

Relaciones entre subjetividad y conocimiento en las propuestas pedagógicas de ingreso al sistema universitario

El caso de la Unidad Académica Mar del Plata de la UTN

Autor:

Colombo, María Laura

Tutor:

Fernández Mouján, Inés

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

TESIS

Relaciones entre subjetividad y conocimiento
en las propuestas pedagógicas de ingreso al sistema universitario
El caso de la Unidad Académica Mar del Plata de la UTN

Maestranda: María Laura Colombo

Directora: Dra. Inés Fernández Mouján

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
PRIMERA PARTE	7
Introducción	7
Relevancia del tema de estudio	11
Encuadre teórico-metodológico	15
Sobre la perspectiva teórica	15
Sobre la perspectiva de análisis	18
Objetivos	21
Hipótesis	22
Sobre el abordaje metodológico	23
Procedimientos metodológicos y principales áreas de análisis	23
Fuentes de datos	24
SEGUNDA PARTE	25
Capítulo 1: Contextualización y primeras hipótesis	25
El problema del ingreso y el acceso al primer año de la Universidad	25
Políticas de ingreso en la UTN	34
El caso de la Unidad Académica Mar del Plata	42

Capítulo 2: Subjetividad y conocimiento como problemas pedagógicos	47
El proyecto modernidad-educación y su relación con la universidad	49
La exaltación del sujeto y la negación del otro	52
La separación sujeto-objeto y la destrucción de la experiencia	58
La parcelación del conocimiento	63
La búsqueda de la homogeneidad y/o igualdad	66
La crítica a la modernidad: el paradigma crítico emergente	68
La alteridad y la diferencia como espacialidades del otro	70
El conocimiento como experiencia y acontecimiento	75
La complejidad como forma de abordaje	79
La igualdad como punto de partida	82
Capítulo 3: Preguntas y respuestas en contexto: pensando diferentes modelos de subjetividad y conocimiento en el ingreso a la universidad	87
La universidad y el oficio de estudiante como objetos teóricos a conocer	88
La universidad y el oficio de estudiante como prácticas a conocer	90
La universidad y el oficio de estudiante como experiencias-acontecimiento. El caso de la Unidad Académica Mar del Plata	92
TERCERA PARTE	107
Conclusiones	107
Bibliografía y fuentes	110
Bibliografía	110

Fuentes	112
Leyes y documentos institucionales	112
Módulos de ingreso a la Universidad Tecnológica Nacional	113
Programas y/o contenidos de ingreso a la Universidad Tecnológica Nacional	114
Sitios web de las Universidades Nacionales de Argentina	114
Sitios web de las Facultades Regionales de la UTN	116
Sitios web sobre los Encuentros Nacionales de Ingreso	117
Entrevistas a informantes clave	117
Encuestas	118
Observaciones	118
Anexos	119
Materiales de campo	119
Anexo 1: Acta N° 4/2012	121
Anexo 2: Informe del área Biblioteca	125
Anexo 3: Modelo de ficha de datos de aspirantes 2012	128
Anexo 4: Entrevistas a informantes clave	134
Anexo 4.1 Coordinador académico	134
Anexo 4.2 Coordinadora de la Asesoría Pedagógica	137
Anexo 4.3 Docente del seminario “Ser Universitario en la UTN”	139
Anexo 4.4 Docente de química	141

Anexo 4.5 Tutor par de Ingeniería	144
Anexo 4.6 Tutor par de Ingeniería	146
Anexo 4.7 Responsable del área de Biblioteca	148
Anexo 4.8: Entrevista 1 a Estudiante ingresante 2012	150
Anexo 4.9: Entrevista 2 a Estudiante ingresante 2012	152
Anexo 4.10: Entrevista 3 a Estudiante ingresante 2012	154
Anexo 5: Encuestas	156
Anexo 5.1: A estudiantes ingresantes en 2011	156
Anexo 5.2: A estudiantes aspirantes a Ingeniería 2012	158
Anexo 6: Observaciones de clases	186
Relevamientos elaborados	198
Anexo 7: Ingreso en Universidades Nacionales	199
Anexo 8: Ingreso en Facultades Regionales de la UTN	207
Anexo 9: Análisis de módulos y programas seleccionados	210
Anexo 10: Seguimiento de desempeño de estudiantes 2011 y 2012	212
Anexo 11: Datos generales y laborales de aspirantes	213

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado de múltiples encuentros y experiencias compartidas, de muchos otros que han colaborado directa o indirectamente y a quienes no puedo dejar de agradecer:

A mi directora de tesis, Inés, por el apoyo, las discusiones, recomendaciones bibliográficas, correcciones y sugerencias realizadas durante todo el proceso y aún antes de comenzarlo.

A todos los grupos de trabajo e investigación que marcaron mi relación con el conocimiento y fueron germen de muchas de las ideas que aquí desarrollo: Colectivo *Filosofarconchicos*, Colectivo *Amartillazos*, Grupo de estudio de *Levinas*, *Asamblea Docente del DE 8*, Grupo *Polética*, Seminario Colectivo *Filosofía Historia y Comunidad* y Seminario Colectivo *Borges Problemático*.

A mis compañeros de la Maestría que enriquecieron cada una de los seminarios con sus aportes y sus experiencias mostrando la potencia de la transdisciplinariedad en la construcción colectiva de conocimiento.

A Ángela por los intercambios virtuales y las recomendaciones bibliográficas que marcaron y enriquecieron las ideas aquí trabajadas.

A Yanina por la precisión en sus sugerencias y correcciones.

Al Equipo de la UTN – UA MdP por compartir sus experiencias, aciertos y dudas.

A mi mamá y mi papá por haberme abierto las puertas y los caminos para elegir mi propio recorrido.

A mis hermanos por estar al lado mío y de mi hijo mientras escribía.

A mis dos soles: Seba y Santi por acompañarme siempre y apoyarme durante todo el proceso de armado y escritura de esta tesis.

PRIMERA PARTE

Introducción

El tema de la presente investigación se sitúa en un problema que viene aquejando a las diferentes instituciones universitarias: el ingreso a la universidad y la articulación con el nivel secundario.

Uno de los inconvenientes centrales que surgen en este momento es el de la gran cantidad de estudiantes que fracasan en el primer año por no lograr adaptarse al sistema universitario.

Los docentes y académicos suelen atribuir este fenómeno al bajo nivel educativo del secundario o a un problema generacional de los jóvenes de hoy. Dichas explicaciones, surgidas de la experiencia y observación de los docentes, al ser externas al sistema universitario no logran habilitar el espacio para poder pensar qué está pasando con la universidad hoy para que este fenómeno de deserción tenga lugar y por ende la institución universitaria se queda, muchas veces, sin respuestas.

En los últimos años, se han encarado investigaciones tendientes a analizar el problema y proponer vías posibles y alternativas de solución. Los ejes centrales trabajados en estas investigaciones se vinculan al tratamiento y la incorporación de temáticas vinculadas a las estrategias de estudio, la comprensión lectora, la escritura, la adaptación a la vida universitaria y las conformaciones de los grupos. Así han surgido en muchas universidades del país diversas propuestas de ingreso que integran estos aspectos ya sea como materias, jornadas, talleres optativos o tutorías. Algunas de estas propuestas incluso se extienden desde el ingreso hasta el primer año de cursada.¹

La presente investigación pretende analizar el contexto filosófico-pedagógico en el que los diagnósticos mencionados se inscriben y proponer una mirada que cuestione abordajes meramente instrumentales para buscar ir más allá de

¹ Esta información puede encontrarse en las páginas web de las diferentes Universidades Nacionales. Para el desarrollo de esta tesis se investigaron cuarenta y siete sitios de cuarenta y siete Universidades Nacionales. Los mismos se detallan al final junto con las fuentes.

lo dado por supuesto. El propósito es poder pensar el acceso y la permanencia de los estudiantes ingresantes a la universidad desde diferentes concepciones de las subjetividades y los conocimientos.

De modo que me propongo reflexionar sobre la incidencia en esta cuestión, desde una concepción que dé lugar a la alteridad y a la producción de conocimiento con otros (Skliar, 2002), (Levinas, 1986, 1993, 2002, 2006), a la experiencia entendida como acontecimiento (Larrosa 2003, 2006, 2009), (Agamben, 2007), (Greco, M., Pérez, A. y Toscano, A., 2008), al pensamiento complejo (Castro Gómez, 2007), (De Sousa Santos, 2009) y a la igualdad como postulado (Rancière, 2007), (Cerletti, 2008).²

Para el ciclo lectivo 2013, todas las Universidades Nacionales en Argentina, excepto la Universidad de Luján (UnLu), diseñaron algún requisito de ingreso para establecer un puente entre la secundaria y la universidad.³ Este requisito adquiere distintos tintes, matices y exigencias dependiendo de la institución, de la facultad y de la carrera en cuestión.

En el caso de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), en todas sus Facultades Regionales se dictan dos módulos: uno vinculado a un área disciplinar (matemática, física y/o química) y otro vinculado a la historia, la vida universitaria, la comprensión de textos y/o las metodologías de estudio. A diferencia de otras Universidades, la UTN tiene estos dos ejes de trabajo en todas sus facultades desde que se implementó un sistema de ingreso a la Universidad.⁴ Sin embargo, aunque estos ejes sean comunes en las

² Todas estas nociones son trabajadas en el capítulo 2 desde estos diferentes marcos teóricos a partir del análisis de cuatro dimensiones: (1) la subjetividad y la otredad, (2) las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento y la experiencia, (3) las formas de organización del conocimiento y (4) las concepciones de igualdad.

³ Esta información surge de un relevamiento sobre las condiciones y requisitos de ingreso realizado en las páginas web de las universidades durante el período de octubre 2012 a enero 2013.

⁴ Puede verse en diferentes resoluciones del Consejo Superior respecto al sistema de ingreso que han ido modificándose las horas y las temáticas que cada eje debería abordar pero se ha mantenido la preocupación por abordar cuestiones específicas de las áreas básicas o exactas (matemática, física y/o química) y del área de orientación universitaria (Res CSU 486/94, Res CSU 35/95, Res CSU 508/98 y Res CSU 865/2012).

veintinueve Facultades Regionales que la componen y en la Unidad Académica Mar del Plata (UA MdP), en cada una de ellas adquiere una forma diferente.⁵

La presente investigación pretende abordar el análisis de las concepciones de conocimiento y de subjetividad que subyacen en el ingreso a la universidad, tomando como caso el análisis de la propuesta pedagógica para el ingreso y el primer año de las carreras, desarrollada con los aspirantes del año 2012 en la UTN - UA MdP.

El análisis de los procesos de construcción de subjetividad y de conocimiento es el eje desde el cual se intentan reconstruir las continuidades y las rupturas (Benjamin, 2007), en definitiva las condiciones de posibilidad del surgimiento de lo nuevo en una propuesta pedagógica, tomando como eje la tensión repetición-novedad (Cerletti, 2008).

Este trabajo, entonces, intenta mostrar la vinculación que existe entre la forma de entender al sujeto y la producción de conocimiento, el modelo pedagógico que una institución proclama y las propuestas que realiza a sus estudiantes. Así desde una mirada de sospecha hacia los procesos de subjetivación y producción de conocimiento se analiza una propuesta educativa que intenta problematizar la temática y proponer posibles vías alternativas que permitan encontrar algunas soluciones a la tensión ingreso-deserción.

Estas cuestiones son abordadas desde dos grandes marcos epistémicos: el proyecto moderno-educativo y una forma de su crítica, planteada en términos de paradigma crítico-emergente.

Cada uno de estos paradigmas es analizado desde cuatro dimensiones, a saber:

⁵ Es necesario aclarar en este punto por qué se habla de Unidad Académica Mar del Plata y no de Facultad Regional. Esta diferenciación tiene que ver con una característica particular de la forma de expandirse de la UTN. Dado su carácter federal, cada vez que se considera necesario inaugurar una nueva sede, ésta comienza siendo un Centro de Estudios que depende de alguna Regional ya consolidada. Una vez que está en funcionamiento y al cumplimentar ciertos requisitos pasa a ser Unidad Académica que es el estadio anterior a transformarse en Facultad Regional.

Paradigma moderno-educativo	Paradigma crítico-emergente
La exaltación del yo y la negación del otro	La alteridad y la diferencia como espacialidades del otro
La separación sujeto-objeto y la destrucción de la experiencia	El conocimiento como experiencia y acontecimiento
La parcelación del conocimiento	La complejidad como forma de abordaje
La búsqueda de homogeneidad/igualdad	La igualdad como punto de partida

Relevancia del tema de estudio

El estudio de la problemática del ingreso al sistema universitario es relevante desde un punto de vista nacional y local:

1) **Nacional** porque desde 2004 se vienen realizando en Argentina, Encuentros Nacionales vinculados a la problemática del ingreso a la universidad.

Estos encuentros comenzaron siendo convocados desde diferentes universidades nacionales hacia facultades vinculadas a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes. Sin embargo, desde 2011, se extendió la convocatoria a todas las facultades dando cuenta de que el problema convoca no sólo a un sector de la universidad sino a su conjunto. Es decir, que no tienen que ver con las facultades vinculadas a ciencias o disciplinas sociales o humanísticas solamente.

Algunos interrogantes que se han señalado como comunes, ya desde el primer encuentro realizado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en 2004, están vinculados a tres cuestiones generales y tres cuestiones didácticas, a saber:⁶

- Cuestiones generales:
 - tipo de ingresantes y condiciones en que se encuentran;
 - elección de la carrera y representaciones de los estudiantes sobre el valor social y ético del conocimiento
 - responsabilidad y compromiso que asumen los estudiantes.
- Cuestiones didácticas:
 - tipo de contenidos
 - organización de las propuestas
 - evaluación.

⁶ Estos interrogantes fueron plasmados en el Documento Final del Encuentro Nacional "La problemática del ingreso a las carreras de humanidades, ciencias sociales y artes en las universidades públicas", Universidad Nacional de Córdoba, 2004. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/apedagogica/doc_final_cordoba.htm y en <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/antiores/alfilo-1/doc-adjuntos/DOCUMENTO-FINAL1.doc>.

Los ejes de debate en los encuentros realizados en 2006 en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y en 2008 en La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se vincularon a cinco grandes dimensiones: (1) las políticas de ingreso a las universidades (2) los proyectos de las instituciones, en especial los vinculados a favorecer el acceso al conocimiento académico; (3) la relación joven actual - estudiante universitario; (4) las articulaciones entre el nivel medio y el superior y (5) relatos sobre las propuestas e itinerarios para el ingreso y el primer año.⁷

A partir del encuentro realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) en 2011 la convocatoria se amplió no solo a todas las facultades y universidades públicas argentinas sino también a instituciones de Latinoamérica.⁸

En agosto de 2013 se realiza el IV encuentro Nacional y el II latinoamericano, a partir de cuatro ejes problemáticos con una innovadora propuesta de trabajo que reemplaza la tradicional exposición y discusión de las ponencias. Esta modalidad consistió en que los asistentes y ponentes leyeron antes del Encuentro todas las presentaciones de los miembros de cada grupo de trabajo para, en los espacios asignados a cada equipo, discutir en torno a ejes problemáticos vinculados a dichas presentaciones. Para esto cada grupo de coordinadores envió una propuesta de temario vía mail a todos los miembros. Esta fue debatida y definida virtualmente para ser abordada en profundidad en el espacio del Encuentro. Cada comisión de trabajo elaboró una serie de conclusiones que fue puesta en común para redactar el informe final del Encuentro. Los cuatro ejes centrales de los debates suscitados se dieron en torno a:

⁷ La información sobre el II Encuentro Nacional de Ingreso, realizado en la UNER se encuentra disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/apedagogica/encuentro_ingreso3.htm. La información sobre el 3er. Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario realizado la UNRC se encuentra disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/eventos/05/CNIU3/presentacion.html#fundamentos>.

⁸ La información sobre la convocatoria al IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública realizado en 2010 en la UNICEN, se encuentra disponible: <http://www.unicen.edu.ar/sites/default/files/archivos/actualidad/2010-06/Tercera%20Circular.pdf>. Asimismo puede encontrarse un breve recorrido de los temas trabajados en: <http://www.unicen.edu.ar/content/encuentro-sobre-ingreso-permanencia-y-graduaci%C3%B3n-en-las-universidades-p%C3%BAblicas-0>.

- I. *“El ingreso a la universidad pública en el contexto político actual”*. Partiendo del principio de ingreso irrestricto y gratuito a la universidad, se debatieron las formas en que se da la *distribución social del saber* para lograr una universidad inclusiva. Se puso particular atención a las tensiones y conflictos del discurso democratizador y las condiciones de posibilidad para el ingreso y la permanencia en la universidad de los diferentes grupos de estudiantes.
- II. *“Las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de las carreras”*. A partir de la experiencia de proyectos en curso en las diferentes universidades vinculados a modificaciones curriculares, programas de articulación con el nivel secundario y formas de acompañamiento a docentes de las materias de primer año; se analizaron las dificultades y estrategias en la realización de estos procesos.
- III. *“El ingresante universitario como sujeto de aprendizaje”*. El debate giró en torno a la cultura social de los ingresantes a la universidad, la valoración social del conocimiento y la influencia en el proyecto personal, así como las continuidades y rupturas entre las formas de enseñar en la escuela media y en la universidad.
- IV. *“Las propuestas de enseñanza en los primeros años de la formación universitaria”*. El objetivo fue debatir en torno a las propuestas de las asignaturas de los primeros años, problematizando las explicaciones habituales del fracaso y teniendo en cuenta la construcción de la relación con el conocimiento.⁹

2) **Local**, porque en la UTN - UA MdP la problemática del ingreso y permanencia de los estudiantes ha sido objeto de discusión desde sus inicios. En un principio, se tomó el modelo de ingreso utilizado en otras regionales pero, cuando comenzó a diseñarse un ingreso propio, el asunto se convirtió en problema. El hecho de asumir la responsabilidad del diseño e implementación del sistema de ingreso en la UA MdP impuso la discusión por las condiciones,

⁹ La información sobre el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario realizado en la UNLu en agosto 2013 se encuentra disponible en: <http://www.eningreso2013.unlu.edu.ar/?q=node/6>. El documento final está aún en elaboración.

la forma, la metodología y los resultados de un seminario o curso de admisión. Así es que, desde hace cuatro años se ha comenzado a trabajar en diferentes políticas de ingreso intentando capitalizar las experiencias anteriores para mejorar las propuestas futuras. En este sentido, se ha notado una diferencia significativa en la propuesta desarrollada con los aspirantes 2012. Los docentes de primer año señalaron que los estudiantes ingresaron sabiendo qué quieren y que para lograrlo necesitan esforzarse a pesar de no tener un nivel académico bueno debido a la necesidad de ajustar algunos contenidos del área de matemática.¹⁰ Además resaltaron que esa situación era preferible a la de otros estudiantes de otras facultades en las que trabajan que, tal vez, tienen un buen nivel académico pero pocas inquietudes y poca predisposición al trabajo. Por otra parte también se ha notado un incremento importante en el uso de la biblioteca, tanto la consulta en sala como en el pedido de materiales para retirar. A la vez que hubo un significativo aumento en el número de usuarios: trescientos catorce en 2011, quinientos treinta y uno en junio de 2012 y quinientos cincuenta y cinco en agosto 2012. Otro dato interesante es la modificación de los hábitos de estudio en la biblioteca: estudiantes que se reúnen a estudiar en la sala de lectura o a realizar trabajos en las computadoras y a realizar diferentes actividades con los tutores.¹¹

La presente investigación aborda las inquietudes nacionales y locales de este problema desde la perspectiva de la subjetividad y el conocimiento pues entiendo que en la búsqueda de un paradigma pedagógico más inclusivo y democrático se hace necesaria una reflexión sobre los tipos de subjetividad que subyacen en toda propuesta pedagógica y los modelos de conocimiento que estas promueven.

¹⁰ Esta información es parte de una intervención realizada por docentes de primer año en una reunión institucional (Acta N°4/2012). La misma se encuentra como anexo n° 1 al final de esta tesis.

¹¹ Estos datos fueron extraídos del Informe presentado por el área de Biblioteca de la UTN – UA MdP en junio de 2012. El mismo se encuentra como anexo n° 2.

Encuadre teórico-metodológico

Sobre la perspectiva teórica

En esta investigación se asume una perspectiva filosófica crítica estrechamente vinculada a la reflexión sobre la práctica, pues se entiende que existe un vínculo estrecho entre pensamiento y experiencia y entre filosofía y educación: “Filosofía como pensamiento y experiencia; educación como experiencia y pensamiento” (Gallo, 2006: 67). De esta manera, el propósito es desarrollar una indagación sobre los sentidos filosófico-pedagógicos que se encuentran presentes en las prácticas educativas desarrolladas en la UTN - UA MdP durante el período de ingreso con los aspirantes 2012. Por ello, el tema de la misma es el análisis de las concepciones de subjetividad y de conocimiento que subyacen a las prácticas pedagógicas universitarias del ingreso a las carreras de grado en la UTN - UA MdP durante el ingreso 2012 tomado como caso. Dicho análisis pretende vincular las continuidades y rupturas de las diferentes visiones de la subjetividad y el conocimiento con la propuesta pedagógica tomada como caso.

