

TÍTULO: EXPERIENCIA DE TRABAJO CON MAYORES DE 25 AÑOS SIN TÍTULO SECUNDARIO EN LA UNC (2014-2015).

Biber, Priscila Ariadna FCEfYN - UNC priscila.biber@unc.edu.ar

Colafigli, Leticia Andrea CIFYH - UNC leticolafigli@gmail.com

Gabetta Fontanella, Evangelina CEA - FCS - UNC vangegetta@gmail.com

Garavagno, María de los Ángeles FCQ - INFIQC- UNC magaravagno@gmail.com

Maina, Melisa Gisela CIECS - CONICET - UNC melisa.maina@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En esta oportunidad presentamos, sintéticamente, reflexiones sobre la experiencia de trabajo en la implementación de una propuesta de acompañamiento académico para el ingreso de mayores de 25 años sin título secundario durante los años 2014 y 2015 en la Universidad Nacional de Córdoba¹.

CONTEXTUALIZACIÓN

La posibilidad de que personas mayores de 25 sin título secundario puedan ingresar a los estudios superiores, no es algo reciente. Esta posibilidad está enunciada en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior promulgada en 1995 y sigue vigente en la Ley 25.573 (2015) que establece las responsabilidades del estado en la garantía de la educación superior.

Este artículo establece que:

(...) “para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente” (Ley N° 24.521).

La Universidad Nacional de Córdoba reglamenta este artículo a través de la Resolución 409/2000 del Honorable Consejo Superior, estableciendo características generales de los procedimientos para la postulación de los/as aspirantes y lo que establece como “*evaluación de competencias generales*” que incluyen “*comprensión de textos, producción textual y resolución de problemas*”. Esta resolución es modificada en 2015 por la Ordenanza del HCS 3/2015², que retoma la primera experiencia, a modo de piloto, de 2014³.

¹ Cabe destacar que en nuestra Universidad la propuesta es coordinada por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba. Y si bien se desarrollaron durante esos dos años, los que aprueban esa instancia pueden cursar el ingreso en las carreras que elijan al año siguiente.

² No es objeto de esta presentación entrar en detalle en los cambios referidos a la reglamentación que enmarca la propuesta, sino en la experiencia de trabajo en las tutorías con los estudiantes. Si fuera de interés del lector ambas reglamentaciones pueden rastrearse en el Digesto de la UNC: www.digesto.unc.edu.ar.

¿Cuál fue la propuesta de trabajo?

Hay algunas cuestiones a explicitar sobre la propuesta para el ingreso para mayores de 25 años que se implementó durante 2014 y 2015 en la UNC.

Los materiales: Se diseñaron materiales de estudio compuesto por textos y guías de lectura específicas³. Para la selección se consideró como principal criterio que sean textos que representen un nivel de complejidad básico e inicial en la materia que traten. En tanto, las actividades propuestas no trabajaron sobre el contenido específicamente, sino en habilidades básicas y transversales de comprensión lectora (que incluyeran tanto comprender, producir y/o resolver problemas con ellos). Además se puntualizó sobre los desafíos que plantea a un lector novel la comprensión y producción textual.

Hablamos de materiales en plural porque se elaboró un material para cada una de las 4 grandes áreas de conocimiento en las que se agrupó a toda la oferta académica de la UNC. Para realizar dicho agrupamiento el criterio fue tener en cuenta los desafíos textuales a los que se enfrenta un ingresante al comenzar una carrera universitaria. En este sentido, se reconoce que cada disciplina posee géneros discursivos diferentes y las demandas de comprensión y producción textual plantean problemas a resolver que no son los mismos si se piensa, por ejemplo, en la Lic. en Ciencias de la Información, la Lic. en Enfermería, Contador público o el Profesorado en matemática. Las áreas fueron: Ciencias Sociales, Humanas y Arte; Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Ciencias de la Salud; Ciencias Económicas.

