matrícula universitaria en nuestro país. Al mismo tiempo, se ha producido un aumento en el número de estudiantes que ingresan con antecedentes "no tradicionales", luego de un tiempo de haber finalizado la escuela secundaria. A partir de algunos datos obtenidos en un estudio en desarrollo se explora el perfil social y académico de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación en la UNC. Los resultados se muestran agrupando los nuevos estudiantes según su experiencia anterior en la educación formal, y sugieren una participación importante de estudiantes no tradicionales y una marcada heterogeneidad en diferentes dimensiones.

Palabras clave: universidad, ingreso, estudiantes no tradicionales, perfil, heterogeneidad.

Making a profile: Who are admitted into Education Sciences?

Abstract

Past decades have seen a notable expansion of enrollment in higher education in our country; meanwhile, it took place an increase in the number of students entering universities with non traditional academic backgrounds, after a variable number of years from the completion of high school. Drawing on data from an ongoing study, the social and academic profile of new undergraduated students in the field of education is explored. This paper reports details of four groups of students entering the School of Education at Córdoba University arranged in terms of their previous educational experience. The results are shown by grouping the new students on the basis of prior formal education experiences, and they suggest an important participation of non traditional students and high diversity in different dimensions.

Key words: university, access, non traditional undergraduate students, profile, diversity.

Presentación

El crecimiento de la matrícula universitaria en nuestro país durante la segunda mitad del siglo pasado vino presumiblemente acompañado de cambios en el alumnado, particularmente relacionados con la ampliación de la base social y los márgenes de edad de reclutamiento, así como con el incremento en el número de mujeres estudiantes y de alumnos que distribuyen su tiempo entre trabajo y carrera. Es de suponer, además, que cada uno de estos grupos alberga estudiantes con expectativas y motivaciones diversas. El proceso de ampliación de la matrícula estuvo también acompañado por una diversificación de la oferta de establecimientos y carreras, lo que contribuyó a conformar un panorama de complejidad institucional en la educación superior. La conjunción de estos procesos - crecimiento de la matrícula, cambios en el alumnado, diferenciación de la oferta académica - abren la posibilidad de que se constituyan contextos variables en los que se desarrollan los estudios superiores, contextos que pueden facilitar o limitar la carrera estudiantil de diferentes grupos de alumnos.

* Integrante del Proyecto de Investigación: "Homogeneidad / heterogeneidad en el ingreso a los estudios superiores". CIFFyH. FFyH. UNC. Docente del Curso de Ingreso a la Carrera Ciencias de la Educación de la FFyH de la UNC.
fgaribotti@arnet.com.ar

** Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Directora del Proyecto de Investigación: "Homogeneidad / heterogeneidad en el ingreso a los estudios superiores". CIFFyH. FFyH. UNC.
gladys.ambroggio@gmail.com

En ese marco, la lectura de los resultados académicos logrados por los estudiantes –permanencia, graduación, duración de las carreras– no resulta sencilla, más aún cuando se toman en consideración indicadores globales. Es por ello que se considera que estudios sobre esta problemática en establecimientos y carreras específicas pueden aportar a una mayor comprensión de las particularidades del desarrollo de las carreras de los estudiantes universitarios. Si bien el ingreso y el nivel de permanencia (o el abandono) de los estudios universitarios constituye un problema reconocido en la literatura especializada, que lo caracteriza como problema central en este nivel de estudios, es de interés analizar cómo, a partir de las condiciones reseñadas más arriba, esa problemática se configura de modos específicos en contextos académicos también específicos.

El requisito mínimo de ingreso al nivel superior en las universidades argentinas es la finalización del nivel secundario; la conjunción de este requisito con la configuración histórica de la población estudiantil del nivel en el ámbito universitario hace presuponer que los ingresantes son jóvenes recién egresados del nivel medio, que ante la opción entre estudiar o incorporarse al mercado de trabajo se deciden por lo primero, y que se dedicarán al estudio a tiempo completo.