Ahora bien, un abordaje desde una perspectiva crítica, como pensamiento que sospecha, impone dos preocupaciones fundamentales: la primera es el intento de entender o develar las relaciones entre educación y poder, y la segunda es la búsqueda de paradigmas que permitan comenzar a pensar la educación desde una perspectiva que incluya estas relaciones en lugar de negarlas. Desde este marco de análisis, en la presente investigación no sólo hay una preocupación por un estudio descriptivo, sino que fundamentalmente hay una preocupación por un estudio crítico que intente develar las relaciones de poder y de opresión-autonomía que se articulan en las prácticas educativas y que se esconden en las dos categorías seleccionadas para el análisis (subjetividad y conocimiento). Es decir, una preocupación política pero también epistemológica porque se hace necesario dilucidar las condiciones de producción de conocimiento que habiliten un pensamiento crítico emergente (De Sousa Santos, 2009). Siguiendo las ideas de este autor, se pretende una “crítica a la razón indolente, perezosa, que se considera única, exclusiva, y que no se

ejercita lo suficiente como para poder mirar la riqueza inagotable del mundo” (De Sousa Santos, 2006: 20).

El eje de la investigación se enmarca en la búsqueda de otras formas de habitar la educación que puedan abordar la compleja tarea de intentar la búsqueda de nuevos sentidos propios y compartidos que posibiliten crear y recrearnos en tanto sujetos cognoscentes, una expansión de una racionalidad creativa y solidaria que quiebre con la hegemonía de la *razón indolente* (De Sousa Santos, 2006).

La respuesta al problema del ingreso a la Universidad que cada institución pone en juego tiene un anclaje en una postura pedagógica y política, en una opción que la institución realiza y reafirma o que ha tomado y continuado sin preguntarse sobre la necesidad o no de volver a contextualizar las necesidades de los nuevos estudiantes y de los nuevos docentes; es decir de una nueva institución.

La UTN - UA MdP posee una particularidad que la vuelve caso de la presente investigación: es una institución joven, creada en el 2000, con pocas carreras de grado (dos ingenierías) y una cantidad de docentes y alumnos que permiten un seguimiento personalizado. Por ello se centraliza el análisis en la propuesta pedagógica desarrollada con los aspirantes 2012, particularmente con el seminario “Ser Universitario en la UTN” que se dicta en esta UA y su vinculación con las otras materias del ingreso a las ingenierías.

Los análisis de las propuestas para el ingreso a la universidad son abordados desde cuatro dimensiones vinculadas a las concepciones de subjetividad y conocimiento presentes en ellas. Las cuatro dimensiones de análisis refieren a: (1) la subjetividad y la otredad, (2) las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento y la experiencia, (3) las formas de organización del conocimiento y (4) las concepciones de igualdad.

Un primer abordaje de estas dimensiones se realiza desde la perspectiva del proyecto moderno educativo. En este modelo, el sujeto está cerrado sobre sí mismo, el conocimiento es el objeto hacia el cual este sujeto se dirige y los otros no son más que otros sujetos que quieren poseer lo mismo que yo: el conocimiento. El ideal de racionalidad está guiado por el camino que va de la *minoría* hacia la *mayoría de edad* (Kant, 1978), de la desigualdad a la igualdad

(Rancière, 2007). Es justamente con el nacimiento de la ciencia moderna que surge la desconfianza en la experiencia como forma de conocer siendo esta reducida a un caso o a un experimento para garantizar su *calculabilidad* (Agamben, 2007) (Larrosa, 2009, 2006). Momento en el que también surge el *paradigma de la experiencia-empiría* (Greco y otros, 2008) y la consecuente *pobreza y pérdida de experiencia* (Benjamin, 1989), (Agamben, 2007). Todas estas cuestiones se abordan desde cuatro dimensiones: (1) la exaltación del yo y la negación del otro, (2) la separación sujeto-objeto y la consecuente destrucción de la experiencia, (3) la parcelación del conocimiento y (4) la búsqueda de la homogeneidad y/o igualdad.

Luego, se encara la crítica a la postura moderna desde estas mismas dimensiones. Desde el análisis de la subjetividad, se plantea un sujeto abierto que construye y se construye con los otros. La posibilidad de pensar la subjetividad desde la afirmación de la diferencia (Levinas, 1986, 1993, 2002, 2006), (Skliar, 2002), desde la *acción* y la *natalidad* (Arendt, 2008), (Freixas, 2006). Desde el análisis del conocimiento, se intenta recuperar la *experiencia* como forma valorada de conocer y aprender (Larrosa, 2003, 2006, 2009), pensando la educación desde el paradigma *experiencia-acontecimiento* (Greco y otros, 2008). Una educación que afirme la *complejidad del pensamiento* y la *integralidad del conocimiento* (Castro Gómez, 2007), (Lander, 2000), (De Sousa Santos, 2009), desde una perspectiva *otra* (Mignolo, 2003, 2010). Una visión de mundo que *postule la igualdad* (Rancière, 2007). Las cuatro dimensiones abordadas en el análisis del proyecto moderno-educativo se retoman desde perspectivas críticas y emergentes: (1) la alteridad y la diferencia como espacialidades del otro, (2) el conocimiento como experiencia y acontecimiento, (3) la complejidad como forma de abordaje y (4) la igualdad como punto de partida.

Los problemas e interrogantes que se desprenden de este análisis en las prácticas pedagógicas refieren a: qué conocimientos, contenidos, habilidades y actitudes son valorados como necesarios para ser un estudiante universitario; cuáles son las relaciones de importancia y jerarquías que se establecen entre estos contenidos, habilidades y actitudes; de qué maneras se dan los procesos de construcción de conocimiento en relación con la subjetividad, los otros y con

el contexto social y qué tipos de vínculos que se transmiten, producen y reproducen entre los estudiantes y entre ellos y los docentes. Todas estas preguntas se retoman en el capítulo 3 vinculadas a los análisis de los capítulos anteriores para reflexionar sobre el caso del seminario “Ser Universitario en la UTN” desarrollado en la UTN - UA MdP con los aspirantes a ingeniería 2012.

El marco teórico de análisis de estas cuestiones puede rastrearse en los conceptos de: *novedad-repetición* (Cerletti, 2008); *vulnerabilidad, apertura y alteridad* (Levinas, 1986, 1993, 2002, 2003); *espacialidades del otro* (Skliar, 2002); *acción y natalidad* (Arendt, 2008), (Freixas, 2006); *pobreza y pérdida de experiencia* (Agamben, 2007), (Benjamin, 1989); *paradigma de la experiencia-empiría* y *paradigma experiencia-acontecimiento* (Greco y otros, 2008); *experiencia como acontecimiento* (Larrosa, 2003, 2006, 2009); *hybris del punto cero* (Castro Gómez, 2007); *arborización del conocimiento, parcelación del conocimiento, pensamiento complejo y transdisciplinariedad* (Castro Gómez, 2007), (Lander, 2000), (De Sousa Santos, 2009); *paradigma otro* y *pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2003, 2010) y *principio de igualdad* (Rancière, 2007).

Sobre la perspectiva de análisis

La presente investigación pretende centrarse en experiencias que se han llevado a cabo en la UTN - UA MdP a partir de la propuesta para el ingreso desarrollada junto con los aspirantes 2012.

Dado que esta investigación pretende un análisis crítico de los sentidos filosófico-pedagógicos que se encuentran en las prácticas universitarias del ingreso las carreras de grado, el abordaje metodológico apropiado es el *microsocial* (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005). Adentrarse en las prácticas cotidianas concretas para encontrar nuevos sentidos éticos, políticos y epistemológicos de construir prácticas universitarias. Esta *producción de presencias* (De Sousa Santos, 2006) implica un abordaje metodológico crítico y consecuente a las opciones teóricas y prácticas realizadas. Se busca, en este sentido, desarrollar una investigación desde un paradigma constructivista

(Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005) pero apostando fuertemente a la posibilidad de desarrollar algunos aspectos centrados en un paradigma crítico emergente (De Sousa Santos, 2009). Este paradigma encuentra un eje de análisis en la idea de *pensamiento fronterizo* propuesta por Walter Mignolo en el contexto del pensamiento decolonial (Mignolo, 2003, 2010).

Así, se pretende resignificar el conocimiento científico social desde una postura no dualista y no disciplinariamente específica sino integral: local y total al mismo tiempo (De Sousa Santos, 2009). Local en tanto da cuenta de la problemática específica y concreta de la UA MdP y total porque, a la vez, se enmarca en una problemática que recorre todas las Universidades Nacionales del país. En algunos casos la cuestión es abordada desde propuestas democratizadoras y en otros desde propuestas más restrictivas pero aun así el problema persiste: la gran mayoría de los aspirantes no logra ingresar a la universidad o, si lo hace, termina fracasando en el primer año. Con la intención de recuperar los esfuerzos realizados por las diferentes instituciones en pos de esta problemática se realizaron relevamientos de las formas de los ingresos que las universidades nacionales presentaron para el 2013. Asimismo, se indagó en las propuestas de cada una de las Facultades Regionales de la UTN y se trabajó analizando en profundidad algunos de los módulos y/o programas de ingreso. En el último capítulo, se realiza un aporte desde el caso seleccionado a partir de análisis cuantitativos y cualitativos de la experiencia desarrollada en la UTN – UA MdP.

Esta investigación, entonces, trabaja con una metodología cuantitativa para la realización de un diagnóstico estadístico de la situación nacional y particular de la UTN respecto a las formas y materias implementadas en el ingreso a las carreras de grado. Esta metodología se complementa con una cualitativa, basada en el análisis de materiales para el ingreso producidos y trabajados en otras regionales de la UTN y en materiales de campo recolectados en la UTN - UA MdP. Estos últimos materiales consisten en: observaciones de clase, entrevistas a informantes clave partícipes o testigos; entrevistas a docentes y estudiantes protagonistas, encuestas realizadas a los estudiantes, materiales didácticos elaborados para las experiencias.

Por otra parte, también se realiza el análisis de diferentes documentos institucionales: resoluciones del Consejo Superior de la UTN, informes realizados por diferentes sectores de la Institución y actas de reuniones.

Todos estos materiales se complementan con otros de tipo cuantitativo centrados en la recolección y análisis de datos estadísticos en base a las actas de cursada y las fichas de datos de aspirantes. Las primeras se utilizaron para realizar una estadística del desempeño de los estudiantes en el primer año de la universidad. Las segundas para obtener datos referidos a la situación laboral de los estudiantes ingresantes, el sexo, la edad y los estudios previos o actuales de los estudiantes aspirantes. Finalmente se analizaron los datos obtenidos en una serie de encuestas para determinar las demandas e inquietudes de los estudiantes durante el período de ingreso y el primer año de la carrera, así como la evaluación de la cursada del seminario “Ser Universitario en la UTN”.

Objetivos

Objetivo general:

Explorar, a partir de la propuesta pedagógica de la UTN - UA MdP, la problemática del fracaso de los estudiantes del ingreso a las carreras y analizar las formas en que se conciben y relacionan la subjetividad y el conocimiento.

Objetivos Específicos:

- 1) Elaborar un mapa diagnóstico de la situación respecto del ingreso a la universidad pública en la Argentina en general y en la UTN en particular, relevando especialmente la incorporación o no de espacios vinculados a introducir a los nuevos estudiantes a la vida universitaria.
- 2) Investigar la propuesta y experiencia pedagógica vinculada al ingreso y el primer año de carrera en la UTN - UA MdP para los aspirantes 2012 desarrollada para enfrentar el problema del fracaso y la deserción de estudiantes en este período.
- 3) Indagar las relaciones que se dan entre las formas de producir conocimiento y las formas de concebir las subjetividades a partir del modelo moderno-educativo y de la crítica al mismo desde cuatro dimensiones: (1) subjetividad y otredad; (2) separación sujeto-objeto y el lugar de la experiencia; (3) el conocimiento como algo parcelado y como algo complejo; y (4) la igualdad como meta y como principio.
- 4) Analizar y reflexionar sobre las formas en que se concibe y construye la subjetividad y el conocimiento en la experiencia pedagógica desarrollada en la UTN - UA MdP, así como las continuidades y rupturas entre el modelo moderno-educativo y sus críticas.

Hipótesis

- 1) Cada propuesta y práctica educativa conlleva determinada forma de concebir la subjetividad y el conocimiento.
- 2) El lugar del Otro en las prácticas educativas posibilita diferentes formas de concebir la subjetividad.
- 3) El lugar de la experiencia y la forma en que se entiende la igualdad en las prácticas educativas abren a diferentes formas de concebir el conocimiento.
- 4) Las formas de concebir las subjetividades y los conocimientos no son cerradas ni puras, sino que presentan continuidades y rupturas entre sí.
- 5) Un cambio de paradigma respecto a las formas de comprender a los sujetos y los conocimientos puede producir una modificación en los resultados de las prácticas pedagógicas de una institución.

Sobre el abordaje metodológico

Procedimientos metodológicos y principales áreas de análisis

En consonancia con los objetivos detallados, se presenta a continuación el detalle de todos los procedimientos metodológicos realizados:

1) Análisis de producciones pedagógicas (programas y módulos) vinculadas a las propuestas de ingreso de las universidades públicas del país así como de los datos informativos presentados en las páginas web

1.1) Rastreo de datos que resulten significativos vinculados a las propuestas pedagógicas para el ingreso 2013.

1.2) Comparación de los datos obtenidos sobre las diferentes instituciones.

2) Elaboración de un diagnóstico sobre la UTN – UA MdP y la situación de los ingresantes y los estudiantes de primer año a partir del análisis de entrevistas y encuestas.

3) Rastreo bibliográfico en relación a la producción de subjetividad y conocimiento en la universidad.

3.1) Reconstrucción de los paradigmas moderno y crítico emergente vinculados a la subjetividad y el conocimiento a partir de cuatro dimensiones: subjetividad y otredad, las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento y la experiencia, las formas de organización del conocimiento y las concepciones de igualdad.

4) Estudio y análisis de la propuesta pedagógica implementada en la UTN - UA MdP para los aspirantes 2012.

4.1) Análisis de la propuesta y los resultados a partir de documentos, entrevistas, encuestas, observaciones y estadísticas.

4.2) Replanteo de los interrogantes en relación a la problemática relevada en el capítulo 1, las reconstrucciones teóricas del capítulo 2 y los análisis del capítulo 3.

Fuentes de datos

Para la elaboración de la presente tesis se utilizaron fuentes de tipo documental, bibliográficas y de trabajo de campo.

Para el análisis documental se trabajó con producciones teóricas, actas e informes institucionales de la UTN UA MdP, resoluciones del Consejo Superior de la UTN, módulos y programas de ingreso de diferentes regionales de la UTN, documentos y circulares de los Encuentros de Ingreso Universitario (Córdoba, 2004; Entre Ríos, 2006; Río Cuarto, 2008; UNiCEN, 2011 y Luján, 2013) y la Ley de Educación Superior N° 24.521.

Para el trabajo de campo se realizaron entrevistas a informantes clave, análisis de datos obtenidos en encuestas, observaciones de clase y análisis de materiales didácticos. Asimismo se trabajó con datos obtenidos de las páginas web de las Universidades Nacionales y de las Regionales de la UTN respecto a las formas y modalidades de ingreso.

Un detalle pormenorizado de estas fuentes se encuentra junto a la bibliografía y anexadas al final de esta tesis.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 1: Contextualización y primeras hipótesis

El problema del ingreso y el acceso al primer año de la Universidad

Para el 2013, en Argentina, de cuarenta y siete universidades Nacionales, cuarenta y seis diseñaron algún tipo de curso o examen de ingreso.¹² La Ley de Educación Superior deja a criterio de cada universidad la política referente a esta cuestión (Ley de Educación Superior N° 24.521, 1995).

Según el artículo 29, inc. j:

Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: (...) j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias.

Como consecuencia de esto, actualmente encontramos en las diferentes universidades las más variadas formas y experiencias en lo que a políticas de ingreso se refiere. En algunas universidades hay un ingreso obligatorio y eliminatorio, en otras obligatorio pero no eliminatorio, en otras optativo mientras que, en otras no hay ingreso. En algunas hay sólo examen, en otras sólo curso y en otras curso y examen. Asimismo, dado que según el art. 50: “En las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente” (Ley 24.521/95); algunas universidades no tienen un criterio común y es cada facultad, regional o unidad académica la que resuelve cómo será el sistema de admisión.

¹² Ya se había mencionado anteriormente que, para el ingreso 2013, la UNLu no desarrolló curso ni examen de ingreso.

Ahora bien, lo que los diferentes modelos de ingreso a la universidad se proponen hacer es una bisagra entre el secundario y primer año de la universidad, pero la pregunta es con qué objetivo lo hacen. Existen dos grandes razones, una en cada extremo. La primera gran razón es la búsqueda de disminuir la deserción y el fracaso que se producen en el primer año de la carrera generalmente vinculados a aquellos estudiantes que han tenido oportunidades desfavorables ya sea en el nivel secundario o respecto a su situación socio-económica-afectiva. La otra gran razón se sitúa en el extremo opuesto y tiene que ver con establecer un criterio de selección de aquellos que pueden acceder a la universidad. La primera defiende una política de apertura y la segunda una de restricción.¹³

Se pueden diferenciar diversas modalidades en las propuestas para los ingresos a la universidad vinculadas a tres cuestiones: (1) la obligatoriedad en la asistencia o la no obligatoriedad, (2) si es o no eliminatorio y (3) si hay o no examen. Aun así, la cuestión no es tanto la modalidad que el ingreso adquiera sino el sentido con el que se diseña dicho tramo.

Una política de selección no sólo se manifiesta en la modalidad del curso de ingreso sino también en el tipo de conocimiento que promueve el sistema de ingreso y en el tipo de subjetividad al que este está dirigido.

Siguiendo esta consideración, se relevó la situación de cuarenta y siete Universidades Nacionales de Argentina respecto a las materias implementadas en el período de ingreso para el ciclo lectivo 2013. Todos los datos fueron obtenidos de las páginas de las universidades, y/o facultades en los casos de los ingresos descentralizados, durante los meses de octubre 2012 a enero 2013. De estas cuarenta y siete universidades sólo una no posee ningún tipo de ingreso. De las cuarenta y seis restantes no se encontraron datos precisos de dos de ellas.¹⁴

En el análisis se dividieron las materias de acuerdo a cuatro dimensiones, cada una de las cuales corresponde a un área de conocimiento: (1) aquellas

¹³ Estas conclusiones fueron expresadas en el Documento Final del Encuentro Nacional realizado en Córdoba en 2004, mencionado en la nota al pie n° 7.

¹⁴ En las páginas de la UNF y de la UNViMe no figuraban datos sobre las formas de ingreso. Tampoco figuraban datos en las páginas de las facultades de esas universidades. El cuadro con los resultados relevados se encuentra como anexo n° 7.

materias que hacen referencia a una introducción a la vida universitaria, (2) las que se vinculan a las metodologías de estudio; (3) las relacionadas a la lectura y escritura y (4) otras materias que pueden ser específicas de cada carrera o comunes a todas las carreras pero vinculadas a otros tipos de saberes (por ejemplo, matemática que también es una materia común en varios ingresos independientemente de la carrera de la que se trate).

La decisión de separar explícitamente las tres primeras áreas de conocimiento responde a que estas tres dimensiones parecen, en principio, expresar una preocupación por la inclusión ya que incorporan saberes que tienen que ver con articular con el nivel medio, acompañar en el proceso de adaptación de los ingresantes al nuevo sistema educativo y trabajar los aspectos metodológicos y de comprensión general.

La importancia de estos conocimientos ha sido trabajada en varias investigaciones, “las experiencias de muchos ingresantes y numerosas investigaciones sobre ellos nos ayudan a comprender algo que parece obvio y al mismo tiempo (o quizá por eso mismo) inadvertido, se *aprende a ser estudiante universitario*” (Vélez, 2005: 2). Esta misma autora también explica, que cuando se ingresa en la universidad acontece “un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares” (Ibídem). Es decir, la dificultad de los estudiantes no sólo refiere a los conocimientos de las áreas disciplinares sino también a prácticas y conocimientos vinculados a diferentes procesos y habilidades. Es por esto que los relevamientos realizados intentan recolectar información sobre las áreas de conocimiento que no están relacionadas a saberes disciplinares, así como sobre el grado de articulación de estas con las áreas que sí lo están.

Tal y como se explicitó antes, en el presente análisis, las materias de las áreas no disciplinares se agruparon en tres grandes categorías: (1) las vinculadas a la vida universitaria en general; (2) las vinculadas a las metodologías de estudio y (3) las vinculadas a la lectura y/o escritura. Un cuarto grupo de materias, abarca a aquellas vinculadas a diferentes áreas disciplinares. La existencia de esta distinción pone de manifiesto el grado de *parcelación del*

conocimiento en materias claramente diferenciadas entre sí y entre las cuales la mayoría de las veces no hay relación (Lander, 2000) (Castro Gómez, 2007). Desde la perspectiva del *pensamiento complejo* se propone la *transdisciplinarización* como una de las formas de dar respuesta a la clásica división en disciplinas.¹⁵

Siguiendo entonces la categorización antes mencionada, y como se muestra en el gráfico, se puede afirmar que en una primera lectura de los datos relevados respecto a los ingresos en cuarenta y cuatro universidades:¹⁶

- Una requiere sólo de un seminario o curso vinculado a la vida universitaria, las metodologías de estudio y la escritura y lectura.
- Siete tienen un ingreso sólo vinculado a materias de otro tipo, es decir disciplinares.
- Treinta y seis de ellas integran de alguna manera ambos aspectos.