Las tutorías académicas. Además de los textos y las guías de lectura se implementó también un acompañamiento a través de Tutorías Académicas a cargo de tutores-docentes en cada área disciplinar. Este dispositivo se comenzó a implementar en 2014 y fue pensado para acompañar a los estudiantes en los desafíos que plantea estudiar en la Universidad.

En este sentido, reconocemos que acceder, ingresar y permanecer en los estudios universitarios es un proceso que implica dislocaciones culturales para los ingresantes en general. En el ingreso se ponen en juego las trayectorias escolares y la relación con el conocimiento construida en esas trayectorias (Ortega, 2008).

Por su parte, Ana María Ezcurra manifiesta que, el acceso a carreras de nivel superior por parte de personas de estratos sociales que históricamente no accedían, implica reconocer trayectos escolares insuficientes. Reflejan una preparación académica (hábitos, habilidades y técnicas) que dificulta, o no permite sostener un desempeño satisfactorio. Así, relaciona la preparación para los estudios superiores con el status socioeconómico adquirido y con la experiencia escolar previa; en consecuencia, esta desigualdad se traduce en disparidades académicas sustantivas entre segmentos sociales (Ezcurra, 2012).

Entonces, si es un proceso en el que muchos ingresantes con trayectorias escolares continuas y exitosas se ven desafiados a la hora de enfrentarse con textos complejos, clases diferentes, un espacio físico e institucional diferente al que están habituados, ¿cómo se plantea esto en jóvenes y adultos que no han tenido ese trayecto completo, con sus trayectorias educativas que podemos llamar difusas, discontinuas?

³ Presentaremos en esta ponencia la experiencia de trabajo y las reflexiones que realizamos como tutoras y coordinadora de tutores, a partir del trabajo realizado en las experiencias 2014 y 2015.

⁴ Estos textos fueron seleccionados por un equipo de trabajo conformado por referentes de las distintas unidades académicas que conforman la UNC, y están orientados según las áreas de conocimiento de las carreras.

Es así que al participar de las tutorías se planteaba la posibilidad de atravesar una experiencia académica en sentido amplio: con textos, con docente, con compañeros, con conocimientos académicos, con el espacio universitario (aulas, ciudad universitaria). Una experiencia académica acompañada. Como La Subsecretaría de Grado de ese momento dice en su carta de bienvenida *“A través de estas tutorías se espera no sólo favorecer el trabajo y la comprensión en torno al material propuesto, sino también brindarles una oportunidad de transitar y conocer los espacios universitarios, sus aulas, sus docentes, sus estudiantes, compartir y aprender con otros, y por qué no, valorarse a sí mismos en esta nueva experiencia de formación”* (Kisbye, 2014).

La organización en áreas permitió que, sin desconocer cuestiones generales que atraviesan a todas ellas, los tutores hayan podido focalizarse en ciertas especificidades de cada área que son muy importantes para que los estudiantes puedan ir construyendo una representación de las lógicas y de las particularidades del área en cuestión. Se trata, fundamentalmente, de especificidades vinculadas a las lógicas de los discursos y los géneros de las ciencias. En esta oportunidad nos centraremos en la experiencia de trabajo en dos de estas áreas: “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales, Humanas y Artes”.

El examen: Es requisito aprobar un examen de competencias generales en las cuales se evalúa. A diferencia de años anteriores, los exámenes en 2014 y 2015 se elaboraron teniendo en cuenta el trabajo de acompañamiento y se utilizaron los mismos materiales de las tutorías.

Cabe destacar aquí que aprobar el examen no acredita el secundario y solo habilita a cursar los ciclos de nivelación, es decir, habilita administrativamente a que el estudiante se inscriba para realizar el curso de nivelación de la carrera que hubiera elegido, como cualquier estudiante con el secundario completo. Además de tener una validez de dos años desde su aprobación.

La educación superior como un derecho: Uno de los puntos centrales de esta propuesta es sostener que la educación superior es un derecho. Es así que se plantea pensar el ingreso de personas mayores de 25 años sin título secundario como una arista de la problemática de la democratización de los estudios superiores. En este sentido, es responsabilidad de la Universidad atender al seguimiento de este proceso como así también ofrecer un acompañamiento a los aspirantes a esta modalidad de ingreso.