El crecimiento de la matrícula ha desafiado este supuesto; los registros estadísticos muestran que la población universitaria se ha incrementado no solamente por incorporación de mayores proporciones de jóvenes recién egresados del secundario, sino que incorpora población de otras edades, y con ello, con características diversas. Ello debido, entre otras cosas, a que las preocupaciones políticas se han centrado en promover y facilitar el acceso a la universidad a todo aquel que lo demande. Pero pareciera que, como contrapartida, la organización académica tradicional necesitaría cambiar para albergar a estos estudiantes “diferentes”, con el objeto de que puedan tener experiencias formativas positivas, que no desemboquen en fracasos y abandono de los estudios.

La literatura sobre educación superior comienza a mostrar interés por seguir y analizar la experiencia universitaria de los llamados “estudiantes no tradicionales” (James, 1995; Watson, 2009; González Monteagudo, 2010); esta categoría puede, según los casos, albergar diferentes perfiles estudiantiles, entre los que se pueden ubicar a los que son la primera generación universi-

taria dentro de la familia, los pertenecientes a la clase trabajadora, los alumnos mayores que combinan estudio con obligaciones laborales, mujeres con cargas familiares, etc. Investigadores como Béduwé y Espinasse (1995, citado en Guzmán Gómez, 2002: 41) utilizan indicadores de edad, tiempo de interrupción de los estudios y condición laboral para construir una tipología de estudiantes universitarios. En una perspectiva más amplia, tal como refiere Guzmán Gómez (2002: 39) respecto de las investigaciones francesas en la década de los noventa “el debate ha estado marcado por el rechazo a las concepciones tradicionales acerca de los estudiantes –que parten de definiciones de tipo administrativo–,” al mismo tiempo que se cuestiona la consideración de los estudiantes como grupo integrado, argumentando acerca de la necesidad de reconocimiento de la diversidad de origen social y cultural de los que se incorporan a la universidad como también de los intereses y motivos.

Las primeras semanas (y hasta los primeros meses) en la carrera universitaria pueden ser particularmente difíciles para los estudiantes, en particular para los “no tradicionales”, mientras tiene lugar un proceso de paulatino ajuste entre obligaciones externas y estudio, y de reconocimiento de las características del nuevo contexto y de lo que éste demanda. Sola de Villazón (2009) plantea, por ejemplo, la dificultad con la que se enfrentan los estudiantes en los primeros tiempos de cursado debido a la “fragmentación” de la organización académica. Fragmentación generada por la desarticulación de distintos espacios pedagógicos. Carli (2011) sostiene que frente al “débil” acompañamiento que realizan las universidades a sus estudiantes en sus trayectos, éstos desarrollan “tácticas estudiantiles” para sostener el estudio en el primer año de la carrera, y sortear las dificultades que se presentan en estos primeros momentos. Pareciera entonces que para la organización académica encargada de llevar adelante la propuesta formativa de una carrera, resultaría de interés conocer mejor las particularidades de la población estudiantil que accede a la misma, para ir conformando una imagen más próxima a la situación real de este conjunto, y así poder revisar criterios de organización y prácticas de formación.

En síntesis, los cambios que provienen desde el contexto social en el que los establecimientos de educación superior están insertos, presionan por cambios y/o adecuaciones de los procesos

internos, tanto en la organización de la enseñanza como en otras actividades institucionales. La propuesta educativa y los ingresantes a la universidad son componentes en la configuración de la política pública para el sector. Pensar en la configuración de la política pública en general, y en la instancia productiva en particular en términos de La Serna (1999: 11-13), es definir el servicio público, en este caso educativo, en el encuentro entre la oferta de la política pública y la demanda de la sociedad. Para ello, es necesario pensar en la vinculación de las condiciones estudiantiles con las condiciones concretas de la universidad.

La problemática focalizada

Siguiendo esta línea de análisis, es razonable suponer que el conjunto de ingresantes a carreras específicas muestre variaciones en la composición de sus miembros, no estando constituido sólo por jóvenes recién egresados de la escuela media, que entre trabajar y estudiar optan por lo segundo. También cabe preguntarse si esta pluralidad en la composición de la población estudiantil se hace presente por igual en las distintas áreas de estudios y en diferentes carreras.