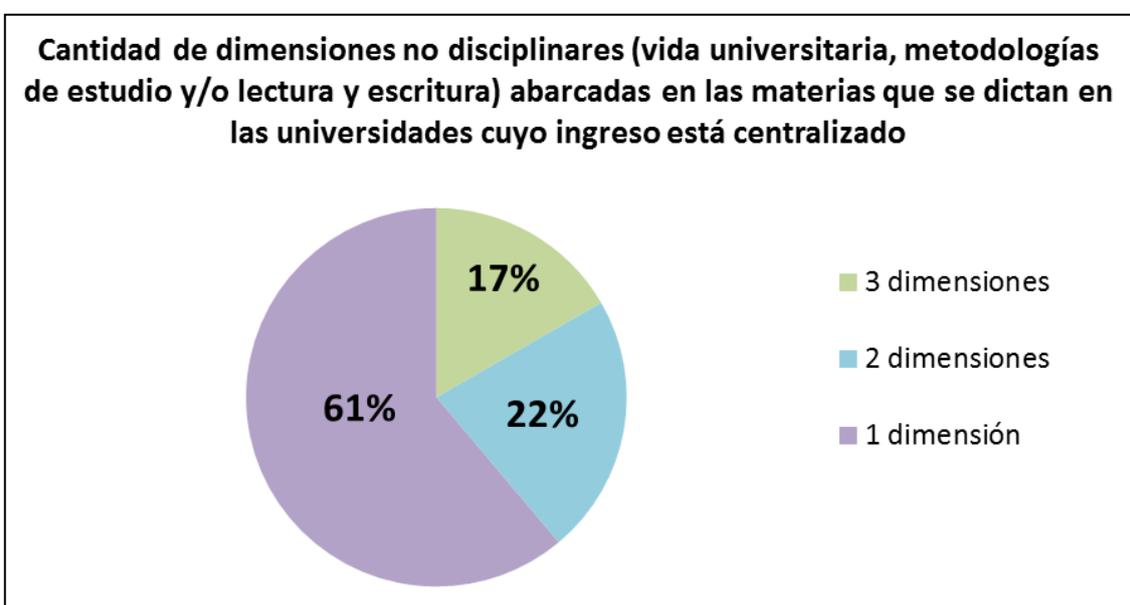
Un análisis más preciso de este último grupo, muestra que:

A) Dieciocho universidades tienen un ingreso descentralizado (es decir, dependiente de cada facultad o unidad académica) en el que todas sus facultades tienen un ingreso vinculado a materias de otro tipo, pero:

¹⁵ Ver el desarrollo de esta temática en los apartados del Cap. 2: “La parcelación del conocimiento” y “La complejidad como forma de abordaje”.

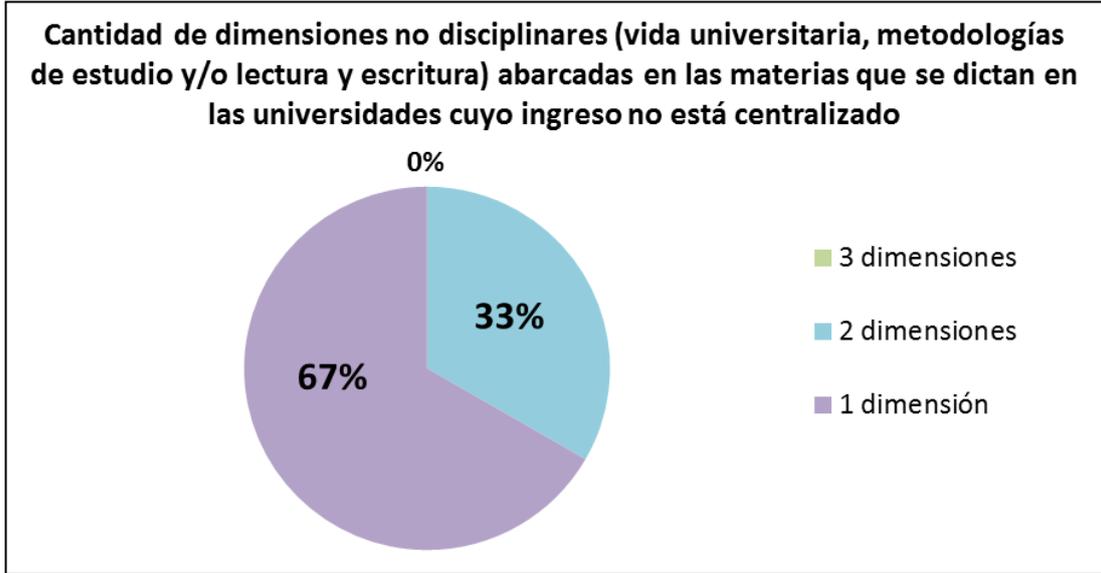
¹⁶ De las 47 universidades se tomaron para el análisis sólo aquellas de las cuales se encontraron datos y que poseen algún tipo de ingreso. Puede encontrarse el detalle en el anexo n° 7.

- Once, en algunas de sus facultades, tienen un ingreso vinculado a una de las tres dimensiones observadas (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).
- Cuatro, en algunas de sus facultades, tienen un ingreso vinculado a dos de las tres dimensiones observadas (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).
- Tres, en algunas de sus facultades, tienen un ingreso vinculado a las tres dimensiones observadas (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).



B) Dieciocho universidades tienen un ingreso centralizado (es decir, común a todas sus facultades o unidades académicas) en el que todas sus facultades tienen un ingreso vinculado a materias de otro tipo, pero:

- Doce tienen un ingreso vinculado a una de las tres dimensiones observadas (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).
- Seis tienen un ingreso vinculado a dos de las tres dimensiones observadas (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).
- En ninguna hay un ingreso vinculado a las tres dimensiones observadas (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).



Estos datos, muestran cómo la cuestión del ingreso a la universidad, en muchas de las Instituciones, tiene un fuerte arraigo en el factor académico disciplinar como eje fundamental de abordaje. A la vez, se puede afirmar que hay una preocupación por una articulación con el nivel medio, y por brindar a los nuevos estudiantes las herramientas metodológicas necesarias para abordar los estudios universitarios, tanto desde las metodologías de estudio como desde la lectura y escritura.

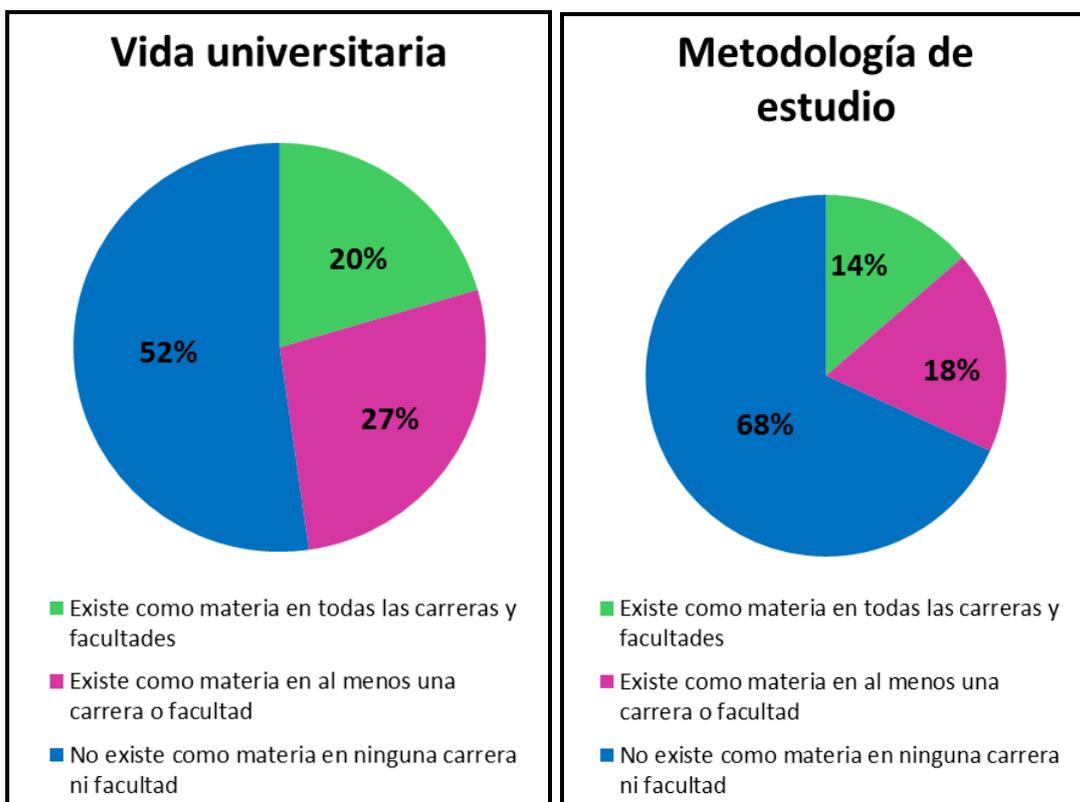
Sin embargo, a pesar de que este último aspecto es un tema que viene cobrando relevancia en los últimos años, aún no es una cuestión instalada como problema en todas las universidades del país. Como se muestra en los gráficos anteriores, las tres dimensiones tomadas para el análisis son trabajadas en conjunto en muy pocas facultades, todas pertenecientes a universidades cuyos ingresos no son centralizados.

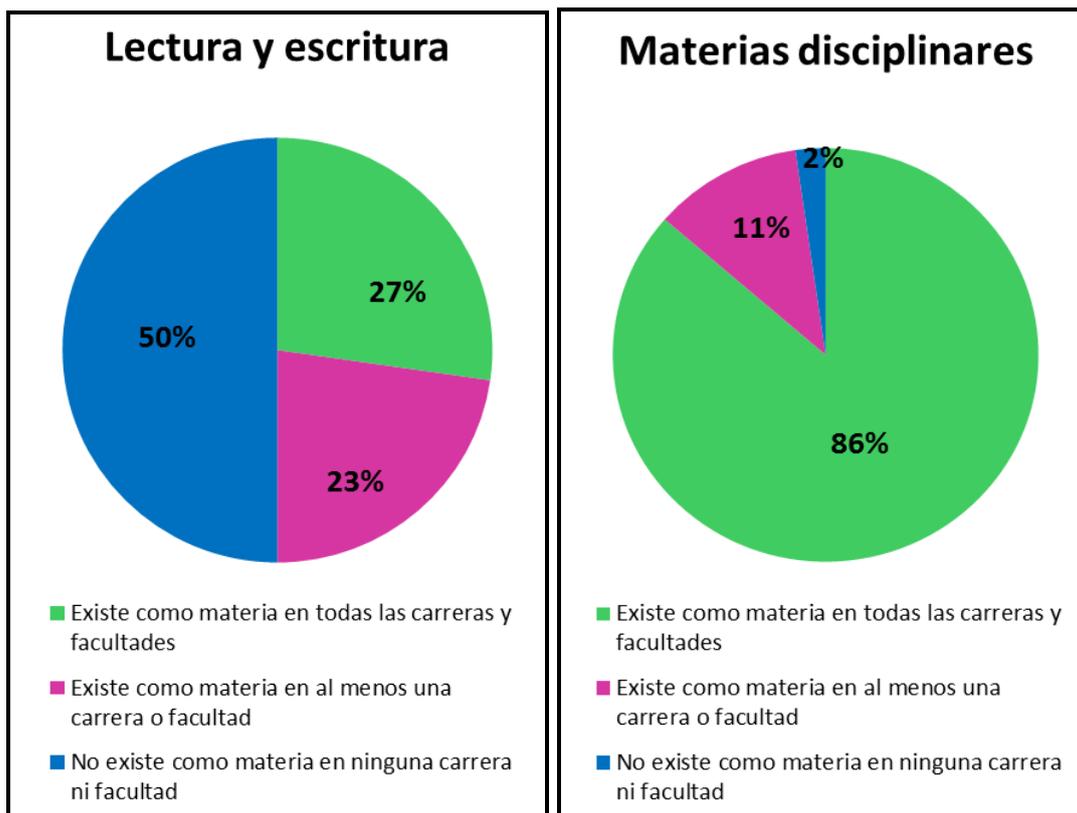
Si se analizan los datos de las universidades por tipo de materia, puede verse que de las tres dimensiones la lectura y la escritura son los aspectos más valorados, aunque las cuestiones vinculadas a la vida universitaria también son trabajadas en varias facultades. Aun así, las materias disciplinares son, lejos, las más relevantes a la hora de seleccionar el tipo de materias a incluir en el ingreso a la universidad. A continuación se presenta un cuadro y una serie de gráficos que muestran estos datos:

Existe como materia en...	Vida universitaria	Metodología de estudio	Lectura y escritura	Disciplinares
Todas las carreras y facultades	9	6	12**	38
Al menos una carrera o facultad	12	8	10	5
Ninguna carrera ni facultad	23*	30	22	1
Total	44	44	44	44

*En 5 de estas 24 universidades no existe como materias pero se desarrolla a modo de jornadas, actividades o tutorías optativas.

** En 1 de estas 12 universidades no es una materia en sí misma sino una unidad de la materia referente a cada disciplina.





El énfasis de los diferentes modelos de ingreso en los contenidos disciplinares es claro pero aun así el dilema no es sencillo: un ingreso muy exigente desde el punto de vista disciplinar, sólo garantiza limitar la cantidad de ingresantes, dejando afuera del espacio universitario el problema del fracaso y abandono estudiantil. Por otra parte, un ingreso que no se haga cargo de las necesidades disciplinares de los nuevos estudiantes está condenándolos al fracaso. Al mismo tiempo, un ingreso que no retome las necesidades personales, afectivas, sociales, vocacionales, culturales no puede garantizar la permanencia de esos estudiantes en la universidad.

En definitiva, el tema es que el ingreso irrestricto no puede garantizar la permanencia irrestricta, es decir las condiciones mínimas de equidad para que un estudiante logre transitar el primer año de la universidad.

Tal vez entonces, quepa aquí preguntarnos sobre cuáles son las necesidades de estos nuevos estudiantes y cuáles de ellas le competen al inicio de la carrera universitaria.

En la misma línea de lo que Gisela Vélez de la UNRC expresaba en el mencionado Primer Encuentro Nacional sobre Ingreso realizado en Córdoba en

2004; la presente investigación pretende instaurar una mirada de sospecha hacia el análisis de los resultados arrojados por la deserción, vinculándolos no solo a las diferentes formas que adoptan los ingresos sino también a las concepciones de subjetividad y conocimiento que existen en las actividades propuestas para los ingresantes, desde una lógica de la completud. Esto es, haciendo énfasis en lo que los estudiantes *pueden y hacen* y no en lo que *no pueden y no hacen*. Desde esta perspectiva cambia no sólo el problema del que se parte, sino también los contenidos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje.¹⁷

Esta lógica de la completud se vincula con el *postulado de igualdad* de Rancière (2007). La declaración de este postulado instaura una nueva forma de pensar la relación con el conocimiento que no está basada en la distribución de los lugares: el docente que sabe el estudiante que ignora (Greco y otros, 2008: 75-76).¹⁸

Antes de cerrar esta sección resulta importante aclarar que los primeros datos que aquí se presentan se han relevado de forma general, analizando sólo los nombres de las materias y los contenidos de los programas disponibles en la web. Siguiendo esta metodología de análisis se puede afirmar la existencia de la preocupación por incorporar saberes que tienen que ver con articular con el nivel medio, acompañar en el proceso de adaptación de los ingresantes al nuevo sistema educativo y trabajar los aspectos metodológicos y de comprensión; pero no se puede aún afirmar nada sobre la ocupación en dicho problema.

Para poder saber efectivamente qué contenidos y procedimientos abordan estas áreas y de qué manera lo hacen es preciso realizar un análisis más profundo de los programas y módulos de ingreso referentes a estas tres dimensiones.

A esta tarea se dedicará la próxima sección en referencia a las Facultades Regionales de la UTN.

¹⁷ Estas referencias pueden encontrarse en el Documento Final del Encuentro Nacional realizado en Córdoba en 2004, mencionado en la nota al pie nº 7.

¹⁸ Esta conceptualización se aborda en los apartados: “La búsqueda de la homogeneidad y/o igualdad” y “La igualdad como punto de partida” del Cap. 2.

Políticas de ingreso en la UTN

Las Resoluciones aprobadas por el Consejo Superior Universitario de la UTN en 1994 (modificada en parte en 1998) y en 2012 respecto a las formas y modalidades para el ingreso a dicha universidad establecen, para todas las Regionales, la obligatoriedad de un Seminario Universitario consistente en dos módulos: uno vinculado al área de orientación universitaria y otro al área disciplinar. Si bien ambas Resoluciones tienen diferencias significativas en cuanto a las formas y tiempos de sus propuestas, los ejes y contenidos abordados en el módulo vinculado a la universidad no varían sustantivamente. La propuesta de trabajo incluye temas referidos a cuestiones históricas de la UTN, las relaciones entre ciencia y tecnología, las reglamentaciones vigentes y diferentes cuestiones académicas como los planes de estudio o los regímenes de correlatividades. Los contenidos sobre metodologías de estudio y/o lectura y escritura no están explícitamente enumerados como tales, sino que son enfatizados en los apartados que describen los objetivos y/o las modalidades de trabajo. Por ejemplo, en su Objetivo general señala: “desarrollar las habilidades de estudio y trabajo intelectual” (Res 486/94, p. 5) o, en la Metodología, explicita la intención de crear espacios de reflexión sobre “las formas de abordar el estudio de cada tipo de texto presentado en la materia [se refiere al módulo no disciplinar], contribuyendo de esta manera a la reflexión que le permita al estudiante tomar conciencia de sus propias formas de aprender y abordar textos” (Res 865/2012, p. 12).

Para profundizar este análisis, se realizó un relevamiento en las páginas web de las treinta sedes de la Universidad indagando en las materias que se dictaron en cada módulo para el ingreso 2013.¹⁹ A partir de este, se encontró que las materias y contenidos de ambos módulos varían en cada sede. Respecto del área vinculada a la vida universitaria, algunas incluyen los tres aspectos desarrollados en el apartado anterior (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura), algunas dos de ellos y otras sólo uno. Respecto

¹⁹ Un cuadro con los resultados de este relevamiento se encuentra adjunto en el anexo n° 8.

del área disciplinar en algunas se dicta sólo matemática y en otras se incluye también física y/o química. Sólo una Regional complementa matemática con una materia específica de introducción a la carrera elegida por el estudiante. Sintetizando, en una primera lectura, se encontró que:

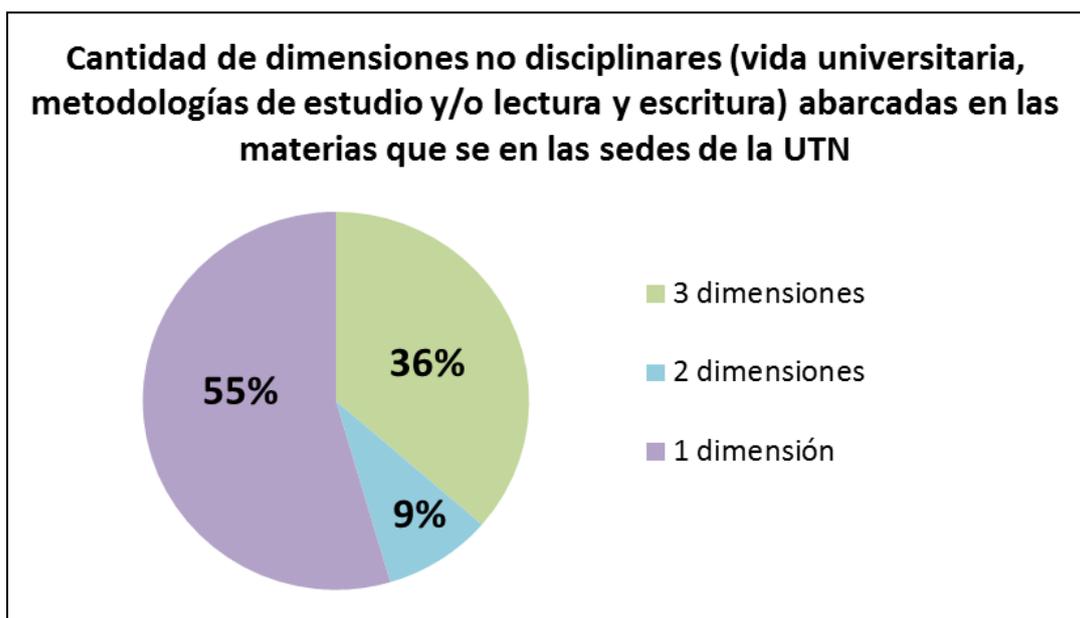
- Ninguna sede requiere sólo de un seminario o curso vinculado a la vida universitaria, las metodologías de estudio y/o la escritura y lectura.
- Dos tienen un ingreso sólo vinculado a materias disciplinares.
- Tres tienen ambos módulos pero no están disponibles los contenidos del módulo no disciplinar (razón por la cual no se las incluyó en las estadísticas que se presentan más adelante).
- Veinticinco integran de alguna manera ambos aspectos y están disponibles los contenidos del módulo no disciplinar.