Esta propuesta de acompañar y posibilitar experiencias formativas académicas en este marco implica también valorar la trayectoria de personas que no han culminado sus estudios secundario, pero que han tenido otras trayectorias de vida, otros conocimientos, otros espacios institucionales. Posibilitar que ellos accedan a estudios superiores es una clave para pensar la inclusión. Entendemos el desafío de la inclusión desde las instituciones universitarias para poder ampliar la posibilidad de aquellos que históricamente no han podido acceder a la universidad por distintos motivos. Hoy pueden hacerlo y no de cualquier manera sino acompañados, es un importante dato para tener en cuenta en la democratización de la educación.

LA EXPERIENCIA

Los mayores de 25 años

Hablar en la generalidad nunca hace justicia a las experiencias de las personas que quedan inmersas en grandes categorías, como en este caso pueden ser “los mayores de 25”. Es por ello que, para poder compartir algo de la experiencia recurriremos a sus palabras⁵.

Hablamos de personas que por alguna razón no continuaron sus estudios secundarios. Esas razones son diversas, entre ellas: *“porque quedé embarazada y no me permitieron seguir en la institución”*; *“quedé embarazada y tuve que comenzar a trabajar”*, *“tuve que empezar a trabajar desde muy chico”*, entre otras.

Cuando se acercaban, se reconocían los miedos de un ingresante, miedos y expectativas del no conocer un espacio, una institución, y tal vez profundizados por el hecho de que muchos de los aspirantes no hayan interactuado o trabajado con textos de circulación escolar o académica desde hace mucho tiempo.

Muchos no conocían de la posibilidad de acceder a estudiar una carrera no teniendo el secundario completo. Una estudiante lo relata así: *“yo no conocía el proyecto, quería hacer un curso, y cuando llamé para averiguar y me responden ‘Ud. se ha comunicado con la Universidad Nacional de Córdoba’ corté, porque pensé que me había confundido de lugar”*.

Entre las razones que dan cuando les preguntan por qué se anotaron para este programa reconocen: *“La verdad es que era una cuenta pendiente esto y si o si lo tengo que terminar”*, *“se que no va a ser fácil pero es un mejor futuro para mi hijos aparte tengo mi pareja que me acompaña y apoya”*; *“esto es importante porque nos ayuda a poder dar un paso para que nos insertemos en la sociedad porque estamos fuera de la sociedad y yo estoy con una edad que estoy fuera de todos los sistemas”*⁶; *“A mi me paso que me marginó mucha gente por no tener el secundario y ahora cuando sepan que estoy anotada a la universidad es como q ellos te ven de otra forma”*, *“tener un trabajo digno, mejores condiciones de trabajo”*; *“para que mis hijos tengan otro futuro”*.

Podemos pensar a partir de esto que decidir ingresar, tiene que ver no sólo con la posibilidad de estudiar, sino también con lo que realizar un recorrido universitario, implica acceder a otros recursos sociales para ellos y sus familias.

Muchos de ellos reconocían tener experiencias de trabajo relacionadas con las carreras que elegían. Daban cuenta de saberes y experiencias formativas que, al no estar acreditadas, no eran reconocidas como tales en espacios laborales, por ejemplo. En otros casos no era la experiencia laboral, sino el *“no perder más tiempo”* y la posibilidad de ‘recuperar’ un tiempo perdido, refiriéndose a la posibilidad de estudiar algo vinculado a su interés por fuera de la secundaria.

En todos, había un registro de la oportunidad que implicaba el ingreso para mayores de 25: *“estudiar no es una cosa que sino puedo me muero. Mi postura personal era que yo a la facultad no le voy a dar nada pero que le voy a sacar, le voy a sacar y voy a aprender, lo que sea”*.