El presente escrito da cuenta de un análisis parcial elaborado en el contexto de un estudio de mayor alcance sobre las características de la población estudiantil en diferentes carreras universitarias; aquí se trata de analizar el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNC1. Siendo una carrera de grado de cinco años de duración, ofrece un recorrido especial –de menor carga horaria– para aquellos ingresantes que cuenten con título docente de nivel superior obtenido en institutos terciarios, requiriéndoles la aprobación de una cantidad menor de espacios curriculares entre los contenidos en el respectivo plan de estudios para la obtención de la titulación. De este modo se otorga un reconocimiento académico a la formación superior realizada con anterioridad al ingreso a la carrera.

Esta disposición trae como consecuencia, junto a los procesos globales arriba reseñados, la incorporación de estudiantes de mayor edad, que pueden considerarse “no tradicionales”. El estudio al que hacemos referencia se planteó explorar la población de ingresantes a esta carrera en dos sentidos: en primer lugar, caracterizándola en términos de su heterogeneidad en distintos atributos y condiciones de vida, y en segundo, analizando el desarrollo de sus carreras académicas

al cabo de distintos períodos de tiempo, para indagar sobre su vinculación o no con los primeros.

Para el caso del análisis parcial del que da cuenta este escrito, se partió de la consideración de la distribución de la edad de los ingresantes a la carrera. En el año 2010, dicha característica mostraba lo siguiente:

UNC- Sexo y edad de Ingresantes 2010 a la Carrera de Ciencias de la Educación.

Edad Sexo	18 a 20	21 a 25	26 a 30	31 y más	Total
Varones	3 (13%)	6 (26%)	4 (17%)	10 (44%)	23 (100%)
Mujeres	21 (11%)	37 (19%)	31 (16%)	103 (54%)	192 (100%)
Total	24 (11%)	43 (20%)	35 (16%)	113 (53%)	215 (100%)

Fuente: elaboración propia en base a cuestionario inicial a ingresantes a la UNC.

Como se puede observar, están comenzando su carrera universitaria en educación una importante proporción de estudiantes con edades muy superiores a la considerada “normal”: 44% de los varones y 54 % de las mujeres tienen más de treinta años. Los recién egresados de la escuela secundaria son apenas algo más del 10 %, encontrándose el resto en el intervalo entre los 21 y los 30 años. Esta observación, más la experiencia cotidiana en cursos universitarios, lleva a plantear ciertos interrogantes que orientan la exploración en el estudio al que nos referimos aquí. Esos interrogantes son: ¿quiénes son los estudiantes ingresantes a la universidad actualmente, en particular los que comienzan la carrera de Educación?, ¿en qué han ocupado el tiempo entre el egreso de la escuela secundaria y el ingreso a la universidad?, ¿qué tipo de problemáticas y decisiones debieron afrontar?, ¿cuáles son las actividades a las que se han dedicado en esos años?, ¿qué tipo de planes han desarrollado en ese tiempo?

Avances en la exploración de las características estudiantiles

Con el objeto de realizar una exploración empírica que contribuya a captar similitudes y diferencias en el conjunto de estudiantes, se trabajó con diferentes estrategias de relevamiento sobre ingresantes a la carrera de educación en la UNC en el año 2011. Por un lado se cuenta con la información que brinda un cuestionario que la uni-

versidad requiere que sea completado por todos los aspirantes a ingresar a una carrera. Por otro, se intentó recabar información más pormenorizada y próxima a la experiencia previa de los ingresantes en una comisión de estudiantes organizada para el desarrollo de los cursos de ingreso; se planteó una tarea de escritura que requería “contar la historia” de cómo habían llegado a inscribirse en esta carrera. Este segundo material es el que da origen a este escrito.