Si se realiza un análisis más preciso de este último grupo, se puede encontrar que para el módulo no disciplinar:

- Tres tienen un ingreso vinculado a la vida universitaria pero no detallan si también a las metodologías de estudio y/o escritura y lectura.
- Doce tienen un ingreso vinculado a una de las tres dimensiones (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).
- Dos tienen un ingreso vinculado a dos de las tres dimensiones (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).

- Ocho tienen un ingreso vinculado a las tres dimensiones (vida universitaria, metodologías de estudio, escritura y lectura).



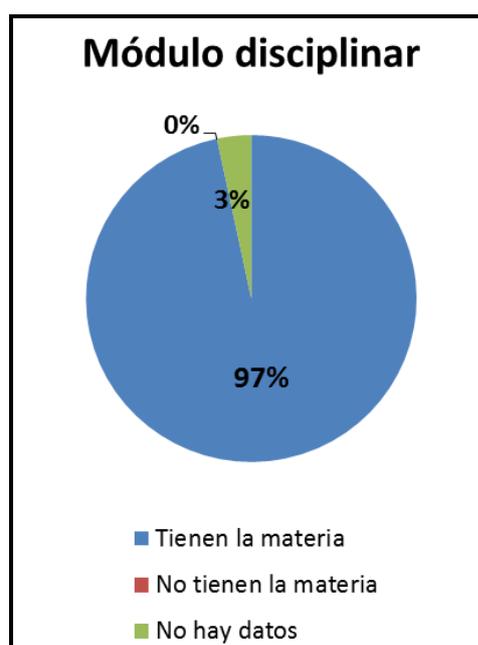
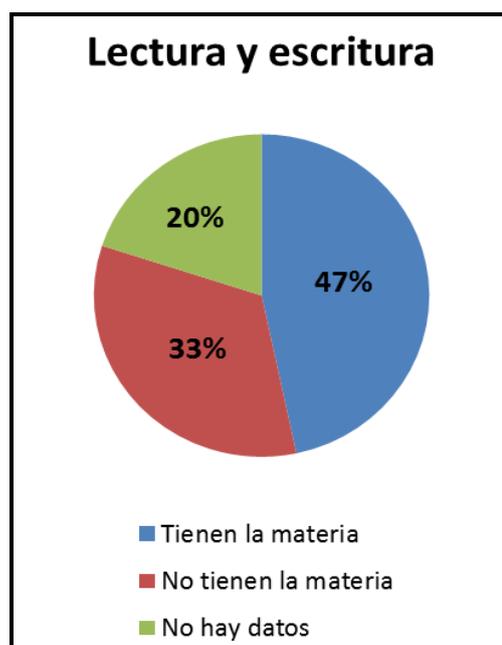
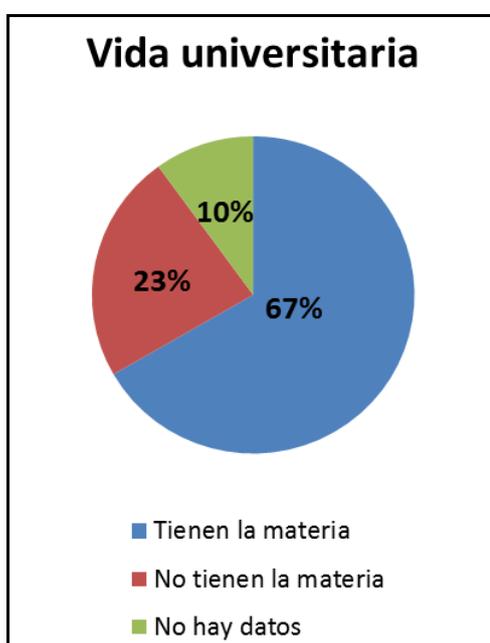
Estos datos reflejan que, en la UTN, existe una preocupación por incorporar en este período otros tipos de conocimientos además de los específicamente disciplinares (matemática, física y/o química). Esto está vinculado no sólo a las Resoluciones del Consejo Superior sino también a decisiones de cada una de las Regionales ya que las Resoluciones sólo establecen el cursado de un módulo vinculado a la vida universitaria pero no necesariamente del resto de las materias.

Por otra parte, si analizamos los datos por tipo de materia también se encuentra reflejada esta preocupación. Esto se ve en el hecho de que la dimensión vinculada a la vida universitaria es la más relevante (se dicta en el 67% de las sedes).

Al mismo tiempo, en las sedes de la UTN se repite la tendencia reflejada a nivel Nacional: las metodologías de estudio son de las tres dimensiones la que menos presencia tiene.

A continuación se presentan algunos datos que reflejan estas cuestiones:

Existe como materia	Módulo no disciplinar			Módulo disciplinar
	Vida universitaria	Metodología de estudio	Lectura y escritura	
Sí	20	9	14	29
No	7	15	10	0
Sin datos	3	6	6	1
Total	30	30	30	30



Ahora bien, como se anticipó en la sección anterior una preocupación no siempre determina una ruptura con lo existente. Es por ello que, a continuación, se analizan en profundidad los casos de trece regionales (ocho programas y cinco módulos) vinculados a las materias no disciplinares para ver cuáles son las señales de rupturas y las continuidades en las formas de enseñar y abordar los contenidos.²⁰

De los ocho programas tomados como muestra es necesario aclarar:

- Respecto al tipo de materia: seis tienen el eje en la vida universitaria y dos en el de lectura y escritura.
- Respecto a la forma del programa: cinco incluyen contenidos y objetivos o propósitos y tres sólo contenidos.
- Respecto a la metodología de trabajo: Sólo uno la explicita.

De los 5 módulos analizados es necesario aclarar:

- Respecto al tipo de materia: los cinco tienen el eje en la vida universitaria.
- Respecto a la forma del módulo: los cinco incluyen una especie de introducción y/o programa al comienzo en el que tres incluyen contenidos y objetivos o propósitos y dos sólo contenidos.
- Respecto a la metodología de trabajo: cuatro la explicitan y uno, si bien no la explicita directamente, deja leerla en las consignas de las actividades que propone.
- Respecto de las actividades: tres módulos proponen actividades, los otros dos sólo presentan los textos y teoría.

En el análisis de los programas y contenidos la mirada se centra en la forma en que los temas se enumeran, los propósitos u objetivos que se enuncian y en la metodología de trabajo. En el caso de los módulos, el análisis se focaliza en los temas, el índice, los propósitos u objetivos que se enuncian, la metodología de trabajo que se explicita, las actividades y consignas que se proponen y los contenidos y su desarrollo.

Algunas de las conclusiones obtenidas son:

²⁰ Un cuadro con los resultados generales obtenidos en el análisis se adjunta como anexo n° 9.

- Respecto de la articulación con otras materias del ingreso:
 - Ninguno de los ocho programas explicita la articulación entre este módulo no disciplinar y el disciplinar aunque uno menciona entre sus objetivos la intención de vincular los contenidos de las metodologías de estudio con las otras materias del Ingreso.
 - En el caso de los módulos, tres de los cinco plantean actividades concretas de vinculación con las materias disciplinares del ingreso.
- Respecto de la metodología de trabajo y las actividades:
 - El programa que explicita la metodología de trabajo propone el formato de taller y el trabajo grupal. El resto de los programas no explicitan la metodología ni muestran de qué manera se trabajarán los contenidos que se enuncian.
 - En el caso de los módulos:
 - * Los dos módulos que no tienen actividades proponen clases teórico-prácticas, sólo uno especifica que las primeras son de carácter expositivo con participación de los estudiantes y las segundas brindando a los estudiantes estrategias para promover el pensamiento.
 - * Los tres módulos que incluyen actividades proponen trabajar con equipos de trabajo y las presentan con diversas formas: individuales y grupales, de investigación, de escritura, de reflexión y de articulación con las otras materias.
- Respecto de los contenidos y temas:
 - Diez programas y módulos trabajan la historia de la Universidad y/o de la UTN.²¹
 - Nueve programas y módulos trabajan el gobierno universitario y el diseño curricular.
 - Ocho programas y módulos trabajan los perfiles profesionales del ingeniero.
 - Siete programas y módulos trabajan técnicas de estudio (subrayado, resumen, síntesis, mapas, cuadros).

²¹ Cabe aclarar que los dos programas que no trabajan la historia son los dos cuyo eje es lectura y escritura; no vida universitaria.

- Cinco programas y módulos trabajan las relaciones entre ciencia y tecnología y la preparación de exámenes.
- Cuatro programas y módulos trabajan la industria en la actualidad; los reglamentos de estudio, los reglamentos disciplinares, derechos y obligaciones de los estudiantes; la toma de apuntes; la elaboración de trabajos/Informes y la lectura e Interpretación de textos.
- Tres programas y módulos trabajan los servicios y espacios de la facultad; la interpretación de consignas; la actitud frente al estudio y la organización del tiempo.
- Dos programas y módulos trabajan las técnicas de resolución de problemas; la búsqueda de información (biblioteca e internet); el trabajo en grupo; la información relevante y secundaria; los tipos de textos y la escritura y reescritura.

El análisis de los diferentes programas y módulos muestra cómo existen diferentes formas de entender la introducción a la vida universitaria. En algunos casos parece que se intenta introducir a los estudiantes a los temas vinculados a la vida universitaria de la misma manera en que generalmente se enseñan todos los contenidos en la universidad: de forma teórica y como una lista de temas a cumplimentar. En este sentido, parecieran enfocar la materia desde una concepción de conocimiento que responde a los rasgos que –en el próximo capítulo- definen a la concepción moderno-educativa²²; especialmente en lo que concierne a la experiencia entendida como *experiencia empiria* (Greco y otros, 2008).²³

Es decir, hay una ruptura respecto a la forma de encarar el ingreso porque las materias, las preocupaciones y las intenciones son otras; pero hay una continuidad en las formas en que los sujetos y los conocimientos son concebidos. Los sujetos estudiantes siguen siendo carentes: no saben qué es la universidad, ni su historia, ni su forma de organización, ni cómo estudiar en ella; y los docentes, siguen siendo los que tienen este saber y deben transmitir y explicar estos contenidos. Es así que muchas veces, las materias de

²² Esta perspectiva se desarrolla en la sección “El proyecto modernidad-educación y su relación con la universidad” del Cap. 2.

²³ Esta idea se desarrolla en los apartados: “La separación sujeto-objeto y la destrucción de la experiencia” y “El conocimiento como experiencia y acontecimiento” del Cap. 2.

introducción a la vida universitaria, terminan por ser una introducción a la universidad moderna y a la forma de vincularse y de conocer modernas.

Estas cuestiones no sólo ocurren en la UTN. Muchas universidades (o facultades) que tienen en sus ingresos alguna materia o módulo como introducción a la universidad, lo dictan de forma absolutamente teórica (se analizan ordenanzas, reglamentos, estructuras, ubicaciones, funciones) pero ninguno de los contenidos está vinculado a un hacer, a una producción o articulado con otras materias.

Sin embargo, también pueden encontrarse nuevas formas de concebir el conocimiento, por ejemplo, cuando se articulan contenidos con otras materias y cuando se enseña a estudiar estudiando las materias del ingreso en lugar de estudiando o leyendo un texto que explique cómo estudiar.

Existen, en la UTN y en otras universidades, materias que introducen a la universidad haciendo, por ejemplo con salidas al terreno, recorridos por la facultad, charlas, y por eso plantean otras formas de conocer (en este caso el “objeto” universidad). Por otra parte, hay módulos y programas que plantean articulaciones entre las áreas y materias y diferentes metodologías y prácticas que favorecen el encuentro con el *otro*.

Todos estos últimos casos son los que muestran que hay algo diferente emergiendo, los que instauran rupturas no sólo respecto a las formas de encarar el ingreso, sino también respecto a las formas de entender las subjetividades y los conocimientos.

En muchas instituciones, además, el proceso de adaptación e ingreso continúa en primer año con los proyectos de tutorías siendo la inclusión y su contracara la deserción un problema de la agenda educativa.

Ahora bien, tal y como se señaló en la sección anterior la pregunta que cabe formular es desde dónde surge esta preocupación, cuestión que deja planteada otra serie de interrogantes tales como: ¿cuáles son las continuidades y rupturas en estas preocupaciones por la inclusión?, ¿se espera que sólo el estudiante modifique sus actitudes o se busca modificar las relaciones de la institución universitaria con los estudiantes?, ¿cuáles son las transformaciones que la institución universitaria está dispuesta a realizar en pos de la inclusión?

En la próxima sección se contextualiza la situación de la UTN UA MdP para, en el capítulo 3, hacer un análisis detallado de la propuesta de ingreso para los aspirantes 2012, a la luz de las reflexiones del presente capítulo y del próximo.

El caso de la Unidad Académica Mar del Plata

La UA MdP es una de las sedes más nuevas de la UTN. Empieza a construirse en 1999 y comienza a funcionar con una Tecnicatura Superior en el año 2003. Recién en 2004, se abren dos ingenierías: naval y textil. Si bien ingeniería textil tuvo sus egresados, actualmente ya no se dicta más en esta sede.

Hoy en día, continúa Ingeniería Naval (que este año tuvo el primer egresado) y, en 2009, se incorpora Ingeniería Pesquera, carrera que este año inauguró su último año de cursada. Además de estas dos ingenierías se dictan seis Tecnicaturas Superiores: Programación, Sistemas Informáticos, Interiorismo, Tecnologías y Procedimientos Ambientales, Administración Portuaria y Producción Textil. Acuicultura es otra Tecnicatura que se dictó hasta el 2012 y se volverá a dictar en 2014.

En Mar del Plata la sede es Unidad Académica y no Regional, debido a su reciente creación. Esto es así porque, como se explicó al inicio, en la UTN, cuando se crea una nueva sede, esta comienza como un Centro de Estudios (depende completamente de otra u otras regionales y rectorado), luego se convierte en Unidad Académica (depende en parte de otras regionales y rectorado) y finalmente en Regional (cuando es totalmente independiente del resto de las regionales y de rectorado). En el caso de Mar del Plata, por ejemplo, la Tecnicatura Superior en Programación inició en 2003 dependiendo de la Facultad Regional Avellaneda y actualmente depende de la Regional Rosario.

El hecho de ser Unidad Académica hace que la estructura de gobierno también sea diferente al resto de las Facultades Regionales, porque hasta tanto se

regionalice no hay un decano sino un director de estudios y los departamentos van surgiendo de acuerdo a las necesidades institucionales.²⁴

Actualmente, cada carrera cuenta con un coordinador a cargo y con una serie de asesores.

En los primeros años, además, durante el 2012, se contó con un coordinador de Ciencias Básicas a cargo de estas materias.²⁵

Existe una Asesoría Pedagógica que trabaja junto a los coordinadores y asesores y junto a los docentes y estudiantes en los casos en que se necesita. En el caso del ingreso 2012, esta Asesoría estuvo a cargo del módulo “Ser Universitario en la UTN”, de los espacios de tutorías de aprendizaje en el ingreso y en el primer año de las carreras, y del Proyecto de Tutores Pares que acompañó todos estos procesos.

En la Institución, la cantidad de personal es poca: la planta docente no supera las ciento cincuenta personas y la administrativa y académica las cien. Esto se debe a que hay pocas carreras y la mayoría de ellas sólo tiene una comisión por año de cursada. Esto permite un conocimiento y un trato personalizado con los docentes por parte de los coordinadores de las carreras y los asesores (de las carreras y pedagógicos).

Asimismo la cantidad de estudiantes de las carreras, si bien se incrementa año a año, es un número que permite un trato personalizado y un seguimiento académico de todos los aspirantes e ingresantes.

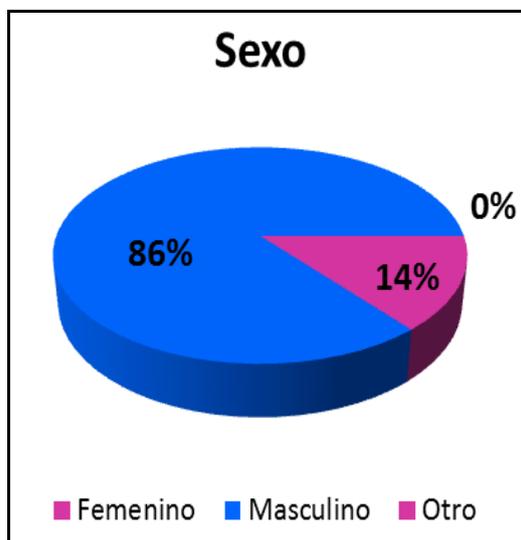
Según el coordinador académico, un relevamiento realizado en 2013 determinó que el alumnado total de esta UA es de aproximadamente setecientos estudiantes.

Las características de origen de los estudiantes es variada: la gran mayoría son varones pero los grupos etarios son bien diferentes. Muy pocos de los aspirantes son personas que tengan otras carreras realizadas, y, en la mayoría

²⁴ Dado que no existe un documento escrito sobre la historia institucional, toda esta información ha sido reconstruida en base a la historia oral recogida en entrevistas a coordinadores de la universidad. Estas pueden encontrarse en el anexo n° 4. La cuestión histórica inicial puede consultarse en: <http://www.mdp.utn.edu.ar/institucional-historia.php>.

²⁵ A partir de 2013 la coordinación de Ciencias Básicas dejó de funcionar. Las materias básicas pasaron a depender de las coordinaciones de cada carrera. Son consideradas materias básicas: análisis matemático, física, química, álgebra y geometría analítica y los laboratorios de computación.

de los casos, no la han finalizado. Los siguientes gráficos muestran las relaciones porcentuales de sexo, edad y estudios a partir de una muestra de setenta y ocho estudiantes aspirantes a las carreras de Ingeniería en 2012 en la UTN - UA MdP.²⁶



En este contexto y con dos carreras de grado cuyas matrículas van en aumento, la pregunta por las condiciones de ingreso se impone.

²⁶ Esta muestra representa el 50% de los estudiantes aspirantes a las carreras de Ingeniería en 2012. Los datos se muestran en el anexo N° 11.

La disyuntiva entre la cantidad de horas que se destinan a los contenidos disciplinares (matemática, física y química) y la cantidad de horas destinadas a estos otros contenidos se presenta en el centro de debate de la mano de la decisión política de incluir estos últimos o de dejarlos afuera para priorizar los primeros.

En una universidad donde las ciencias duras dominan, llama la atención que desde el Consejo Superior y consecuentemente en tantas regionales estos otros contenidos resulten tan relevantes.²⁷ En el caso de Mar del Plata, esta tendencia también se vio reflejada en la experiencia realizada con los aspirantes 2012 que aquí se toma como caso.

Esta experiencia surge como propuesta del equipo de la Asesoría Pedagógica para dar respuesta a algunas cuestiones que los estudiantes de primer año señalaban como problemáticas en encuestas realizadas. Estas reflejaron que el 42,3% de los estudiantes de primer año manifiestan tener dificultades en la organización del tiempo y el 20,5% con las metodologías de estudio.²⁸

El seminario propuesto, a la vez que retoma estas cuestiones, recupera y capitaliza la experiencia del seminario “Ser universitario en la UTN” del año anterior, dado que, en las encuestas mencionadas, los estudiantes también destacan la importancia de este para favorecer la adaptación al grupo de cursada (sólo un estudiante menciona su dificultad para adaptarse y aclara que se debe a que él no realizó el ingreso y el resto de sus compañeros se conoce de esa instancia).

Tal y como también reflejan otras investigaciones sobre el ingreso a la universidad “se hace necesario reconocer los sentimientos, vivencias y proyectos comunes, a la vez que encontrar las oportunidades para compartirlos” (Vélez, 2005: 5). Y este fue uno de los objetivos explicitados en esta propuesta: crear espacios de intercambio entre los estudiantes para trabajar aspectos vinculados a los procedimientos, las habilidades y las

²⁷ En el apartado anterior se había mencionado las Resoluciones de Consejo Superior que establecen dos módulos para el Ingreso a la Universidad (Orientación Universitaria y Contenidos disciplinares específicos). Asimismo se presentaron los datos del relevamiento hecho en las Facultades Regionales que muestra que en la gran mayoría efectivamente se dictan ambos módulos (anexo n° 8).

²⁸ Los resultados de estas encuestas se presentan en el anexo n° 5.

actitudes que la universidad espera de ellos. Todos estos últimos fueron conocimientos que se trabajaron a partir de las cuestiones que los docentes de primer año expresan como carencias en los estudiantes de primer año.

El objetivo del seminario de ingreso fue revertir esta tendencia y transformar las carencias en potencias, partiendo de la idea de que los estudiantes no están vacíos de saber. Partir de la afirmación de la alteridad del *otro* (Levinas, 1986, 1993, 2002, 2006), una *espacialidad* distinta donde la diferencia sea la potencia (Skliar, 2002) y donde la primer acción educativa sea el *bienvenir* (Freixas, 2006).

En el próximo capítulo se analizan en profundidad las formas en que tradicionalmente se han concebido las subjetividades y los conocimientos en la universidad así como las críticas que están surgiendo a dichas formas, esto es, los paradigmas críticos emergentes.