Lectura y Escritura en las tutorías

Como explicitamos anteriormente, los materiales de estudio incluían guías de lectura y producción textual en torno al material bibliográfico. Estas guías se elaboraron para acompañar al lector novel en la exploración del texto, y la comprensión sobre la lógica del

⁵ las voces aquí incluidas son extraídas de entrevistas que fueron tomadas por Ciudad U, programa producido por la Universidad Nacional de Córdoba (ver bibliografía) y de relatos de las autoras de esta ponencia.

⁶ el subrayado es nuestro.

texto, y no en el contenido en sí mismo. Es decir, se focalizaba sobre las prácticas de lectura y escritura académica.

La organización de las tutorías, la cantidad de gente y el tiempo con el que contábamos nos obligó a imprimirles a los encuentros una dinámica particular: el trabajo con los textos ya leídos y las respuestas ya elaboradas por ellos. Esto era un acuerdo establecido en la presentación de la propuesta, pero fue especialmente necesario dada la cantidad de estudiantes por tutoría⁷. Generalmente arrancábamos conversando sobre impresiones y dificultades generales que habían tenido en relación al texto en cuestión. Luego, conversábamos sobre cada una de las consignas, a través de una especie de meta-análisis: ¿qué nos piden que hagamos en esta consigna?, ¿cómo nos damos cuenta de qué nos piden? ¿se trata de una consigna con mayor o menor grado de interpretación personal? ¿tengo que responder con mi opinión o con algunas ideas cercanas o ‘pegadas’ al texto?. Esto se fue decidiendo al observar que muchos/as estudiantes tendían a dar su opinión o su parecer ante las consignas. Así, consignas del tipo “qué afirma el texto sobre...”, había casos en los que respondían lo que ellos pensaban, desde experiencias personales y/o sentido común. A partir de esta situación, se decidió hacer este paso previo a la lectura y elaboración de las respuestas: *discutir sobre las consignas*.

El siguiente momento era la lectura de las respuestas. Se leían varias y se guiaba el trabajo y la puesta en común hacia el consenso de una *buena* respuesta. ¿qué tiene que tener una respuesta para que pueda considerarse clara, completa, sintética, argumentada? Y la posibilidad de *reescribir* las respuestas.

En este sentido, el desafío -tal vez mayor para el tutor- era desnaturalizar un proceso de lectura, explicitar conocimientos y procedimientos que como lector experto operan sin dificultad, algo tan internalizado como por ejemplo, en Ciencias Sociales: la posibilidad de diferenciar un texto argumentativo como el ensayo de un texto literario como el cuento. En ciencias de la salud, jerarquizar la información de un manual y aprender a leer un texto ‘por fuera’ es decir, por los elementos paratextuales (tablas, dibujos, gráficos, etc.).

Una vez concluida la actividad, nunca faltaba la pregunta por parte de los y las estudiantes: “pero entonces...cuál es la respuesta correcta? ¿Cuál ponemos?”.

Implicancias de la evaluación

“Bueno, y entonces... ¿cuál es la correcta?”

“¿Cuál es la correcta?”; “¿qué tengo que saber?”; “¿está bien?” eran preguntas que frecuentemente se hacían a los tutores. Y en esas preguntas una cuestión ineludible: la evaluación habilitaba o no la posibilidad de acceder a la carrera elegida. Y por otra parte, el rol del tutor.

Las instancias de evaluación, más allá de organizarse en las condiciones que se utilizan en la universidad (regular, promocional o libre), fueron pensadas como una instancia del proceso formativo. Es decir que había instancias de ‘devolución’ que fueron trabajadas intensamente con los tutores.

Estas devoluciones se hacían a los aprobados y a aquellos que tenían que volver a rendir entre el parcial y el final.

⁷ En 2014 la tutoría de ciencias sociales tuvo 50 estudiantes y la de salud 20. En 2015 hubo 419 anotados para carreras vinculadas al área de las Ciencias Sociales y se dividieron en 4 comisiones; en carreras vinculadas al área de la Salud se anotaron 320 estudiantes organizados en 3 comisiones.