El relato autobiográfico pretende reflejar ciertos momentos que, desde la perspectiva del que lo narra, se constituyen en acontecimientos y experiencias relevantes para la vida de una persona, y muestran los contextos en los que esas experiencias cobran algún sentido particular. El texto que fue solicitado a los ingresantes giró en torno a las siguientes ideas: “relatar quién soy, cómo llegué hasta aquí, cuál es la historia de mi relación con la educación”. La tarea requirió una preparación previa, en el marco de una conversación entre el coordinador de la actividad y los estudiantes, donde se abordaron cuestiones tales sobre qué es un relato (el contar una historia, la cuestión de la ubicación de los acontecimientos en el tiempo, la idea de fechar y situar), qué se quería decir en esta instancia con el término “autobiográfico”, y se comentó sobre las diferentes dimensiones que podrían tener importancia en el relato: personal, familiar, escolar o educativa, social, laboral. Como resultado se obtuvieron treinta y seis relatos de alumnos, de extensión variable, algunos muy pormenorizados y otros más generales. Para apreciar la distancia entre este subgrupo y el conjunto de ingresantes, se analizó la distribución de la edad de los autores de esos relatos.

La distribución de la edad de ingreso de los aspirantes que escribieron los relatos es la siguiente:

Edad	N	%
Entre 17 y 20 años	7	19,5
De 21 a 25 años	17	47,2
De 26 a 30 años	6	16,7
Más de 31 años	6	16,7
Total	36	100

Como se puede apreciar, se cuenta con bajas frecuencias relativas en las categorías de ingresantes mayores de 26 años (en relación a la distribución de la edad de los ingresantes 2010 presentada anteriormente). No obstante, al considerar el carácter marcadamente exploratorio de

la indagación, se consideró que el conjunto permite en principio analizar esos relatos buscando elementos y pistas que pudieran dar cuenta de diferenciaciones.

Se realizó un análisis temático de esos escritos, advirtiéndose distinto grado de inclusión de posibles dimensiones de interés: personal, familiar, educativa, social, laboral. Una primera aproximación a los relatos da cuenta de la heterogeneidad en diferentes ámbitos o dimensiones de experiencia vividas por estas personas. Conociendo de antemano la variabilidad en las edades de los ingresantes, y a partir de las lecturas de los relatos, se consideró de interés agruparlos, no ya por edad de ingreso, sino según las referencias que incluyeran sobre las actividades realizadas en los recorridos previos en relación a la educación formal; luego se intentaría avanzar en la caracterización de estos grupos en distintos aspectos, entre ellos los motivos que aducen o proyectos que tienen al intentar cursar esta carrera. Los agrupamientos resultantes son los siguientes: 1. Jóvenes recién egresados del nivel medio, que pasan de la escuela secundaria al ingreso a Ciencias de la Educación; 2. Ingresantes que han realizado en forma previa a este ingreso una carrera de formación docente en el nivel terciario; 3. Ingresantes que cuentan con uno o más intentos de formación en la universidad previos a esta carrera, estudios que fueron interrumpidos en casi todos los casos; 4. Individuos que reúnen las características de los grupos 2 y 3, es decir que han realizado una carrera de formación docente no universitaria, y cuentan con uno o más intentos en otras carreras universitarias. Al considerar las edades predominantes en los miembros de estos grupos, se advierte que los ingresantes de menos de 20 años son los que llegan a la carrera inmediatamente después de terminar el secundario, o bien en un proceso de reorientación luego de haber iniciado otras carreras universitarias. Los estudiantes “mayores”, entre la finalización de la escuela secundaria y este ingreso a Ciencias de la Educación, se han involucrado en diferentes intentos formativos, algunos concluidos y otros no. Pero en conjunto, de los 36 estudiantes que constituyen el conjunto analizado, 32 han pasado por experiencias formativas de diverso orden en el nivel superior de enseñanza –terciario o universitario.

La distribución de las edades en los agrupamientos realizados es la siguiente:

Edad	Grupos				
	1	2	3	4	Total
Entre 17 y 20 años	4	0	3	0	7
De 21 a 25 años	0	8	3	6	17
De 26 a 30 años	0	2	0	4	6
Más de 31 años	0	2	2	2	6
Total	4	12	8	12	36

Semejanzas y variaciones en los distintos agrupamientos

En lo que sigue se presenta una descripción de cada grupo elaborada sobre la base del contenido temático de los relatos. Los subtítulos que acompañan la identificación del agrupamiento intentan retener la característica que se consideró distintiva de cada uno.