En un tercer capítulo se retoma el caso del seminario “Ser Universitario en la UTN” de la UA MdP, para hacer un análisis en profundidad de las metodologías y contenidos, en relación con las concepciones de subjetividad y conocimiento presentadas vinculándolas a diferentes modelos de pensar un seminario de ingreso a la universidad.

Capítulo 2: Subjetividad y conocimiento como problemas pedagógicos

La crisis de la modernidad y la crítica a los paradigmas modernos de producción de conocimiento y subjetividad son asuntos que han sido tratados arduamente en la educación. Así y todo, en el sistema universitario aún pueden observarse vestigios del proyecto moderno educativo.

Retomando uno de los objetivos de análisis propuestos, el presente capítulo se propone indagar las relaciones que se dan entre las formas de producir conocimiento y las formas de concebir las subjetividades a partir del modelo moderno-educativo y de la crítica al mismo desde cuatro dimensiones, a saber:

- (1) La subjetividad y la otredad.
- (2) La separación sujeto-objeto y el lugar de la experiencia.
- (3) El conocimiento como algo parcelado y como algo complejo.
- (4) La igualdad como meta y como principio.

Todos estos elementos aún pueden encontrarse en las prácticas universitarias actuales, cuestión que se retoma en el tercer capítulo haciendo referencia a modelos concretos en los que estas perspectivas se reflejan.

Ahora bien, el hecho de que haya prácticas que responden a estas formas de concebir la subjetividad y el conocimiento no significa que no haya habido cambios, ni que la universidad haya sido un *continuum* sin rupturas, sino que – justamente- la historia está compuesta de continuidades y discontinuidades (Benjamin, 2007). Se puede afirmar con Cerletti que “cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político fundamental, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar lugar a lo diferente que puede haber” (Cerletti, 2008: 16).

El objetivo de este capítulo, entonces, es analizar y reconstruir el paradigma moderno educativo y sus críticas a la luz de la tensión repetición-novedad desde las perspectivas de la subjetividad y el conocimiento en la universidad actual.

Para dar cuenta de este objetivo, en una primera sección se analizan las concepciones de subjetividad y conocimiento constitutivas del proyecto educativo moderno.

La primera categoría es reconstruida en relación a sí misma y a los otros: el sujeto racional cerrado sobre sí, transitando de la *minoría a la mayoría de edad* (Kant, 1978). Desde esta perspectiva, el *otro* es interpretado como una amenaza, es la representación de la *espacialidad colonial*, o en el mejor de los casos, de *la espacialidad multicultural* (Skliar, 2002).

La segunda categoría es abordada en relación al lugar de la experiencia en la producción de conocimiento: el *paradigma de la experiencia-empiria* (Greco y otros, 2008); la división del conocimiento en disciplinas (Lander, 2000), (Castro Gómez, 2007), (De Sousa Santos, 2009) y la tendencia hacia la igualdad (Rancière, 2007), (Cerletti, 2008).

En una segunda sección se analizan las críticas emergentes al proyecto moderno desde estas mismas categorías. En este caso, la primera de ellas es pensada desde una subjetividad expuesta, abierta y vulnerable (Levinas, 2006), el otro pensado desde *la/s espacialidad/es de la/s diferencia/s* (Skliar, 2002).

La segunda desde el *paradigma de la experiencia acontecimiento* (Greco y otros, 2008), desde una reivindicación de la experiencia como forma de conocer (Larrosa, 2003, 2006, 2009); desde un paradigma del *pensamiento complejo* y no parcelado en disciplinas (Lander, 2000), (Castro Gómez, 2007) (De Sousa Santos, 2009), es decir, un *paradigma otro* (Mignolo, 2010, 2003); y desde el planteo de la *igualdad como postulado* (Rancière, 2007).

Todas las categorías abordadas en cada una de estas secciones responden a las cuatro dimensiones enunciadas al comienzo.

En este sentido, la intención, poner a dialogar las dimensiones/apartados que articulan cada una de las grandes secciones de este capítulo, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

Sección Apartado	El proyecto modernidad-educación y su relación con la universidad	La crítica a la modernidad: el paradigma crítico emergente
1	La exaltación del sujeto y la negación del otro	La alteridad y la diferencia como espacialidades del otro
2	La separación sujeto-objeto y la destrucción de la experiencia	El conocimiento como experiencia y acontecimiento
3	La parcelación del conocimiento	La complejidad como forma de abordaje
4	La búsqueda de la homogeneidad y/o igualdad	La igualdad como punto de partida

El proyecto modernidad-educación y su relación con la universidad

La modernidad inaugura un proceso de secularización acompañado por cambios de cosmovisión en todos los ámbitos de la vida social, política y económica. Algunos de estos cambios son:

- la caída del Imperio Romano,
- la conquista y colonización de América,
- la consecuente expansión económica europea,
- la teoría heliocéntrica postulada por Copérnico y su consumación hecha por Galileo – hecho en cual es de suma importancia la fe en los instrumentos como mediadores para producir conocimiento,
- la perspectiva estética que resalta la imitación y la figura humana.

Todos estos sucesos configuran cambios en las formas de entender la subjetividad y el conocimiento: si hasta el medioevo lo fundamental era la metafísica, en la modernidad la gnoseología se constituye en el eje de análisis. Y esto no sólo se manifiesta en el surgimiento de la ciencia experimental, sino en la búsqueda de una fundamentación del conocimiento que deje de lado las explicaciones dogmáticas. Se puede afirmar, junto con Santiago Castro Gómez (2007), que hay una ruptura en la forma de entender y concebir el mundo y las relaciones entre el hombre y la naturaleza:

Si hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla. (Castro Gómez, 2007: 82).

Así, la modernidad se traduce en el paradigma de exaltación del sujeto, la razón y el progreso, paradigma que se refleja en posturas como la idea kantiana de ilustración: “*hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. El mismo es culpable de ella.* La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro” (Kant, 1978: 57. La cursiva es del original). Este sujeto es quien, con su decisión, puede salir de esta minoría de edad que no consiste más que en la dependencia de otros, es decir la falta de *autonomía*. Para Kant, sin embargo, muchos prefieren quedarse bajo la dirección de otro ya sea por pereza, comodidad o miedo, es decir no ejercer su *libertad* (Ibídem). Esta última idea es la más interesante porque en este texto Kant plantea una disyuntiva que la institución educativa tendrá como eje: la tensión libertad – obediencia. Kant intenta resolver el dilema planteando la diferencia entre el *uso público* y el *uso privado* de la razón:

Entiendo por uso público de la propia razón, el que alguien hace de ella, en cuanto docto, y ante la totalidad del público del mundo de lectores. Llamo uso privado al

empleo de la razón que se le permite al hombre dentro de un puesto civil o de una función que se le confía (...) como es natural, en este caso no es permitido razonar, sino que se necesita obedecer. (Kant, 1978: 59)

Para llegar a ser un hombre ilustrado, para alcanzar la mayoría de edad es necesario desarrollar el *uso público* de la razón. Entonces la pregunta que cabe es: ¿puede la institución educativa colaborar en esta tarea de acompañar hacia la mayoría de edad fomentando el uso público de la razón?, ¿quiénes y qué puede enseñarse en estos espacios? Los docentes, ¿pueden hacer uso público de la razón en ejercicio de sus funciones?

La tensión entre razonar y obedecer es uno de los dilemas que recorre toda la conformación y consolidación de la escuela como institución. En todo caso, algo sí es claro: hay una extrema confianza en el sujeto y en la razón como medio para que este progrese, avance de la minoría hacia la mayoría de edad. Subjetividad y conocimiento se constituyen en categorías centrales del paradigma moderno. No llamativamente, casi 300 años antes que Kant, en 1486, Pico della Mirandola escribía un texto en el cual dejaba en claro este cambio de cosmovisión, el lugar central del sujeto y la confianza en el conocimiento. Su obra *De la dignidad del hombre* (1984) comienza relatando la creación y afirmando que, una vez que Dios ya había construido todo, pensó en producir al hombre. Como no había arquetipo sobre el cual moldear al a nueva criatura, lo construyó sobre una naturaleza indefinida, lo puso en el *centro del mundo* y le dijo:

-Oh Adán, no te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa peculiar con el fin de que poseas el lugar, el aspecto y la prerrogativa que conscientemente elijas y que de acuerdo con tu intención obtengas y conserves. (...) Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. (...) Podrás degenerar en los seres inferiores que son las bestias, podrás regenerarte, según tu ánimo,

en las realidades superiores que son divinas. (Pico della Mirandola, 1984:105).

Este movimiento en la *escala de la Naturaleza* de ascenso o descenso es realizado por el Hombre según su arbitrio y sabiendo que no se puede amar lo que no se conoce. Es por esto mismo que los *Querubines* (aquellos que poseen el don del juicio y la inteligencia) median en el empeño humano y lo preparan para el fuego de los *Serafines* (los amantes) (Pico della Mirandola, 1984:108-109).

En estas ideas pueden observarse los dos pilares fundamentales sobre los que se edifica el proyecto moderno: el Sujeto centro del universo y el conocimiento racional como instrumento primordial. Será la institución educativa la que se constituya en la encargada de transmitir y asegurar esos modelos de subjetividad y racionalidad.

El objetivo de esta primera sección, entonces, es profundizar en estas nociones vinculadas al proyecto moderno desde la perspectiva de la subjetividad y el conocimiento a partir del abordaje de cuatro dimensiones:

1. la exaltación del sujeto y la negación del otro.
2. la separación sujeto-objeto y la consecuente destrucción de la experiencia.
3. la parcelación del conocimiento.
4. la búsqueda de la homogeneidad y/o igualdad.

Estos cuatro elementos juntos van a determinar una forma de vivir el conocimiento abstracta y extraña al sujeto donde, como se demostrará, no caben las preguntas sobre el sentido, el para qué, el con quién, o la integralidad del conocimiento.

La exaltación del sujeto y la negación del otro

Desde la cosmovisión moderna del sujeto centrado, la mismidad lo abarca todo.

Es la idea de un sujeto, que no sólo está en el centro del universo como afirma Pico della Mirandola sino que también es el *dador de sentido* por excelencia, es decir el encargado de interpretar y dominar la naturaleza. Este imperio de lo

mismo produce una objetualización de los *otros*. Se instaura así, una visión de mundo, una espacialidad donde el *otro*, el diferente, es negado hasta el punto del aniquilamiento.²⁹ Aquí, la otredad habita una *espacialidad colonial*: el *otro* es la amenaza, *el otro maléfico* (Skliar, 2002: 91). La espacialidad colonial suspende al otro reduciéndolo a lo mismo, al yo mismo, al tiempo que lo niega. Pero la contracara de esta operación de negación es la afirmación de la mismidad: necesitamos al otro para reforzar nuestro ser alguien (ese mismo y no-otro). El otro nos sirve para recordar que no somos eso otro y para afirmar lo que sí somos:

(...) los necesitamos , básicamente, en términos de una invención que nos reposicione en el lugar de partida como nosotros mismos; como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización (...) Necesitamos, además, de la locura, de la deficiencia, de la infancia, etc. como aquello que no sólo opera en términos de completamiento de lo mismo sino también como aquello que genera y determina el propio contenido central de la mismidad. (...) La necesidad de construcción del otro no es de modo alguno accidental, (...) es además necesidad de matar (física y concretamente) y <matar> (simbólica y metafóricamente) al otro (Skliar, 2002: 98-99).

Tal vez esta mirada pueda parecer un poco extrema a la hora de pensar la educación pero, aun así puede encontrarse en algunos ámbitos: es preciso recordar que no sólo se habla del aniquilamiento físico sino del metafórico, es decir, de la anulación del otro, de la negación de su singularidad. El estudiante, ese otro que el docente debe educar, transformar, incorporar a la mismidad de la sabiduría. La pedagogía entendida como *pedagogía del otro que debe ser borrado*: “niega que el otro haya existido como otro y niega el tiempo en que

²⁹ Es llamativo los dos hechos históricos entre los que suele englobarse el período “moderno”. La conquista y colonización en un extremo y el Holocausto en el otro.

aquello –la propia negación <colonial> del otro-pueda haber ocurrido”. (Skliar, 2002:118). Es el *siempre-otro* de lo mismo, el *nunca- otro* diferente (Ibídem).

Tal vez sea la segunda espacialidad de las tres que propone Skliar la más común de hallar en los discursos y en las prácticas de las instituciones educativas. Esta segunda imagen es la del otro como *espacialidad multicultural*: “el otro de la relación yo/tú o, mejor aún, de la relación pluralizada, obligatoria y generalizada entre nosotros/ellos” (Skliar, 2002:91).

¿Cuál es la diferencia de estos otros respecto del otro colonial?

El hecho de la pluralidad vuelve a la espacialidad del otro diversa, ya no idéntica. Y aun así, el campo de la mismidad abarca estas visiones.

Skliar se pregunta si la multiculturalidad no es sólo una *respuesta elegante* que da la modernidad para desconocer la violencia colonial (Skliar, 2002: 101). Sin embargo, no todo multiculturalismo tiene la misma perspectiva o mirada lo cual implica políticas diferentes. Por eso mismo, Skliar -siguiendo a Mc Laren (1997, en Skliar, 2002)- distingue cuatro tipos de multiculturalismo: (1) el conservador, (2) el humanista liberal, (3) el liberal de izquierda y (4) el crítico.

(1) El *multiculturalismo conservador* posee rasgos muy similares a la mirada colonial aunque su discurso proclame la diversidad y la tolerancia. El eje continúa siendo la construcción de una cultura común y dominante lo cual termina por inferiorizar y anular al otro. Otras formas de llamar a esta postura bien pueden ser: neo-colonial, etnopluralismo o multiculturalismo empresarial. (Skliar, 2002: 103-104).

(2) El *multiculturalismo humanista liberal* afirma la igualdad natural lo cual produce un efecto similar ya no en la forma de *diferencialismo* sino en la forma de *igualitarismo*, el otro es el semejante. La diferencia es, desde esta perspectiva lo que rompe la simetría. (Skliar, 2002: 106).

(3) El *multiculturalismo liberal de izquierda* resalta la diferencia hasta el punto de esencializarla. Así lo diferente se presenta como condición natural y no como producto de la historia y la cultura, por eso Skliar advierte que esto no es más que otra forma de diferencialismo: *el diferencialismo “progresista” o de “izquierda”* ya que no admite otras formas sino que cada identidad cultural es única y estable y, por tanto, no puede ser modificada. (Skliar, 2002: 106-107).

Respecto de estas tres posturas Skliar afirma que:

La diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad en ella: *los otros son los diversos; ellos son los diversos, nosotros no somos diversos*. La diversidad es pura exterioridad y otra vez la mismidad es pura interioridad. (...) Si el otro estalla en mil pedazos es únicamente para recomponerse en la integridad de la mismidad. Para ser, finalmente, el yo que lo ha diferenciado, diversificado, pluralizado y, finalmente, igualizado. (Skliar, 2002: 108-109).

(4) La cuarta postura, el *multiculturalismo crítico*, afirma que el conflicto y la diferencia ya no son esenciales sino productos de la historia, la cultura y las relaciones de poder. Aun así, Skliar no cree encontrar en esta espacialidad una respuesta que logre salir de la mismidad, por eso afirma que el otro del multiculturalismo es el otro ambiguo, un otro que oscila entre “el yo plural, lo mismo plural y la emergencia de la diferencia sólo como diversidad ordenada políticamente, esto es, el otro político de la política de la mismidad” (Skliar, 2002: 110-111).

El multiculturalismo en educación se traduce como la *pedagogía del otro como huésped*, como “la ambición del texto de la mismidad que intenta alcanzar al otro, captar al otro, domesticar al otro, darle voz para que diga siempre lo mismo, exigirle su inclusión (...) es la pedagogía de la diversidad como pluralización del <yo mismo>” (Skliar, 2002: 118-119).

Todas estas formas del multiculturalismo parten siempre de la mismidad no dándole espacio a la *alteridad* del otro. Emmanuel Levinas, autor de referencia en las reflexiones de Skliar, plantea la imposibilidad de apresar al otro en el espacio de la *Mismidad*, afirmando su absoluta *alteridad*:

La alteridad consistiría en sostener que el acceso original al individuo en cuanto Individuo humano, lejos de reducirse a una mera objetivación de un individuo entre otros, es un acceso característico en el cual el que accede pertenece él mismo a la concreción del encuentro, sin poder tomar las distancias necesarias para la mirada objetivante, sin poderse desprender de la relación, y en el que ese no-poder-desprenderse, esa no-in-diferencia respecto a la diferencia o a la alteridad del otro –esa irreversibilidad- no es el simple fracaso de una objetivación sino justamente el *derecho* a la diferencia de otro (...) (Levinas, 1986: 225).

En esta misma línea, retomando algunas de las ideas del pensamiento de Levinas y de Hanna Arendt, Javier Freixas (2006) denuncia una serie de ausencias en la concepción del otro postulada por la tradición moderno-ilustrada. El *otro* no es infinito, sino medible, calculable y sobre todo visible. Según Freixas esta tradición entiende al *otro* como sujeto de autonomía y humano en tanto comparte esta característica, pero olvida otra fundamental: la singularidad irrepetible. Estos olvidos marcan una diferencia crucial a la hora de pensar la educación porque:

Si educar no sólo fuera formar el pensamiento y la voluntad para poner a cada individuo humano a la altura de su humanidad (la misma medida de la autonomía responsable para todos), sino también jugarse por la apertura y el cuidado de la novedad de cada quién, el fundamento de la acción no se hallaría en la razón pura práctica, sino en la experiencia sensible del otro (Freixas, 2006: 125)

Ahora bien, no sólo el *otro* es reducido a una mismidad sino que también el tiempo y el espacio son pensados desde la perspectiva de la mismidad:

El tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; (...) suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que buscan reducir al otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza, etc.

Modernidad y Escuela, como una temporalidad simétrica donde cada cosa debería tener su espacio y cada espacio seguir el ritmo de un tiempo monocorde, insensible, inevitable.

Modernidad y escuela, donde dos cosas distintas no pueden estar al mismo tiempo y donde una misma cosa no puede estar en dos sitios al mismo tiempo.

Lo mismo y lo otro no pueden, en esa temporalidad, en esa escuela, estar al mismo tiempo. La mismidad de la escuela prohíbe la diferencia del otro. (Skliar, 2002: 116).

Mismidad y otredad, desde los anteojos modernos, dos caras de una misma moneda o, peor aún, única cara de la moneda.

Y es que el otro en la perspectiva de la modernidad no tiene ni su lugar, ni su tiempo, ni su espacio, ni siquiera tiene su diferencia.

Así, la modernidad presenta la escuela y la universidad como las instituciones en donde lo mismo se afirma para –en el mejor de los casos- integrar a lo otro. Pero, ¿es que existen otras formas de encontrarse?; ¿puede pensarse la educación desde un paradigma que no sea necesariamente el de la integración a la mismidad?

Estas cuestiones se retoman en la próxima sección vinculada al paradigma crítico emergente a la luz de la tercer forma de pensar la espacialidad del otro

plateada por Skliar (2002): *la/s espacialidad/es de la/s diferencias/s* (Skliar, 2002).

La separación sujeto-objeto y la destrucción de la experiencia

Asumiendo estas perspectivas de la otredad, el conocimiento no puede más que ser ese objeto del que necesito apropiarme, que busco poseer y, en esta cruzada, el *otro* es quien amenaza mi capacidad de poseerlo.

El conocimiento es una cuestión de acumulación, y está vivido y pensado desde lo individual y la competencia. El conocimiento es parte del espacio de lo mismo y no deja lugar a lo otro, a la apertura, a la diferencia.

Greco y otros (2008) denominan a esta forma de concebir el conocimiento *paradigma experiencia-empiría* y sitúan su surgimiento a partir de la modernidad. En este contexto surge una alianza entre ciencia y filosofía que da como resultado la destrucción de la experiencia y la legitimación de la separación sujeto – objeto. Siguiendo las ideas de Agamben (2007), estos autores afirman que la pobreza o la pérdida de la experiencia no se debe a la ausencia de múltiples acciones en el día a día, sino a la ajenidad con la que cada una de estas situaciones es vivida por el hombre moderno (Greco y otros, 2008: 70-71). En la misma línea, Larrosa (2003) retoma la idea de *pobreza de experiencia* de Benjamin (1989) para afirmar que “nunca han pasado tantas cosas pero la experiencia es cada vez más rara” (Larrosa, 2003: 88). El carácter extraño se debe, según Larrosa, a diferentes razones: (1) el exceso de información; (2) el exceso de opinión; (3) la falta de tiempo y (4) el exceso de trabajo.

(1) El exceso de información produce sujetos muy informados pero a quienes nada les *pasa* porque no logran vivir una *experiencia*. Es la idea que Benjamin (1989) expresa aclarando que los “pobres de experiencia” no son hombres ignorantes o inexpertos sino que es frecuentemente al revés: “lo han devorado todo, la cultura y el hombre, y están sobresaturados y cansados” (Benjamin, 1989). La información no garantiza que al sujeto le suceda algo, que el sujeto se transforme, que haya un acontecimiento o una *experiencia*. (Larrosa, 2003: 88-89)

(2) El exceso de opinión. Los sujetos *informados* son capaces de *opinar*, de decir lo que creen subjetivamente sobre hechos objetivos de los cuales se han informado previamente. Según Larrosa, este dispositivo está presente a lo largo de toda la educación institucionalizada coartando la posibilidad de la experiencia: “primero hay que informarse, y, después, hay que opinar, hay que dar una opinión obviamente propia, crítica y personal sobre lo que sea (...) la información sería como lo objetivo y la opinión lo subjetivo”. (Larrosa, 2003: 89-91).