En esta instancia el tutor explicitaba cuáles habían sido las dificultades que el estudiante no había podido resolver y sugería revisar actividades para poder rendir nuevamente el examen en la instancia final.

Las/os tutores

En este proceso hay un aspecto que es central para comprender la particularidad de esta propuesta: Los tutores. Reconocemos que cuando se habla de tutorías las prácticas y proyectos que se nombran bajo ese término son múltiples.

La particularidad de esta propuesta es que eran tutores docentes *acompañando* a estudiantes en el proceso de acercarse a la universidad, a la posibilidad de estudiar y participar de la cultura letrada de un ámbito disciplinar.

Sin embargo, los tutores no respondían cuestiones de derecho, filosofía, geografía o enfermería. Su rol -y el rol de las tutorías- era otro: trabajo con los alrededores del objeto de conocimiento. El espacio y el tiempo también era otro: no era el ciclo de nivelación, no era la carrera de interés de los estudiantes.

El rol de acompañar en ese espacio-tiempo consistió en facilitar pistas, claves para desentrañar o comprender algo del mundo universitario, especialmente en lo que concierne a los textos, sabiendo también que era, en muchos casos, los primeros contactos con la experiencia de ser estudiante universitario. Saber que en esa experiencia compartida se ponen en juego trayectorias sociales y educativas diversas.

Sostenemos que el rol del tutor fue fundamental para acompañar en el proceso de ingreso a la universidad pública. Un ingreso que no sólo tiene relación con la pertinencia del desarrollo la lectura y escritura como expusimos anteriormente sino también en la construcción de una mirada de posibilidad sobre los estudiantes. Una palabra de aliento, la confianza en el otro fueron claves para entender el desarrollo de la trayectoria de los estudiantes en esta experiencia.

“Era el examen de mi vida”

“Yo me acuerdo que [en el examen] me temblaba la mano y [la profe] vino y se acercó y me puso la mano en el hombro y me dijo ‘Pato, tranquila’ y le digo ‘pero, es que tenemos que entregar la hoja’ porque para mí era el examen de mi vida”

“Me sentía físicamente y psicológicamente tan mal el día del recuperatorio y me dijiste ‘Pablo, estás pálido. tranquilízate y respira’ y además me diste un pequeño empujón porque de no ser por tu interés en que aprobáramos no estaría acá. (...) Te agradezco por haber sido parte de en aquel proceso que para mí “concluye” con mi ingreso y daré lo mejor porque toda la vida soñé con ser estudiante de la universidad, y lo logré”

Cuando decimos leer y escribir en la universidad, nos referimos a un proceso no sólo académico, sino a un proceso íntimo y subjetivo en el que es posible dar un sentido ‘otro’ a la propia historia, entendiendo por propia historia una trayectoria educativa y social. A la posibilidad de verse a sí mismo en ese trayecto.

Era común escuchar en las primeras tutorías frases como “yo nunca voy a poder leer esto”, y cuando entendían la estructura lógica se escuchaba la sorpresa en un “ah!”.

Si bien Michele Petit construye su teoría desde la lectura literaria, sostenemos que la experiencia de volver a la lectura (y a la escritura) después de diferentes circunstancias de la vida, se hace extensible a esta experiencia.

“(…) la lectura puede ser un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, íntimo, privado. Como prolongación de ese aspecto la lectura puede ser un recurso para dar sentido a la experiencia de alguien, para darle palabra a sus esperanzas, a sus miserias, a sus deseos; la lectura puede ser también un auxiliar decisivo para repararse y encontrar la fuerza necesaria para salir de algo; y finalmente, otro elemento fundamental, la lectura es una apertura hacia el otro, puede ser el soporte para los intercambios.” (Petit, 2001: 68-69)

En estos casos en particular, volver sobre la lectura se hacía evidente en el cuerpo, en la construcción de las posibilidades, de las esperanzas. La lectura y la escritura se convertían en los estandartes para acceder a los sueños y posibilidades.