Grupo 1: vacilaciones en torno a la elección de la carrera

Los ubicados en este grupo son alumnos egresados del secundario que han terminado en el año 2010 la escuela media. Para ellos ésta es la primera experiencia de educación de nivel superior. La problemática que refieren en sus relatos está vinculada notoriamente a la cuestión de la elección de la carrera, a la duda sobre si han hecho lo correcto “*saber si esto es lo mío*”, y a los objetivos o proyectos a largo plazo. Ejemplo de ello se puede encontrar en uno de los jóvenes que expresa que en realidad quiere estudiar “*composición musical*”, lo que tiene planeado para el próximo año, para cuando tenga “*los conocimientos necesarios*”, mientras tanto hace esto, aunque “*no sabe explicar cómo estudia ciencias de la educación*”. En los relatos también se puede apreciar que en este grupo hay diferencias en cuanto a la integración y desplazamientos de las familias, a las experiencias escolares, y a los vínculos con amigos. Una de las ingresantes ha vivido en otro país por dos años, otro abandonó la escuela secundaria durante un período similar, luego la retomó y finalizó sus estudios secundarios. Otra estudiante relata que si bien cuenta con el apoyo de su familia para estudiar en la universidad, a ellos “*no les gustó mucho la idea*”, porque es la “*primera en salir de la casa*”. Además de la realización de actividades o cursos de orientación vocacional, las experiencias en la escuela secundaria relativas a la participación política, los antecedentes de inclusión en centros de estudiantes, o las actividades relacionadas con el trabajo solidario son re-

conocidas por los jóvenes como disparadores del interés por el inicio de esta carrera universitaria; en la misma línea de opciones, expresan sus expectativas referidas a que con la educación “*podrán cambiar o transformar las cosas*.”

Grupo 2: la carrera universitaria en relación con la mejora laboral

El segundo agrupamiento de ingresantes está constituido por aquellos que, después del secundario, han cursado una carrera de formación docente en el nivel terciario. Se observa una importante coincidencia en la caracterización de los mismos, con alguna excepción. Las edades en este grupo varían entre 21 y 41 años. Muchos refieren un contexto familiar de pocos recursos, algunos con cambios frecuentes de domicilio en busca de trabajo. El cursado de la escuela secundaria da cuenta de interrupciones y abandonos temporarios, cambios frecuentes de establecimiento, repe-



“Sin título”, acrílico
Ada Bernardez

ción de cursos; en algunos casos, la finalización de la escuela media fue realizada en horario nocturno, o en la modalidad acelerada para adultos. Con menos referencias, lo mismo ocurre con el cursado de la carrera terciaria, que da cuenta de abandonos temporarios y cambios de institutos. Varias mujeres en este grupo, en el tiempo en que asistían al profesorado, formaron pareja y tuvieron hijos. La mayoría relata haber trabajado en forma paralela al cursado de la carrera de formación docente, en distintos tipos de empleo: en el comercio o servicios, algunos en horario nocturno (verdulería, cajera, moza), o como asistentes en jardines maternos o guarderías. En la actualidad, y al mismo tiempo que planean el cursado de esta carrera universitaria, casi todos (excepto uno) trabajan, la mayoría como docentes, maestros en jardines de infantes o escuelas primarias –incluyendo algunos que realizan suplencias o tareas sin retribución–, otros en guarderías infantiles, y hasta alguno en un “call center” o en casas de familia. Las razones de la elección de la carrera manifestadas van desde mejorar su “puntaje” para ingresar a la carrera laboral como docente, hasta mejorar la formación y profundizarla, “llenar espacios vacíos”, ya que consideran que la recibida en el instituto terciario puede o requiere ser complementada.