(3) La falta de tiempo. La velocidad, lo instantáneo y efímero tampoco dejan lugar a la experiencia. El sujeto que consume vorazmente las noticias, que busca todo el tiempo lo nuevo; no da lugar a las conexiones de sentido, “quiere estar permanentemente excitado y se ha hecho incapaz del silencio” (Larrosa, 2003: 91). Esa agitación es la que hace que nada le *pase*, todo lo atraviesa con la misma velocidad con la que llega lo nuevo, todo se va sin lograr provocar experiencia o transformación en el sujeto. Esta velocidad del mundo moderno, se traduce también en la escuela y en la universidad: cada vez estamos más tiempo en ella pero, sin embargo, cada vez el tiempo es menor, los contenidos más extensos y los tiempos para pensarlos más cortos. (Larrosa, 2003: 91-92).

(4) El exceso de trabajo. El hombre moderno está permanentemente en busca de la acción, del hacer, de cambiar, producir o modificar algo. El exceso de trabajo lo aleja de la posibilidad de la experiencia en tanto que produce seres hiperactivos que, al no poder frenar, nada llega a *pasarles*, se podría decir que la hiperactividad produce que el acontecimiento pase de largo. (Larrosa, 2003: 92-94).

Hay algo común en estos cuatro factores que Larrosa menciona y es que determinan un tipo de subjetividad voraz, apurada, desatenta y por eso incapaz de ser sujeto de *experiencia* porque, como se desarrolla en la próxima sección:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los

tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2003: 94).

Además de las características de la sociedad actual descritas por Larrosa, la pérdida de experiencia está marcada por una forma particular de entender a los sujetos, a los objetos y al conocimiento, propia de la modernidad:

La ciencia moderna ha separado al sujeto de su mundo y tanto el racionalismo como el empirismo han demarcado y naturalizado esa separación mediante el dualismo razón-sensibilidad y conciencia-mundo y cuerpo. La experiencia-empiría ha hecho de la experiencia lo sensible “en tanto tal”, dato natural, aquello que se da en forma de impresiones y percepciones: copias fieles de un mundo objetivo, y a su vez, realidad alejada del concepto, por tanto del pensamiento y del sujeto que piensa. (Greco y otros, 2008: 71).

El mundo -como el conocimiento- es un objeto para dominar, y los sujetos lo observan desde afuera. De hecho, el ideal de ciencia moderna postula la objetividad como paradigma. Cuanto menos vinculado se está de los objetos tanto mejor se puede aprehenderlos. Es por eso que la *experiencia* se vuelve *experimento*:

La ciencia moderna se apropió de la experiencia bajo el nombre de experimento, e hizo de éste “el lugar – el método, es decir el camino – del conocimiento”. La filosofía le esculpió un sujeto único hecho a medida de esta operación, un punto de convergencia del conocimiento y la experiencia, “un punto arquimédico abstracto: el ego cogito cartesiano, la conciencia”. Mientras la ciencia moderna se obstinó en la negación de la experiencia “en sentido tradicional –la que se traduce en máximas y proverbios”, la filosofía se ocupó metódicamente de legitimar esa negación. (Agamben, 2007: 13-18 en Freixas, 2006: 127).

La diferencia fundamental entre experimento y experiencia es que, mientras que el primero se vincula a la ciencia moderna, la segunda está ligada a la pasión (Larrosa, 2009: 31). El sujeto del experimento es activo, en el sentido de que actúa para modificar algo, busca hacer y llegar al objeto. El sujeto de la experiencia es pasivo porque deja que la alteridad le acontezca, es abierto y vulnerable (Larrosa, 2003: 95-98).

A esto se suma el ideal de objetividad y neutralidad que regula toda la actividad científica, validándola como la única posible de ser definida como conocimiento. De Sousa Santos (2009) define este rasgo como uno de los que caracteriza el *paradigma dominante*: un modelo de racionalidad que se extiende de las ciencias naturales a las sociales, un *modelo global* en tanto que se sitúa en medio de dos límites claros que no son conocimiento científico: el sentido común y los estudios humanísticos. Y, dado que no son conocimiento científico y no practican las mismas metodologías y principios que la ciencia, tampoco son racionales. En este sentido, el modelo es *totalitario* porque impone una única forma válida de racionalidad. Estos rasgos determinan no sólo la desconfianza en la experiencia inmediata sino también la separación del sujeto y el objeto, del ser humano (activo) y la naturaleza (pasiva). El punto es que el ser humano, activo, logre develar, apresar y dominar a la naturaleza, pasiva, por medio de leyes. (De Sousa Santos, 2009: 21-23).

La experiencia queda fuera, no importa desde cuál de los dos extremos de la filosofía moderna se la mire. Desde el racionalismo, para Descartes, lo sensible claramente no forma parte del conocimiento validado. La sensibilidad no nos proporciona un conocimiento certero dado que muchas veces sólo nos da ilusiones o incluso nos hace creer que lo que soñamos es cierto (Descartes, 2005). Además, la estructuración del método cartesiano marca las reglas de la actividad científica de la época y de la actualidad: no dar nada por verdadero, dividir en tantas partes como sea posible, ir de lo simple a lo complejo y enumerar detallada y minuciosamente cada parte para verificar continuamente la cadena de deducción (Descartes, 2004). Son las ideas claras y simples las que rigen la actividad investigativa. Los mejores ejemplos de estas son las ideas matemáticas, cuya lógica y modelo de representación serán los paradigmas de la investigación científica determinando dos consecuencias fundamentales. La primera es equiparar la actividad de conocer con la de cuantificar; la segunda es aplicar un método que divide y clasifica, es decir, reduce la complejidad (De Sousa Santos, 2009: 24).

Al mismo tiempo, desde el otro extremo de la filosofía, para el empirismo, lo sensible se constituye como el punto de partida del conocimiento pero, es reducido a simple dato, a eso que mis impresiones necesitan captar y transformar en conocimiento (Hume, 1996). La experiencia, en esta perspectiva, no tiene lugar en tanto acontecimiento sino en tanto *empiria*. Es decir que la experiencia se vuelve experimento, lugar donde se vincula un mundo objetivo, una realidad externa, con un sujeto que, desde su separación la piensa, la calcula y la interpreta (Greco y otros, 2008: 70-72). Esta separación produce una relación de *extrañamiento* con el conocimiento, la cual es profundizada a través de muchas de las prácticas habituales en la universidad. Algunas de estas prácticas consolidadas que mantienen y legitiman este modo de conocer y de habitar la universidad son: el docente en su rol lejano al estudiante, la separación de los conocimientos en las materias y entre las cátedras, los exámenes planteados como ritos, entre otros (Vélez, 2005: 3).

Castro Gómez defiende la tesis de que “la universidad moderna encarna perfectamente la *<hybris del punto cero>*” (2007: 83), afirmando que esto se

refleja en dos rasgos fundamentales: la *estructura arbórea* y la *disciplinización del conocimiento*. Mientras que *hybris* hace referencia al pecado de la desmesura; *punto cero*, remite a la perspectiva que intenta observar todo desde un punto objetivo y neutral (Castro Gómez, 2007: 83). Así, la idea de *hybris del punto cero*, pretende resaltar lo que Castro Gómez denomina el gran pecado de la ciencia moderna: “pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista” (Castro Gómez, 2007: 83). Es decir, ese punto de observación que no es observado, que es anterior a toda experiencia y que sirve para sedimentar la certeza del conocimiento (Castro Gómez, 2007: 82). Los rasgos planteados por el autor y en los que este modelo puede encontrarse se retoman en el próximo apartado para abordar la situación respecto a la parcelación del conocimiento en el modelo moderno-educativo.

La parcelación del conocimiento

Edgardo Lander tematiza la cuestión del conocimiento a partir de preguntarse el para qué y para quién del conocimiento que producimos, partiendo de dos supuestos: (1) la colonialidad del saber y (2) el hecho de estar presos en la forma conocimiento moderno.

El primero de los supuestos se vincula a un rasgo denunciado por los autores decoloniales: el carácter eurocéntrico y de dominio colonial del saber (no solo pasado sino también presente). El segundo, derivado del primero, implica la imposibilidad de realizar otro discurso que no sea el construido por la modernidad-colonialidad. (Lander, 2000: 1-2). Contra estos supuestos es que se dirige Mignolo, reforzando la posibilidad de un *paradigma otro* y de un *pensamiento fronterizo* (Mignolo 2003, 2010) que se retoman en la siguiente sección. En esta misma línea, Lander (2000) apunta a plantear las posibilidades de un pensamiento crítico que rompa con la preeminencia del *pensamiento único* y formula una pregunta crucial:

¿Está el pensamiento social de las universidades latinoamericanas en capacidad ética, política, intelectual, de responder al reto de contribuir con sus saberes y sus

prácticas a una sociedad equitativa y democrática, y a un modelo de vida sostenibles para la mayoría de los presentes y futuros habitantes del planeta tierra? (Lander, 2000: 21)

Esta pregunta no es sencilla de responder ya que apela a repreguntar por el sentido profundo del saber que las universidades producen.

Por eso esta pregunta, requiere de un análisis de las formas de producción de conocimiento en la universidad. Sin embargo, también es necesario revisar las formas en que se estructuran esos saberes. Castro Gómez (2007) afirma que, al observar lo que acontece en la universidad latinoamericana, puede notarse cómo ésta reproduce el paradigma epistémico hegemónico moderno y colonial. Los rasgos que manifiestan esta reproducción se vinculan a la *disciplinización del conocimiento* y a la *estructura arbórea* de este.

El primer rasgo remite a la división del conocimiento en disciplinas que agrupan el conocimiento experto dado que estas “materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás” (Castro Gómez, 2007: 83). Esta parcelación se logra construyendo fronteras divisorias entre las distintas disciplinas a través de diferentes técnicas y recursos, por ejemplo la creación de los “orígenes de la disciplina” o de los “padres fundadores” (Ibídem).

El segundo aspecto que menciona remite al orden jerárquico con el que se divide el conocimiento, por ejemplo según “facultades”, “departamentos” y “programas” (Castro Gómez, 2007: 84).

Vinculado a la primera cuestión, Lander (2000) apunta contra la pretensión de apoliticidad o neutralidad de la separación del conocimiento en disciplinas diferenciadas y sin vinculación las unas con las otras, y por eso afirma:

Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así

como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido. Dentro de cada disciplina se socializa a los estudiantes en la práctica de una “ciencia normal” que se ocupa de su parcela de la realidad y no tiene por qué interrogarse sobre el sentido de conjunto. (Lander, 2000: 21).

El ideal científico moderno postula desde la cosmovisión antes descrita un ideal que postula la necesidad de reducir la realidad, ya que se conoce mejor cuanto más pequeña es la porción de realidad seleccionada. En este contexto es que se da la separación en disciplinas que estudian diferentes porciones de lo real como la mejor forma posible de producir conocimiento creando científicos que no son más que *ignorantes especializados* y regulando límites y fronteras entre las diferentes disciplinas:

En la ciencia moderna el conocimiento avanza por especialización, el conocimiento es tanto más riguroso cuanto más restrictivo el objeto en el que incide. En eso reside, de otro modo, lo que hoy se reconoce es el dilema básico de la ciencia moderna: su rigor aumenta en proporción directa de la arbitrariedad con que compartimenta lo real. Siendo un conocimiento disciplinar, tiende a ser un conocimiento disciplinado, esto es, segrega una organización del saber orientada para vigilar las fronteras entre las disciplinas y reprimir a los que quisieran traspasarlas. Es hoy reconocido que la excesiva parcelación y disciplinarización del saber científico hace del científico un ignorante especializado y que eso acarrea efectos negativos. (De Sousa Santos, 2009: 47-48).

Estos efectos negativos se ven, según este autor, en todas las ciencias y los actuales intentos de solución terminan por crear nuevas disciplinas que –con su especificidad- puedan dar solución a lo que las viejas no podían.³⁰ Así, De Sousa Santos llega a la conclusión que desde el paradigma de conocimiento moderno hegemónico no se puede lograr superar este problema.

Más adelante, con la intención de ahondar en estos contenidos, se desarrolla una de las vías propuestas desde el paradigma crítico emergente: el *pensamiento complejo* (Castro Gómez, 2007) y el conocimiento *total y local* (De Sousa Santos, 2009) desde la perspectiva de un *pensamiento fronterizo*, de un *paradigma otro* (Mignolo, 2003, 2010).

Sin embargo, antes de avanzar con el paradigma crítico emergente, propongo profundizar la última dimensión de análisis.

La búsqueda de la homogeneidad y/o igualdad

Si se acepta que el conocimiento es objetivo y que el sujeto está separado, entonces el problema del conocimiento no está en el objeto (porque este es siempre igual y no cambia) sino en el sujeto y en el instrumento con que conoce: la razón.

La escuela es la institución elegida como medio para igualar esas diferencias, para enseñar –en el mejor de los casos- a utilizar la razón. Ese es el sentido de la idea de homogeneizar presente en la historia de la institución educativa. Esta idea de homogeneidad, en definitiva, es la búsqueda de igualar a las diferencias que ingresan a la institución.

Ahora bien, si la escuela reproduce el orden o logra salir de ello es una discusión ampliamente abordada en el terreno educativo.

Lo que aquí me interesa resaltar es otro aspecto de la discusión.

Un sentido profundo oculto detrás de la disyuntiva entre la escuela reproductivista y la crítica: la idea de homogeneidad pensada desde la igualdad y no desde la reproducción. Es decir, la idea de que la institución educativa

³⁰ Uno de los ejemplos que menciona es el del médico generalista, el cual surge como un intento de superar la hiperespecialización en el campo de la medicina, pero parece estar convirtiéndose en una nueva especialización frente al resto de los profesionales (De Sousa Santos, 2007: 48).

busca siempre igualar algo que supone es diferente en su inicio, legitimando así una suerte de naturalización de las jerarquías y diferencias sociales.

La figura de Jacotot elegida por Rancière como ejemplo y referencia principal de su obra hace presente la crítica a la educación moderna y sus jerarquías y opuestos: los que saben / los que no saben; los que pueden enseñar / los que deben aprender. Estos pares de aparentes opuestos son los pilares de la concepción de educación ilustrada y muestran cómo la idea de superación del estado de *minoría de edad* responde a una idea más originaria. Llegar a ser *mayor de edad* es llegar al ideal de conocimiento que una minoría dominante avala (Dilling y Fernández Mouján, 2012).

Rancière, denuncia estas cuestiones afirmando que existe una base común a todas las posturas modernas que van desde el progresismo hasta el liberalismo pasando por la Ilustración: la educación es un camino que va de la desigualdad a la igualdad. Ya no importa si lo hacen desde el ideal de neutralidad o de crítica a la sociedad, porque de uno u otro modo lo que afirman es la *desigualdad como punto de partida* (Rancière, 2007: 11). Postulado principal de la modernidad: el progreso lineal hacia lo igual, lo homogéneo, lo calculable y medible y verificable.

En el cruce de la educación institucionalizada y la acción política progresista se ha afirmado muchas veces que la educación tendría como una de sus tareas fundamentales intentar paliar o mitigar las contradicciones de clase (o de género, raza, religión u otras) propias de nuestras sociedades. La prédica liberal ha insistido con que la escuela debería funcionar como reguladora de las desigualdades sociales, garantizando mecanismos o estrategias que converjan hacia la igualdad de oportunidades. Los ideales fundacionales de la Ilustración, que con diversos matices llegan hasta nuestro presente, colocaban a la adquisición de conocimientos como la llave maestra para la consecución de la libertad del hombre. Correspondería a la instrucción pública extender tal

beneficio a todos, sin diferencias de origen. Esas diversas consideraciones comparten el supuesto de que la institución educativa tendría la responsabilidad política de hacer algo por igualar lo que se presentaría, de hecho, como desigual. (Cerletti, 2008:169).

Desde esta perspectiva, el foco de la crítica no está puesto en el producto ni en el final del proceso; sino en el inicio, en el momento en que Rancière nos hace preguntarnos nuevamente: ¿y si somos todos iguales?, ¿y si las diferencias sociales y de jerarquías no son más que eso: un producto social que reafirmamos cada vez que queremos ayudar al otro a dejar de ser diferente (oprimido, desempleado, pobre, inculto)? La pregunta central es qué pasaría si la igualdad no fuera ni formal ni real, sino “fundamental y ausente, actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de *verificarla*” (Rancière, 2007: 13).

Ahora bien, estas preguntas necesitan ser formuladas cuidadosamente, indagando en las relaciones entre la *igualdad* postulada por Rancière, la *alteridad* de que habla Levinas y la idea que Skliar presenta como *espacialidad de la diferencia*.

A esta tarea se dedica la última de las dimensiones abordadas en la próxima sección realizando un análisis de la igualdad como punto de partida desde la perspectiva del paradigma crítico.

La crítica a la modernidad: el paradigma crítico emergente

La crisis del *paradigma dominante* se está gestando desde el seno mismo de este, según afirma De Sousa Santos (2009). Esta crisis se da como resultado de una conjunción de circunstancias teóricas y sociales.

Síntomas de esta crisis son, paradójicamente, los avances de las ciencias naturales y el descubrimiento de que los pilares de la ciencia moderna no eran tan sólidos como parecían. Diversos hallazgos e inventos -especialmente en los

campos de la física, microfísica, la química y la biología- muestran que el tiempo y espacio no son absolutos, que la diferencia entre sujeto y objeto no es tan simple de demostrar, que en lugar de eternidad hay historia, en lugar de determinismo, imprevisibilidad, entre otras cuestiones. (De Sousa Santos, 2009: 31-35). En la línea de estas afirmaciones, Castro Gómez (2007) también afirma que:

La imagen del mundo como si fuese un sistema mecánico compuesto de bloques elementales, la visión de la vida social como una lucha competitiva por la existencia, la creencia en el progreso material ilimitado, la idea de que la luz excluye la oscuridad y la razón a la barbarie, están siendo desafiadas por un paradigma emergente que empieza también por golpear las puertas de la universidad (Castro Gómez, 2007: 86).

Pero entonces, la pregunta crucial es: ¿cuáles son las características de ese paradigma emergente?

En esta sección, se reconstruyen cuatro aspectos de lo que se denomina paradigma crítico emergente sobre la base de lo que estos autores plantean. Es importante resaltar que la categoría de *paradigma crítico emergente* se utiliza en un intento de remarcar no solo la ruptura con el paradigma moderno educativo sino también el carácter incipiente, novedoso, justamente, *emergente* del mismo. Es una categoría que se utiliza reuniendo autores de diferentes propuestas: algunos vinculados a la filosofía y la educación (como Larrosa, Cerletti o Freixas) otros vinculados a diferentes corrientes filosóficas (como la filosofía de la diferencia -Agamben, Levinas, Skliar, Arendt- o el pensamiento decolonial -Castro Gómez, Mignolo y Lander-) y finalmente autores con propuestas que intentan romper el sistema totalitario y cerrado del proyecto moderno instaurando la novedad (como Rancière).

Los aspectos críticos a la postura moderno-educativa a continuación desarrollados se vinculan a nuevas formas de vivir, construir y plantear la subjetividad, la otredad y el conocimiento. Un enfoque distinto en el que la

diferencia sea tomada en cuenta, donde la experiencia encuentre su lugar en tanto “eso que nos pasa” (Larrosa, 2009) y en el que el conocimiento sea un elemento para la relación y no para la diferenciación o la negación, un elemento de confirmación de la capacidad y singularidad del otro que se vuelve inevitablemente protagonista. Un paradigma de subjetividad y conocimiento en donde:

1. la subjetividad sea abierta y expuesta cediendo su centralidad a la alteridad y la diferencia (Skliar, 2002), (Levinas, 1986, 1993, 2002, 2006), para que la educación sea apertura hacia lo otro, bienvenido (Freixas, 2006); en lugar de negación o apropiación del otro.
2. la experiencia sea acontecimiento y no experimento (Greco y otros, 2008); (Agamben, 2007), (Larrosa, 2003, 2006, 2009) y la relación con el conocimiento comprometida no instrumental o extraña (Vélez, 2005).
3. el saber sea un todo complejo e integral; en lugar de una fragmentación disciplinar organizada en parcelas estancas (Castro Gómez, 2007) (De Sousa Santos, 2009).
4. la igualdad un postulado, punto de partida desde el cual destituir la naturalización de las jerarquías; en lugar de punto de llegada de la acción educativa (Rancière, 2007).

Estas cuatro dimensiones son los ejes a partir de los cuales se desarrolla la crítica emergente a las cuatro dimensiones desarrolladas en la sección previa. Estas cuatro dimensiones son los ejes a partir de los cuales se desarrolla la crítica emergente a las cuatro dimensiones desarrolladas en la sección previa.