CONCLUSIÓN: ESTAR EN LA UNIVERSIDAD, “ESTE PASO TRANSFORMA”

Si nos preguntamos, ¿qué aprendieron estos mayores? ¿Qué les aportó este espacio?, la reflexiones a las que llegamos son las siguientes. Les dio la posibilidad de experimentar la universidad desde un lugar de ajenidad pero alojada. Un espacio de reflexión, de construcción colectiva de ciertas pautas sobre modos de ser estudiante universitario. Esto en un tiempo particular, previo a la carrera, previo al cursillo. Es un paso anterior, un espacio para poner en discusión no el objeto ni el campo de conocimiento que cada uno había elegido, sino más bien sus alrededores: las lógicas de construcción de los textos, la organización de los textos, el análisis de las consignas, etc.

La tutoría no era la escuela secundaria, pero tampoco es el cursillo de cada carrera. ¿Qué es lo que le daba su especificidad? El trabajo con la escritura, con la lectura, con los textos académicos. Su identidad se conforma en esto de no ser una cosa ni ser la otra. Estar ‘entre’. Esto fue explicitado desde el comienzo: no otorga un título, no certifica la finalización del secundario y no garantiza el ingreso a la universidad en calidad de estudiante regular.

Este ‘entre’ si posibilitó que el tránsito, el pasaje por un espacio que, para muchos, había sido pensado como inaccesible, imposible, sea una experiencia. Una experiencia formativa. Habilitar un lugar para experimentar ‘lo estudiantil’. Y en esto destacamos que, como dijimos anteriormente, no es menor si pensamos que son jóvenes y adultos que por alguna razón no completaron sus estudios secundarios. Este espacio-tiempo ‘entre’ posibilita una experiencia de vincularse con la educación formal.

Y en este caso la experiencia fue tratada con ese ‘cuidado’. Quienes no aprobaban, que era una mayoría, se os invitaba a retomar sus estudios secundarios y socializábamos información de planes para finalizar los estudios disponibles en aquel momento.

Cuando hablamos de mayores de 25 años, personas que no concluyeron sus estudios universitarios, es común escuchar preguntas que interpelan diciendo ¿no es éste un plan que ‘premia’ a aquél que no terminó el secundario? pregunta que muchas veces está vinculada a supuestos que relacionan el no terminar el secundario con ‘la falta de esfuerzo’. Pero ¿cómo se mide el esfuerzo? y ¿quiénes lo miden? Reconocemos en las historias de algunos estudiantes que su esfuerzo tuvo otros destinos, trayectorias de vida atravesadas por faltas de oportunidades. Siguiendo a Dubet (2005) nos preguntamos ¿somos responsables de nuestros méritos? ¿son ellos responsables de sus méritos o falta de méritos?

En relación a esto, Dubet (2005) afirma: “hay una suerte de apuesta sobre la libertad de los individuos y sobre su razón común en la idea del mérito, cuando el mérito no es simplemente una reconstrucción biográfica que transforma en victoria personal una serie de azares felices”.

Bibliografía

- Centro de Promoción y Producción Audiovisual (CPPA) UNC (Productor). (2015) Ciudad U -17 - Ingreso universitario mayores de 25. [serie de televisión]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BO9J-WrsZml&list=PLxqPCkQgUzPPDwAvtmsv41wxGGHRQJGvc&index=9>.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa, Barcelona, España.
- Ezcurra, A. M. (2012) Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Instituto de Estudios y Capacitación. Federación Nacional de Docentes Universitarios. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Ley N° 24.521. (1995). *Ley de Educación Superior*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>.
- Ley 25.573. (2015). *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de Educación Superior*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>.
- Ortega, F. (2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Petit, Michele. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Espacios para la lectura. Fondo de cultura económica. México.
- Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. (2014). Materiales de trabajo para el Ingreso de mayores de 25 años sin título secundario.
- Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. (2015). Materiales de trabajo para el Ingreso de mayores de 25 años sin título secundario.