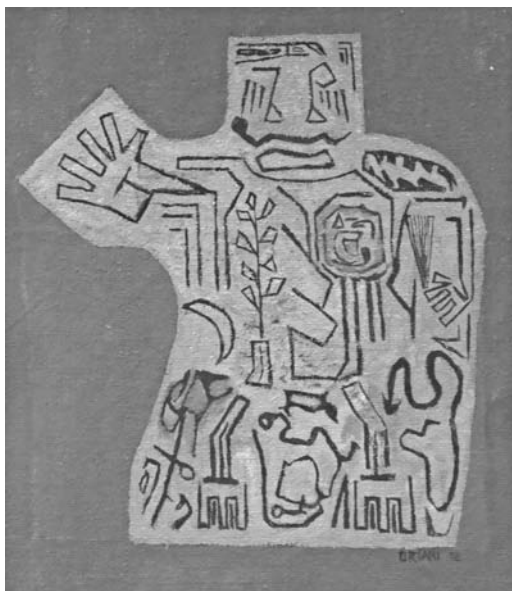
Grupo 3: mejorar la condición laboral y “encontrar lo mío”

Lo que caracteriza a este conjunto de ingresantes es el intento inicial de realizar una (o más de una) carrera universitaria, luego el abandono de esa carrera para intentar con posterioridad el cursado de una carrera de formación docente en el nivel terciario y desde allí decidir el ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación. Las carreras en las que se inscribieron y comenzaron a cursar son muy variadas, y el tiempo que permanecieron es relativamente breve, pudiéndose detallar del siguiente modo (se indica entre paréntesis el tiempo de permanencia): Ciencias de la Computación (un año), Ciencias Económicas (dos años), Abogacía (seis meses), Historia (seis meses), Ingeniería en Sistemas (dos años), Matemática (dos años), Kinesiología y Fisioterapia (dos años), Psicología (dos años), Ciencias Biológicas (sin referencia), Profesorado de Inglés (sin referencia). Algunas de estas carreras han sido iniciadas por más de uno de los incluidos en el grupo, así como algunos han intentado dos o tres carreras. La ex-

presión típica para referirse al abandono de los estudios es: “no era lo mío” o “no me veía trabajando de eso”. En este sentido, estos ingresantes parecen aproximarse a los jóvenes que dudan sobre la elección realizada en primera instancia. Varios relatan el comienzo de la carrera universitaria por insistencia familiar, y las dificultades para tomar la decisión: “dejar la carrera no fue fácil. La ilusión de la familia, particularmente de los padres, pesa”. Algunos refieren haber pasado su infancia y adolescencia en contextos rurales o en pequeños pueblos, y haberse trasladado a Córdoba para iniciar la primera carrera universitaria. Entre ese intento y el inicio de la formación docente en el nivel terciario aparecen en general las primeras experiencias laborales: trabajo en un bar, en “call centers”, en supermercados, asistentes administrativos, etc. También la formación de pareja y el nacimiento de hijos. Las carreras de formación docente elegidas se distribuyen por igual entre el Profesorado de Nivel Inicial y el Profesorado de Educación Primaria, con sólo dos casos de opciones relacionadas también con otros niveles de enseñanza (Profesorado de Educación Física y en Psicopedagogía). En general refieren que la realización de estas carreras les ha permitido ir cambiando de actividad laboral. Varios manifiestan haber realizado tareas voluntarias de apoyo escolar, o de formación religiosa en los grupos de catequesis. Algunos refieren que desde siempre les atrajo el poder enseñar. Con respecto al inicio de Ciencias de la Educación las siguientes frases son reveladoras de la variación de intereses y de los diferentes énfasis: “llenar los vacíos que me dejó el profesorado”, “considero que hay mucho más para saber”, “va a resultar en un crecimiento personal muy grande para mí”, “abrir un poco más el campo de acción como docente”, “me gustaría enseñar y tener contacto con alumnos del secundario”, “ser docente de terciario o universitario”, “me gustaría hacer investigación”, “concretar grandes cosas en la educación”.