La alteridad y la diferencia como espacialidades del otro

Además de la *espacialidad colonial* y la *multicultural*, Skliar propone una tercera forma de pensar al otro: “*la/s espacialidad/es de la/s diferencias/s* – el otro irreductible, la distancia del otro, su misterio y, a la vez, el espacio de la mismidad como siendo rehén del otro” (Skliar, 2002: 91). Se plantea así, una perspectiva que afirma la distinción entre diversidad y diferencia, que denuncia la aparente similitud entre ambas posturas y la cara oculta de la diversidad,

traducida en la apropiación del *otro*. Las diferencias afirman la multiplicidad, la distancia, lo innombrable y lo singular: Lo que define al *otro*, es su presencia, es decir, su afirmación en tanto *otro* y no la relación con la mismidad. (Skliar, 2002: 114). Por eso:

Ya no se trata de identificar una relación del otro como siendo dependiente o como estando en relación empática o de poder con la mismidad; no es una cuestión que se resuelve enunciando la *diversidad* y ocultando, al mismo tiempo, la mismidad que la produce, define, administra, gobierna y contiene; no se trata de una equivalencia culturalmente *natural*; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por sí decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad (Ibídem).

El otro irrumpe, acontece, no para ser re-absorbido o re-apropiado por la mismidad sino para desvanecer la identidad del Yo, para mostrarse en su irreductibilidad, en su Misterio. Dice Levinas:

Lo otro no es de ningún modo otro-yo, otro-si-mismo que participase con migo en una existencia común. La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un Misterio. Con su exterioridad, o mejor dicho con su alteridad (Levinas, 1993: 116).

Esa es la apuesta que inaugura el pensamiento de Levinas, la afirmación de la *vulnerabilidad* del yo en lugar de su primacía: “el Yo, de pie a cabeza, hasta la médula de los huesos, es vulnerabilidad” (Levinas, 2006: 123). La afirmación de la *responsabilidad* por los otros y la relación: “nadie puede quedarse en sí

mismo: la humanidad del hombre, la subjetividad, es una responsabilidad por los otros, una vulnerabilidad extrema”. Una responsabilidad anterior a cualquier acto de conciencia, que es como el sello que marca la existencia misma, una “no-indiferencia fundamental con respecto a los hombres” (Levinas, 2006: 130). Son las mismas ideas que retoma Larrosa (2003) al desarrollar el *sujeto de la experiencia* en los términos que él la define.

Sólo una subjetividad expuesta, vulnerable y abierta es una subjetividad susceptible de experiencia, de que algo le acontezca porque lo importante no es posicionarse de una u otra manera, oponerse con tales o cuales argumentos, imponer tales o cuales principios ni proponer determinadas vías sino exponerse. (Larrosa, 2003: 94-95)

Son estas formas de vivir la subjetividad, la alteridad y la otredad las que desvían la educación hacia otros caminos. Skliar afirma que la educación siguió el camino de la asfixia al otro, de la mismidad, del ordenamiento, del control y de la linealidad. Pero, también, esa misma educación, por otro lado, siguió un camino que no dio nunca por terminado y que por tanto nunca detuvo:

La educación como poiesis, es decir, como un tiempo de creatividad y de creación que no puede ni quiere orientarse hacia lo mismo, hacia la mismidad (...) Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. (Skliar, 2002: 117).

Una *pedagogía del otro que reverbera permanentemente*, para un sujeto que se asume como otro, como no lo mismo. (Skliar, 2002:119-120).

En esta misma línea Javier Freixas (2006) propone re pensar la educación y el encuentro con el otro a partir de replantearnos la idea de *acción* de Arendt (2008): “cuando este encuentro es posible, cuando el educador se abre al horizonte del descubrimiento, al tiempo de la reunión con quien llega, su tarea entonces deja de ser *fabricación*; su tarea, siguiendo a Arendt, recién entonces

es *acción*” (Freixas, 2006: 123). Por eso, Freixas habla de tres verbos, tres acciones fundamentales para pensar la educación: la primera es *bienvenir*:

Sin esta acción, todo lo que haya de acontecer luego no será más que adaptación a lo dado, reproducción de lo instituido. Sin esta acción, la singularidad del *quién* nos queda ajena, oculta, bajo la mismidad del alumno y del maestro. (Freixas, 2006: 124)

Ahora bien, el *bienvenir* está de la mano del *cuidar* y del *acompañar*. Siguiendo a Arendt (2008), Freixas afirma que es imprescindible *cuidar* de lo nuevo y de lo revolucionario que cada nuevo integrante trae como novedad en lo ya instituido. Entonces, el eje de la educación no sería formar al otro para incorporarlo a lo mismo, sino dar lugar a la *exterioridad* que irrumpe. Y la mejor forma del cuidado es la *compañía*. Quien recién llega, antes que todo pide, reclama, hospitalidad, cuidado y compañía. (Freixas, 2006: 124-126). Como nos dice Arendt:

La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten el mundo. (...) esta pluralidad es específicamente la condición –no sólo la *conditio sine que non*, sino la *conditio per quam*- de toda vida política. (...) la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir de actuar. (Arendt, 2008: 21-23).

La capacidad de quienes ingresan al sistema universitario reside justamente en ser los *recién llegados*, aquellos que podrán marcar las diferencias y hacer

surgir lo nuevo. Es el estudiante, y particularmente el ingresante aquel que con su voz puede transformar o abrir el espacio de la novedad.

¿Es esto viable en el ámbito de la educación institucionalizada?, ¿qué relaciones se propician desde las instituciones? Según Freixas:

En última instancia, la relación que los vincula es siempre instrumental: se trata de darle al neófito algo que el educador sabe que habrá de serle requerido, o de mostrarle en sí mismo algo que posee pero lo ignora y ayudar a extraerlo, o de entrenar su mente, o de domesticar su cuerpo (las disyunciones aquí son todas inclusivas), para conducirlo, de un modo u otro, a su “mayoría de edad” social. La función social (cultural, humana, económica, como quiera que se la piense) precede y ordena la función educativa. No hay aquí lugar (no hay pensado un lugar) para lo imprevisto, para el tiempo lúdico, para la irrupción variada, impredecible, inexplicable de la singularidad de cada uno. (Freixas, 2006: 121)

Pero entonces, la cuestión se vuelve compleja: la educación es relación pero no necesariamente es una relación medible, calculable, prefijable.

Hay imprevisto, pero no necesariamente hay imprevistos previsibles, asimilables, re apropiables. Hay singularidad, irreductible, extranjera, *otra*; pero aun así hay relación y hay encuentro. La educación es el espacio abierto al otro, a la relación y al encuentro. Ese es su sentido primordial, lo que le da su razón de ser, según Larrosa (2009).

Ahora bien, este autor también resalta que las instituciones educativas, así como están, conciben una forma de encuentro con el otro que ya está dicha y determinada antes de producirse: “son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro” (Larrosa, 2009: 9). Esto es lo más lejano a la

experiencia, a lo que irrumpe, sorprende, acontece. Porque la experiencia es aquello que “nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones, de los otros” (Ibídem).

Es este sentido el que Larrosa nos invita a replantearnos para darnos la posibilidad de vivir, pensar y construir una educación cuyo eje sean las ideas de *alteridad* y *experiencia*. Una educación que pueda ser pensada como *encuentro* y en la que el *otro* no sea objeto programable. Una educación que asuma “la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber” (Larrosa, 2009: 10).

Ahora bien, ¿qué es lo que las palabras *alteridad* y *experiencia* nos sugieren? ¿Cómo pensar la educación desde un paradigma de la *alteridad* y *experiencia*? ¿Qué rupturas se imponen desde estas perspectivas? ¿Es posible plantear la educación desde *una experiencia nueva de ser y de saber?*, ¿qué lugares, qué espacialidades, tienen los *recién llegados* en las instituciones universitarias? Estas reflexiones se retoman en el próximo apartado a través del análisis de la posibilidad de pensar la educación como experiencia y acontecimiento.

El conocimiento como experiencia y acontecimiento

Si se afirma que no se puede predecir quién es el *otro*, que el espacio educativo es el lugar para el *encuentro* y la *experiencia* de lo nuevo; entonces es preciso, en primer lugar, aclarar lo que *experiencia* significa en este contexto.

Esta palabra denota diferentes significados: por una parte, una experiencia es un hecho empírico, es decir un suceso; por otra parte, experiencia también puede significar una vivencia acontecida, es decir eso que sólo puede nombrarse en primera persona. Este último sentido es el que Larrosa (2009) retoma para definir experiencia como *eso que me pasa*, lo cual remite a tres dimensiones o principios: (1) el de subjetividad; (2) el de reflexividad y (3) el de transformación.

(1) El principio de *subjetividad* se refiere al *eso* de la frase *eso que me pasa*. Este remite a una exterioridad, una alteridad, algo extraño a mí; un acontecimiento que adviene.

(2) El principio de *reflexividad* se refiere al *me* de la frase *eso que me pasa*. Este principio hace referencia a la singularidad, a que la experiencia sucede al sujeto, el cual se vuelve sujeto de formación y transformación con esa experiencia.

(3) El principio de *transformación* se refiere al *pasa* de la frase *eso que me pasa*. Muestra el carácter efímero y el movimiento que toda experiencia implica desde la alteridad a la afectación del yo. Por eso la experiencia es un recorrido, un pasaje (Larrosa, 2009: 14-18).

La experiencia forja las subjetividades porque “es lo que me pasa y al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Larrosa, 2006: 7).

Así entendida, en tanto forma de conocimiento, no puede ser extraña ni separada del sujeto sino justamente todo lo contrario. No hay un afuera y un adentro desde esta perspectiva. Es decir que no hay un sujeto que necesita vincular su interioridad con la exterioridad de los otros o del objeto que quiere conocer. Por eso, la *experiencia* no es *experimento*.

La experiencia así entendida está atravesada no sólo por los tres principios enumerados al comienzo, sino también por otros que Larrosa llama: *principio de singularidad*, *principio de pluralidad*, *principio de irrepitibilidad* y *principio de incertidumbre*, *de libertad o del quizá* (Larrosa, 2009). Con base en estos principios, el cuadro a continuación, muestra algunas de las diferencias entre las ideas de *experiencia* y de *experimento*:

Experiencia	Experimento
Singular	Homogéneo
Irrepetible	Repetible
Plural	General
Incierta	Anticipable

El primer principio, el de *singularidad*, afirma que la experiencia es para cada uno la propia. En ese sentido cada hecho es *irrepetible*, por eso Larrosa nos dice que en la experiencia, “la repetición es diferencia”, “la mismidad es alteridad” (Larrosa, 2009: 30); que la experiencia siempre sorprende porque

tiene algo de nuevo o de primera vez, por más que el hecho fuera el mismo o repetido. Además, justamente por ser singular, un mismo hecho produce *pluralidad* de experiencias. Cada uno que participa hace su propia experiencia del mismo hecho. Por otra parte, la experiencia es *incierto o impredecible* no sólo porque es una aventura o riesgo, sino porque la experiencia tiene un fuerte carácter: *imprevisible, impredecible e imprescriptible*: no puede verse, decirse ni escribirse de antemano (Larrosa, 2009: 29-33).

Así, si se supusiera el caso de un seminario o curso de ingreso a la universidad, desde el paradigma de la experiencia se remarca que:

- Cada uno de los que participa del seminario tendrá *su* experiencia *singular* del mismo.
- El seminario en sí mismo es *irrepetible*, no importa cuántas veces se dicte o se lleve adelante, cada una de esas veces será diferente a las otras.
- Cada seminario produce *pluralidad* de experiencias (tantas como subjetividades haya afectado).
- No puede preverse de ante mano qué sucederá, ni qué producirá en las subjetividades que participan, esto es algo *incierto*.

Desde la otra perspectiva –la del experimento-, se supone que:

- Todos los que participan de un seminario tienen que atravesar por los mismos momentos, aprender los mismos contenidos y, fundamentalmente, atribuirle los mismos sentidos; justamente por eso es *homogéneo*.
- El mismo seminario puede repetirse tantas veces como se necesite, basta utilizar los mismos elementos, materiales, actividades, etc. Es *repetible* sólo basta seguir la “receta”.
- Un seminario se produce *en general*, es decir, para todos los casos y subjetividades, el hecho es el mismo.
- Lo que sucederá, se enseñará y se trabajará puede preverse y planificarse de antemano, es *anticipable*.

Lo fundamental desde la perspectiva de la experiencia como acontecimiento es que plantea una forma diferente de vincularse y de entender la subjetividad y el

conocimiento. Una apuesta por la *alteridad*, por la *singularidad*, por la *producción de sentidos compartidos*, por la *diferencia*, por la *transformación*.

En sintonía con Larrosa; Greco y otros (2008) afirman que la *experiencia acontecimiento produce al sujeto siendo*, porque no hay nunca algo así como un *sujeto terminado*. En este sentido la experiencia es alteridad: llega, irrumpe, transforma lo que *nos pasa* y no lo que *pasa*. Por eso, el sujeto no es anterior a la experiencia, sino que se constituye en ella.

En la *experiencia acontecimiento* no hay pensamiento de dos polos, o de opuestos (afuera-adentro; teoría-práctica; ser-no ser; saber-no saber; individual-colectivo); hay cohabitación de los opuestos que se juntan y separan. Este paradigma es una apuesta al pensamiento y la acción, una negación del automatismo. (Greco y otros, 2008: 73-74).

El sujeto es desde esta perspectiva abierto, expuesto y no un sujeto cerrado sobre sí mismo dador de sentido, esta nueva experiencia de *ser* no solo transforma la subjetividad, sino que además produce una nueva experiencia de *saber*. Una subjetividad que se vincula desde la *pasión*, es decir desde un lugar de pasividad. Esto está relacionado, por un lado, a la *vulnerabilidad* y la *apertura*, al hecho de estar *expuesto* y ser afectado por el *otro* (Larrosa, 2009: 31, 2003: 97) (Levinas, 2006: 123). Por otro lado, la pasión implica un deseo que no es necesidad que pueda ser saciada, un deseo que permanece siempre deseo, imposible de ser satisfecho. Por eso, la pasión impulsa al sujeto fuera de sí, hacia una alteridad que no puede ser alcanzada (Larrosa, 2003: 98) (Levinas, 2002: 57-59).

Es importante recuperar esta forma conocer y de aprender, recuperar la posibilidad de que la relación con el conocimiento sea *experimentada* en lugar de *experimentada*³¹, y, en ese sentido, *comprometida*. Para Vélez (2005), la relación de compromiso es la contracara del *extrañamiento* con el conocimiento. Esta relación supone un “encuentro con el sentido de conocer” (Vélez, 2005: 7), es decir, la posibilidad de darle un sentido propio y compartido a la propia experiencia. En la universidad, esto se vincula con lograr “la

³¹ Es decir, que la relación no sea experimento sino experiencia.

percepción (no ingenua) de las posibilidades del conocimiento para la formación y el desempeño profesional, la conciencia de la responsabilidad social que acarrea y la esperanza de convertirlo en instrumentos de constitución del sí mismo” (Ibídem).

Ahora bien, una cuestión relevante para poder darle sentido a lo que conocemos y hacemos es percibir el conocimiento como algo *integral* y *complejo*, cuestión que se desarrolla en el apartado a continuación.

La complejidad como forma de abordaje

Según Castro Gómez (2007), la categoría que articula la crítica del paradigma emergente es el *pensamiento complejo* entendiendo por este “la idea de que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo” (Castro Gómez, 2007: 86).

Una de las dimensiones fundamentales del *pensamiento complejo* es la *transdisciplinariedad* como herramienta capaz de hacerle frente a la forma de conocimiento hegemónica en la universidad. Esta forma hegemónica determina que la universidad continúe “pensando un mundo complejo de forma simple” y “formando profesionales arborescentes, cartesianos, humanistas, disciplinarios, incapaces de intervenir en un mundo que funciona con un lógica compleja” (Rozo Gauta, 2004 en Castro Gómez, 2007: 86).

Esta simplificación del mundo se muestra en la parcelación, división y compartimentación de los conocimientos en celdas aisladas, llamadas disciplinas y en la idea de que cada disciplina tiene su propio objeto de estudio diferente a las demás. Desde el paradigma del *pensamiento complejo* se denuncia la artificialidad de estas ideas afirmando que el conocimiento es un todo integral, que no puede ser compartimentado en disciplinas, sino que necesita ser abordado desde su complejidad misma. Es por esto que el autor habla de *transdisciplinariedad* y no de *interdisciplinariedad* enfatizando la posibilidad de incluir al *tercero excluido*. Desde esta perspectiva, entonces, los contrarios no se excluyen sino que pueden ser ambos pensados como formas de conocimiento. El eje está puesto en que la realidad no está conformada por

las tradicionales dicotomías (verdad o falsedad, realidad o irrealidad, ciencia o doxa, saber o ignorancia, sujeto u objeto); sino que es *compleja*:

La transdisciplinariedad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la *coincidencia oppositorium*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental. En lugar de separar, la transdisciplinariedad nos permite ligar los diversos elementos y formas del conocimiento. (Castro Gómez, 2007: 86-87).

Esta idea de transdisciplinariedad es uno de los ejes que también retoma De Sousa Santos (2009). Este autor plantea que el conocimiento es indivisible, *total*, pero -a la vez- surgido de proyectos concretos, *locales*. Esta característica pretende remarcar el hecho de que el conocimiento del paradigma emergente busca romper con la fragmentación disciplinar porque “el conocimiento avanza a medida que el objeto se amplía” (De Sousa Santos, 2009: 49) y no a medida que se recorta. Es una forma de conocimiento que “concibe a través de la imaginación y generaliza a través de la cualidad y ejemplaridad” (Ibídem) en lugar de –como el conocimiento del paradigma dominante- concebir partiendo de la operacionalización y generalizar a través de la cantidad y homogeneidad. Esta forma emergente, nace de proyectos locales y se expande, se proyecta y se ejemplariza, no es disciplinar sino temático. (De Sousa Santos, 2009: 47-50).

Otra de las dimensiones del *pensamiento complejo* abordada por Castro Gómez (2007), es el *diálogo de saberes* o la *transculturación del conocimiento*. Este aspecto, como bien resalta el autor, es algo aún no desarrollado en ninguno de los ámbitos universitarios debido al impedimento del paradigma del *punto cero* desde el cual quien observa no sólo necesita un punto neutral y

objetivo sino además a-cultural. El diálogo de saberes permite que los conocimientos de otras formas culturales puedan convivir en el espacio universitario, que lo que se considera *doxa* desde el paradigma del *punto cero* entre en el espacio de la universidad. Esto mismo es lo que propone De Sousa Santos al afirmar el sentido común como una forma de conocimiento válida. Según este autor, en el sentido común, se encuentran ciertas características que permiten enriquecer la relación de los sujetos con el mundo. Aunque “dejado a sí mismo, el sentido común es conservador y puede legitimar prepotencias” (De Sousa Santos, 2009: 55-56), vinculado con el conocimiento científico pueden juntos dar origen a una nueva forma de racionalidad: “una racionalidad hecha de racionalidades” (De Sousa Santos, 2009: 56).

La búsqueda de una nueva racionalidad va de la mano de la propuesta de Mignolo (2003, 2010) de crear un *paradigma otro* que surja “de la toma de conciencia y del análisis de la colonialidad del poder en el que se asentó, dominante y explotador, el proyecto de la modernidad” (Mignolo, 2003: 49). Este se manifiesta en la idea de *pensamiento fronterizo* como forma de nombrar el pensamiento que engloba posturas decoloniales, posturas que se plantean desde un lugar diferente al del poder, hasta el momento hegemónico. El eje de estos planteos es, en definitiva, instaurar una ruptura epistémica. (Mignolo, 2003, 2010).

Siguiendo la línea del pensamiento decolonial, la propuesta de Castro Gómez (2007), es justamente *decolonizar* el conocimiento haciendo evidente el punto de vista desde el cual este se produce. Afirmar la cercanía en lugar de la separación porque, desde esta perspectiva, ya no es la distancia del sujeto y el objeto, la pureza o neutralidad lo que guía al investigador sino el acercamiento y la contaminación (Castro Gómez, 2007: 87-89). El sujeto está implicado, comprometido con el conocimiento. Como afirma De Sousa Santos, es necesario “un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos” (De Sousa Santos, 2009: 53).

Ahora bien, una cuestión resaltada por Castro Gómez es que para *pensar complejamente* es necesario que la universidad también pueda *funcionar complejamente*: es decir tener estructuras que permitan des-estructurar, que

sean *rizomáticas*: docentes y estudiantes diseñando planes de estudio en conjunto, programas conectados en *redes de programas*, docentes que sean parte de varios departamentos al mismo tiempo, entre otros (Castro Gómez, 2007: 87).

Esta cuestión está vinculada con las ideas de jerarquía e igualdad que subyacen en los modelos educativos y se trabajan a continuación.

La igualdad como punto de partida

La cuestión que guía toda la obra de Rancière, es la pregunta por la igualdad. Para este autor, la *igualdad* es considerada un *postulado*, afirmación que instala una crítica al conocimiento Individual, competitivo y acumulativo. Es una crítica a aquellos que dicen *tener* la razón de algo, acto que, lo único que logra, es afirmar la desigualdad porque justamente:

La razón comienza allí donde se detienen los discursos ordenados con el fin de tener razón, allí donde la igualdad es reconocida: no una igualdad decretada por ley o por la fuerza, no una igualdad recibida pasivamente, sino una igualdad en acto, *verificada* en cada uno de los pasos de esos caminantes que, en su atención constante en sí mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran frases adecuadas para hacerse comprender por los demás. (Rancière, 2007: 97).