Grupo 4: Lo social como condición de posibilidad y como motivo

En este grupo se han incluido ingresantes que se matriculan en Ciencias de la Educación después de haber iniciado y abandonado otra carrera universitaria. Sólo en un caso se trata de realizar una segunda carrera después de haber completado la primera. Las carreras que iniciaron y dejaron son las siguientes: Ciencias de la Educación



“Aura de despedida”, óleo sobre tela
Carlos Oriani

(en otra universidad), Historia (dos casos), Psicología (dos casos) Profesorado de Matemática, Agronomía y Derecho.

Es común en prácticamente todos los casos la referencia a haber elegido Ciencias de la Educación a partir de una experiencia de acercamiento a programas religiosos relacionados con servicios y ayuda a necesitados, participación en grupos parroquiales del barrio donde viven, o participación en organizaciones sociales diversas con diversos objetivos relacionados con acciones solidarias.

No obstante, se pueden distinguir en este grupo dos subgrupos bastante diferenciados entre sí: uno que refiere haber crecido en contextos de pobreza y precariedad, con cambios frecuentes de domicilio, una experiencia laboral temprana – ya sea desde muy joven, en paralelo al secundario, o iniciada entre abandono de una carrera e ingreso a la otra - con muchas variaciones e inestabilidad. En concordancia con la situación descripta, se informa en los relatos sobre cambios frecuentes de escuela durante los niveles de educación anteriores, incluso con cursado de la escuela secundaria en la modalidad “acelerada”. Otro grupo, con frecuencia integrado por jóvenes que se han trasladado a Córdoba para estudiar, que manifiestan no haber trabajado hasta ahora, pertenecientes aparentemente a la denominada “clase media”, los que relatan haber permanecido en la misma escuela durante los niveles anteriores (la del barrio, o la del pueblo), que destacan

con fuerza la importancia del contexto social de la escuela secundaria, la transmisión de ciertos “valores” y el lugar que ocupa el grupo de amigos que allí han conformado, amistades que se mantienen hasta ahora.

Con respecto a los porqué del abandono de la primer carrera encontramos frecuentemente razones que destacan alguna cualidad, o falta de ella, de la carrera iniciada: “profesores y contenidos entraron en contradicción con mis pensamientos o mis formas de ver y entender”, “Luego de tener un buen ingreso, decidí, al finalizar el año, no continuar con la carrera porque no resultó ser lo que esperaba”, “Me di cuenta que no quería ser ‘eso’”, “me di cuenta que me interesaba un poco más el área social”; sólo en un caso parece entrecruzar una razón que tiene que ver con requerimientos que no se pueden cumplir: “Por razones de tiempo y dedicación no resultó muy positivo la facultad, y dejé en el segundo semestre”.

Síntesis y discusión

A partir de los temas incluidos en relatos escritos por ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación se han conformado cuatro agrupamientos que comparten características con respecto a los trayectos educativos realizados previamente, que coinciden parcialmente con variaciones en la edad y en el tiempo transcurrido desde que dejaron la escuela media. Varían estos grupos marcadamente en la experiencia educativa previa: sólo la secundaria, una experiencia de formación terciaria, una terciaria combinada con una universitaria, una experiencia universitaria incompleta o apenas comenzada; a la par, compartirán el cursado de la carrera alumnos con obligaciones laborales y familiares, con otros, en proporción menor, cuyo cometido es sólo el tiempo para el estudio en la carrera.

Se ha podido mostrar una relativa heterogeneidad de este conjunto de estudiantes en distintos atributos, pero también algunas características que cruzan la diferenciación en grupos: - la generalizada distancia que separa a una proporción importante de los ingresantes de su paso por la escuela media; - la participación en actividades que involucran el bienestar de otros: organizaciones políticas, sociales, religiosas, que desarrollan actividades solidarias y de ayuda, y la llegada a Ciencias de la Educación como un modo de adquirir formación para sostener esa orientación en el tiempo; - la frecuencia importante de ingresan-

tes provenientes de hogares con pocos recursos y la recurrente presencia de la experiencia laboral temprana, en condiciones diversas pero las más de las veces precarias; - la existencia de una proporción aparentemente importante de ingresantes con compromisos laborales que necesitarán sostener durante el cursado de la carrera; - la opción de la carrera universitaria en Ciencias de la Educación como oportunidad de mejora para los que hacen carrera laboral en la docencia en otros niveles del sistema.

En conjunto, se podría sugerir que esta caracterización desafía algunas concepciones arraigadas en la cultura universitaria: la presencia de vacilaciones e incertidumbre al inicio de las carreras, alumnos que trabajan y estudian en forma simultánea y por lo tanto dedican al estudio sólo parte de su tiempo, el marcado sentido instrumental de los estudios superiores en relación a las mejoras en el ámbito laboral, sin el acento puesto en la finalización de la carrera, contribuyen a formar una imagen de estudiante frágil, inestable, incierto, que no es el estudiante sobre el que están construidas, en la mayoría de los casos, las propuestas académicas universitarias.

Finalmente, se daría una inversión o alteración de la linealidad en la concepción de las relaciones entre formación y trabajo: estos ingresantes no se acomodan al esquema de universidad como espacio de preparación para la inserción profesional posterior, y dan cuenta de una relación inestable de los sujetos con el sistema educativo, caracterizada por entradas y salidas que se van ajustando a otras esferas de la vida que no se postergan en pos de adquirir formación.

En la continuidad de este trabajo se espera analizar el desarrollo de las carreras académicas de estos estudiantes “no tradicionales”, en particular cómo otorgan sentido a la actividad académica y se desenvuelven en el contexto universitario, para contribuir a advertir líneas de continuidad y ruptura entre las condiciones de vida de los estudiantes, los sentidos y motivos que orientan su actividad de formación y las características de la oferta académica.

educación superior universitario argentino. Está organizada en 13 facultades y cuenta con alrededor de 110.000 estudiantes.

Bibliografía

- AMBROGGIO, G. y GARIBOTTI, F. (2007). “Perspectivas estudiantiles sobre el buen desempeño en el primer año de la carrera” en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “*La Universidad como objeto de investigación*”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Agosto/Septiembre 2007.
- AMBROGGIO, G. (2011). “La problemática de los resultados educativos. Entre la heterogeneidad y la fragmentación”. En Ortega, F.: *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba, Ferreyra Editor.
- ARCHER, L., HUTCHINGS, M. y ROSS, A. (2003). *Higher Education and Social Class. Issues of exclusion and inclusion*. Londres, Routledge Falmer.
- CARLI, S. (2011). “La supervivencia del estudiante. Investigación sobre el acceso a la universidad y la graduación”, en *Página 12*, Sección: Universidad. 11/11/2011.
- ESCURRA, A.M. (2005). “Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos en el primer ingreso al grado universitario”, en Biber, G. (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- GUZMÁN GÓMEZ, C. (2002). “Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la Sociología Francesa” en *Revista Perfiles Educativos*. Año/vol. XXIV. Número 97-98. Universidad Nacional Autónoma de México. México: 38-56.
- JAMES, D. (1995). “Mature studentship in higher education: Beyond a ‘species’ approach”. *British Journal of Sociology of Education*, 16, Nro. 4: 451-466.
- LA SERNA, C. (1999). “Políticas, Organizaciones y prácticas sociales en la transformación del Estado de Bienestar”. Córdoba. IIFAP. UNC.
- SOLA DE VILLAZÓN, A. (2009). “Asegurar el ingreso y la permanencia en la universidad es garantizar el derecho a aprender”, en *Hoy la Universidad digital*. 15/05/2009.
- VÉLEZ, G. (2002). “Ingresar a la Universidad” en Vélez, G. *Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Río Cuarto, Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- WATSON, J., NIND, M., HUMPHRIS, D. Y BORTHWICK, A. (2009). “Strange new world: applying a Bourdieuan lens to understanding early experiences in higher education”. *British Journal of Sociology of Education*, 30, Nro. 6: 665-681.

Nota

- 1 La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es una universidad nacional y pública, enmarcada en el sistema de

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2011
 Primera evaluación: 17 de noviembre de 2011
 Segunda evaluación: 20 de noviembre de 2011
 Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2011