El conocimiento ya no es el elemento que permite diferenciar o jerarquizar. Por eso el acto de instruir o de educar puede implicar la emancipación o el embrutecimiento. En tanto muestra la incapacidad del otro ya sea para “liberarlo” o para “subyugarlo”, la educación es embrutecimiento. Y esto porque sólo puede emancipar cuando se fuerza al reconocimiento de la capacidad propia, cuando se instruye para desplegar todas las consecuencias que reconocerse como igual implica. (Rancière, 2007: 9-10).

Emancipar es ayudar al otro a confirmarse en su potencia, devolviéndole la palabra. Hay una inversión de las formas habituales, en lugar de afirmar el

conocimiento que se quiere enseñar (con la intención de subyugar o la de liberar), quien *emancipa*, afirma la capacidad del otro de aprender.

En este sentido, “lo que se enseña cuando se emancipa es a usar la propia inteligencia” (Cerletti, 2008: 172). Por eso, de lo que se trata no es de “explicar lo que los científicos, los artistas o los filósofos dicen o hacen, sino de ser, en alguna forma, científicos, artistas o filósofos” (Ibídem). En este camino de la emancipación, hay tres preguntas fundamentales que los estudiantes deben tomar como guía: “¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces?” (Rancière, 2007: 40).

Esta afirmación de la capacidad del otro no sólo le devuelve la palabra sino que además muestra que la cuestión educativa trasciende las cuestiones de los métodos de enseñanza e incluso pasa de la ética hacia la política porque entra en juego no sólo la *alteridad* del *otro* en tanto otro sino también su lugar en la sociedad:

Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro – la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por supuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar. (Rancière, 2007: 10).

Una política de la *igualdad* que se traducen una política de la *otredad* y de la *diferencia* porque afirma al *otro en tanto otro* en el mismo momento en que niega cualquier jerarquía a priori. Para Cerletti: “lo que interesa a Rancière es descubrir la potencialidad de todo hombre o mujer cuando se considera igual a los demás y considera a todos iguales a él o ella” (Cerletti, 2008: 177), razón por la cual la igualdad se presenta como un postulado cuyo único requisito es la decisión y la voluntad de hacerla posible (Cerletti, 2008: 175). Ese es el sentido profundo de la sentencia de Rancière al afirmar que la igualdad hay que practicarla, no reivindicarla o darla.

Los planteos de la *igualdad como postulado* y de la necesidad de *verificar la igualdad* tienen que ver con la búsqueda siempre nueva de formas de demostrar que no existen jerarquías. Con la búsqueda de formas distintas y alternativas de pensar el mundo y las relaciones humanas. Tiene que ver con asumir la diferencia, la alteridad pero también afirmar la igualdad. Y he aquí la cuestión: diferencia e igualdad no son términos opuestos en este caso. La alteridad es parte de la preocupación del planteo de la *igualdad como postulado* tal y como lo expresa Ruby (2011):

En una palabra la igualdad no se obtiene sino que se declara. Es por esto que se trata de un postulado. Aun este postulado no surge de un derecho pretendidamente universal, sino de un universal práctico, porque este se activa al dividir el *consensus*, al interrumpir como parte de sus operaciones y al hacer valer la alteridad: “Lo propio de la igualdad, en efecto, no es unificar, sino más bien desclasificar, deshacer la naturalidad supuesta de los órdenes y emprender su reemplazo por las figuras polémicas de la división”. (Rancière, 1990 en Ruby, 2011: 93).

Así la cuestión de la igualdad claramente se diferencia de la identidad en el planteo de Rancière porque justamente la cuestión no es que seamos todos a *imagen y semejanza* ni que tengamos todos las mismas formas de actuar y razonar en determinadas circunstancias sino que lo que plantea este autor es que hay una horizontalidad y no una jerarquía en la base. Esta horizontalidad es la afirmación del postulado de igualdad: dada cualquier circunstancia (educativa, política, económica, familiar, en definitiva social), nadie tiene un lugar de privilegio frente a otro. Por eso, “hablar de igualdad es hablar de lazos con otros no idénticos, de modos de estar con otros configurados cada vez, como una construcción artesanal en donde lo singular no queda desdibujado sino todo lo contrario” (Greco y otros, 2008: 75-76). Hablar de igualdad es

afirmar la diferencia: la posibilidad que todos tenemos de subjetivarnos en la singularidad y unicidad:

(...) los hombres y las mujeres no son simples efectos objetivos de las circunstancias sino que *todos* tienen capacidad de subjetivación (...) el *otro* es para Rancière alguien que piensa, y en diálogo igualitario de las inteligencias puede ponerse de manifiesto que un *ignorante* puede llegar a ser un emancipador, y un sabio, un embrutecedor. (...) la igualdad no depende de lo social (ni es siquiera el resultado de una acción justa), sino de una decisión y de ser coherente con ella. (Cerletti, 2008: 178-179).

Por eso desde esta perspectiva, la función de quien enseña ya no es ser liberador o reproductor de un sistema. En este sentido es que el foco de la discusión está puesto más allá de la discusión entre la reproducción del orden social o la crítica a la sociedad. La liberación o el sometimiento no dependen ni de la función que desempeña la persona ni de la forma en que está diseñado el Estado sino de las decisiones que los hombres y mujeres toman respecto a la otredad, a su relación con el resto de los hombre y mujeres, sea en una situación educativa o no (Cerletti, 2008: 178). En este sentido es que:

la acción emancipadora será consecuencia de sostenerse en el postulado de la igualdad entre los seres humanos y, a partir de esta decisión, se abrirá un mundo de posibilidades inéditas en el que la posesión de saberes no será el fundamento velado de las jerarquizaciones. (Ibídem).

Es así como se llega a constituir un sujeto en educación, a partir de una emancipación, es decir de un proceso de liberación de las ataduras que

vuelven al sujeto un ser que acepta y reproduce relaciones en base a jerarquías. Por eso, para Cerletti, estrictamente hablando, un *sujeto* es:

Alguien que no se somete a un orden jerárquico, construido a partir de desigualdades de inteligencia u otra referencia, alguien que no se ve como inferior, sino que reconoce y valora su propia capacidad y se sostiene en su tenacidad (...) alguien que se conoce a sí mismo como viajero intelectual, como alguien que piensa y puede actuar en consecuencia. Como alguien que se interroga y que puede interrogar a los que supuestamente saben y, sobre todo, a los que supuestamente saben y además gobiernan. (Cerletti, 2008: 173).

El desafío de la educación se vuelve un desafío compartido, ya no hay, por un lado, maestros que tienen que enseñar y explicar y, por otro, alumnos que necesitan aprender y prestar atención. El desafío es más profundo hay hombres y mujeres, enseñantes y aprendices, constituyéndose como sujetos de saber y de poder.

Alteridad, experiencia, pensamiento complejo e igualdad cuatro ejes categoriales de las apuestas emergentes para pensar una *pedagogía otra*. Cuatro ejes que en sus intentos de ponerle un fin a la exaltación del sujeto, la separación del sujeto y objeto, la pobreza de experiencia, la disciplinarización del conocimiento y la desigualdad, encuentran inevitablemente puntos y líneas de continuidad.

Cuatro ejes desde los cuales se intenta, en el capítulo que sigue a continuación, pensar las fortalezas y debilidades del seminario “Ser Universitario en la UTN” desarrollado en la UTN - UA MdP.

Capítulo 3: Preguntas y respuestas en contexto: pensando diferentes modelos de subjetividad y conocimiento en el ingreso a la universidad

Este capítulo analiza el caso específico del seminario “Ser Universitario en la UTN” desarrollado en la UTN – UA MdP a la luz de las reflexiones de los capítulos anteriores.

El eje del análisis de esta experiencia está atravesado por las preguntas que articulan la investigación del presente trabajo, a saber:

- qué conocimientos, contenidos, habilidades y actitudes son valorados como necesarios para ser un estudiante universitario;
- cuáles son las relaciones de importancia y jerarquías que se establecen entre estos contenidos, habilidades y actitudes;
- de qué maneras se dan los procesos de construcción de conocimiento en relación con la subjetividad, los otros y con el contexto social;
- qué tipos de vínculos se transmiten, producen y reproducen entre los estudiantes y entre ellos y los docentes.

A partir de estos interrogantes se pretende analizar cómo cada uno de estos aspectos es trabajado y valorado desde el planteo de tres formas de abordar un ingreso a la universidad.

Estos tres modelos ficticios se construyen retomando los modelos de ingreso trabajados en el capítulo 1 y son analizados a partir de las reflexiones del capítulo 2 respecto a las concepciones de subjetividad y conocimiento que en cada uno subyacen.

Los tres modelos son:

1. La universidad y el oficio de estudiante como objetos teóricos a conocer.
2. La universidad y el oficio de estudiante como prácticas a conocer.
3. La universidad y el oficio de estudiante como experiencias-
acontecimiento.

En el último de estos modelos es que se retoma la experiencia del seminario “Ser Universitario en la UTN”.

La universidad y el oficio de estudiante como objetos teóricos a conocer

Este primer modelo está íntimamente vinculado al proyecto moderno-educativo y plantea a la universidad como un objeto a conocer.

Suponiendo que en el curso de ingreso hubiera una materia vinculada a la vida universitaria, la lectura y escritura o las metodologías de estudio, el objetivo de la misma sería que los estudiantes logren aprender dichos conocimientos gracias a la explicación de algún docente experto en el tema.

Si la universidad es un objeto de estudio, entonces, quien aspira a ingresar a ella, necesita aprehender ese objeto. Para esto, son necesarios una cantidad de contenidos que se dicten en la materia y que los estudiantes deben saber para aprobarla. Estos contenidos pueden ser sólo referentes a la universidad (su historia, sus reglamentos, su gobierno, etc.) o también incluir metodologías de estudio y de lectura y escritura. No es tanto qué contenidos incluya sino la forma en que estos son abordados.

El presupuesto es que el sólo hecho de leer o asistir a las clases magistrales es suficiente para que los estudiantes aprendan los contenidos.

Se podría poner como ejemplo una clase sobre metodologías de estudio en la cual, para enseñar a realizar un mapa conceptual, se les da a los estudiantes un texto explicativo sobre el tema para leer en conjunto, en grupos, a solas o como fuere. En teoría, la lectura del mismo alcanzaría para que el aprendizaje esté dado, o mejor dicho para que la enseñanza se haya realizado (si el estudiante aprende o no es problema del estudiante y de sus capacidades). A lo sumo una evaluación al final puede asegurarse que los estudiantes puedan reproducir lo que los docentes con el texto han querido enseñar.

Este paradigma, estrechamente ligado a lo que se ha llamado *paradigma de la experiencia empiria*, por un lado y a la idea de *experimento*, por otro.

La experiencia es algo ajeno a los sujetos.

El eje no está puesto en lo que le pasa a los sujetos sino en lo que pasa en las clases, es decir, el eje es que se enseñen una determinada cantidad de contenidos. No es tanto la cuestión de si las clases son participativas o expositivas, con una presentación de power point o con trabajos en equipo.

En este sentido, la cuestión trasciende lo metodológico, como afirma Ranciére y se instala en el plano de lo político. Lo que este modelo no llega a afirmar es la *singularidad* del otro, la *irrepetibilidad* del proceso, la *pluralidad* de experiencias, ni la *imprevisibilidad*, es decir la imposibilidad de planificar o anticipar lo que suceda en las clases (Larrosa, 2009).³² Los otros son siempre los mismos, sujetos carentes, faltos de sabiduría, necesitados de alguien que les enseñe y los complete.

En este sentido, el *recién llegado* (Arendt, 2008) necesita adaptarse a lo nuevo, necesita aprender los contenidos metodológicos necesarios para desenvolverse en un nuevo espacio con nuevas habitualidades para, en el mejor de los casos, incorporarse al espacio de *lo mismo* en la universidad, en el que –claramente- la *igualdad* solo puede estar al final del trayecto.³³

Finalmente, desde este modelo el *conocimiento* sigue estando separado y dividido en *disciplinas* cada una de las cuales guarda su especificidad propia. De hecho, las materias vinculadas a la vida universitaria terminan constituyéndose en una forma más de conocimiento disciplinar absolutamente desvinculadas del resto de las materias.³⁴

Aun así, es necesario remarcar que el hecho de incorporar saberes vinculados a la vida universitaria, las metodologías de estudio y la lectura y escritura marca una ruptura con las formas habituales de la universidad ya que sólo el 20% de las universidades trabajan contenidos vinculados a estas cuestiones en todas sus facultades y carreras durante el período de ingreso.³⁵

Esta tendencia es la que fue marcando que, en diferentes espacios, surgiera la pregunta sobre las formas en que se trabajan estos conocimientos y la posibilidad de establecer una ruptura no sólo en la incorporación de estas materias sino también en las formas de abordarlas.

³² Estas ideas se desarrollan en los apartados: “La separación sujeto-objeto y la destrucción de la experiencia” y “El conocimiento como experiencia y acontecimiento” del capítulo 2.

³³ Estos conceptos están desarrollados en los apartados: “La exaltación del sujeto y la negación del otro”; “La alteridad y la diferencia como espacialidades del otro”; “La búsqueda de la homogeneidad y/o igualdad “ y “La igualdad como punto de partida”, del capítulo 2.

³⁴ Estas ideas remiten a los conceptos de los apartados: “La parcelación del conocimiento y La complejidad como forma de abordaje”, del capítulo 2.

³⁵ Estos datos se presentan en la sección: “El problema del ingreso y el acceso al primer año de la Universidad”, del capítulo 1.

Una primera modificación de estas cuestiones produce un modelo diferente de ingreso que se expone a continuación.

La universidad y el oficio de estudiante como prácticas a conocer

La creciente preocupación por brindar a los aspirantes posibilidades concretas de ingresar y adquirir las habilidades que la universidad espera de ellos ha provocado que se den algunos cambios en las formas de abordar los contenidos.

Estas nuevas formas se esfuerzan por vincular el conocimiento al *saber hacer* y no sólo al *saber decir/escribir*.

Así, siguiendo el ejemplo antes elegido, otra cosa sería enseñar a realizar un mapa conceptual a partir de un texto explicativo de ese tema pidiéndoles a los estudiantes que lo hagan individualmente (y no sólo que lo lean). Es decir, que cada uno realice un mapa conceptual sobre el texto que explica cómo hacer un mapa conceptual.

Una variante de esta misma forma sería incorporar el trabajo grupal como forma de *hacer*. La opción sería, entonces, hacer un mapa conceptual sobre el texto explicativo de los mapas conceptuales pero en grupos. Esto sería más enriquecedor porque permitiría el intercambio de opiniones y las diferencias forzarían al pensamiento y la búsqueda de un consenso.

En esta propuesta existen dejes modernos pero, lo interesante son los avances y puentes hacia nuevas formas de entender el conocimiento y de entender al otro. Desde la primera perspectiva, el cambio se da al vincular los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento. Conocer también es hacer y no sólo decir o reproducir. Hay un intento de vincular el conocimiento a la experiencia reconociendo la *singularidad*, la *irrepetibilidad* y la posibilidad de la *pluralidad* en cada encuentro de trabajo (Larrosa, 2009).³⁶

³⁶ Estos conceptos están desarrollados en los apartados: “La separación sujeto-objeto y la destrucción de la experiencia” y “El conocimiento como experiencia y acontecimiento”, del capítulo 2.

Sin embargo, en un punto, el conocimiento pareciera continuar siendo algo ajeno y separado al sujeto, algo que el sujeto necesita apropiarse (sólo que ahora la apropiación puede realizarse a través del hacer). No hay aún una concepción integral o global en donde pueda surgir el *pensamiento complejo* (Castro Gómez, 2007).³⁷

Desde esta segunda perspectiva se plantea una forma diferente de entender al otro porque el énfasis está puesto en la participación de los estudiantes como integrantes del proceso de aprendizaje, como otros reconocidos y en muchos casos, también como otros *diferentes* (Skliar, 2002), el espacio de la mismidad se quiebra para dar lugar a la *apertura* y la *vulnerabilidad*. El Yo quiebra su supremacía y da lugar a lo otro (Levinas, 1986, 1993, 2006). Se abre la posibilidad del *encuentro*, del *bienvenir* del *cuidar*, y del *acompañar* en el proceso de ingreso a la universidad (Freixas, 2006).³⁸

Las cuestiones vinculadas al ingreso son un tema que preocupa. Ocuparse de ellas implica no sólo incorporar saberes en un programa, sino preguntarse por las mejores formas de trabajar esos saberes. Aun así, existen continuidades con el modelo de conocimiento parcelado ya que el paradigma disciplinar continúa ejerciendo su omnipotencia. Hay una apuesta por la *capacidad del otro* pero, la *igualdad* aún es la meta hacia la que esas capacidades deben dirigirse.³⁹ Pero entonces, ¿es posible tensionar aún más las certezas del paradigma dominante?

Imaginemos que una experiencia-acontecimiento en el territorio educativo comienza:

- no sabemos aún cuándo ni del todo por qué, sabemos que hemos generado algunas condiciones para ello: un encuentro, un encuadre de trabajo, algo en común (...)

³⁷ Esta idea se desarrolla en el apartado "La complejidad como forma de abordaje", del capítulo 2 y se vincula a las desarrolladas en el apartado: "La parcelación del conocimiento" del mismo capítulo.

³⁸ Todas estas ideas se desarrollan en los apartados: "La exaltación del sujeto y la negación del otro"; "La alteridad y la diferencia como espacialidades del otro", del capítulo 2.

³⁹ Estos conceptos pueden encontrarse en los apartados: "La parcelación del conocimiento y La complejidad como forma de abordaje"; "La búsqueda de la homogeneidad y/o igualdad" y "La igualdad como punto de partida", en el capítulo 2.

que nos reúne y el deseo humanamente compartido de preguntarse y comprender.

- la apuesta por las capacidades del alumno está hecha de entrada (...), adelantamos la confianza, nos posicionamos en igualdad de condiciones con él (aun cuando la autoridad docente nos ubique en situación de asimetría)

- no sabemos todo acerca de ese otro que aprende, ni del saber a transmitir, arriesgamos la escucha, miramos a quien está allí que es, a la vez, muchos otros posibles, aún desconocidos.

- no estamos “afuera” de esa experiencia ni totalmente “adentro” (creamos un espacio “afuera-adentro” con otros) no la controlamos por entero, no dominamos sus efectos, por momentos tendremos la palabra, en otros apostaremos al silencio, a lo incompleto y lo incierto, a permanecer “en la puerta”, a insistir para que el trabajo se haga, a no saber.

(Greco y otros, 2008: 79)

La pregunta por la posibilidad de poner en jaque el paradigma dominante de la mano de estas aventuraciones propuestas por Greco y otros (2008), se abordan en el último modelo reconstruido que toma como ejemplo el caso del seminario “Ser Universitario en la UTN”.

La universidad y el oficio de estudiante como experiencias-acontecimiento. El caso de la Unidad Académica Mar del Plata.

Esta otra mirada recupera la acción de aprender haciendo, pero en la situación real y concreta de cada uno de los estudiantes. Enmarcado en este último enfoque se encuentra el caso del seminario “Ser universitario en la UTN” desarrollado con los aspirantes del ingreso 2012 en la UTN - UA MdP.

El análisis de esta propuesta se desarrolló en base a dos cuestiones: el módulo y la metodología de trabajo. Para la primera, se trabajó analizando el material en comparación y vinculación a los analizados en el Capítulo 1.⁴⁰ La segunda cuestión se abordó a partir de un trabajo de campo basado en la recolección de datos surgidos de diversas fuentes (entrevistas, encuestas, observaciones, entre otros).

Los contenidos del módulo de trabajo, integran cuestiones vocacionales de las carreras, teóricas sobre la universidad -historia, autoridades, reglamentos- y metodológicas (que en el ingreso 2012 no se trabajaron en sí mismas sino en integración con la materia Química, es decir en un proceso de reflexión colectiva sobre las formas de estudiar y preparar esa materia y sobre cómo mejorar esas formas). Justamente este último aspecto es el que marcó una ruptura en las formas de concebir los conocimientos y las subjetividades, no sólo porque implicó una forma diferente de vincularse entre los estudiantes sino también entre los docentes mismos. Este último aspecto fue resaltado por las docentes en las entrevistas realizadas. Ambas mencionaron la dificultad y la riqueza que implica el trabajo articulado. Dificultad para acordar criterios y metodologías y riqueza porque los resultados son satisfactorios.⁴¹ Tal vez lo más interesante de este proceso sea el hecho de que se buscó articular diferentes disciplinas y estrategias siempre intentando pensar en qué sería lo más beneficioso para los estudiantes.

Respecto de las formas que adquirió el ingreso, los aspirantes en 2012 podían optar por dos modalidades de cursado. Una que se desarrolló en el segundo cuatrimestre de 2011 y otra intensiva durante febrero y marzo 2012. En cada una de esas instancias, el requisito fue aprobar cuatro materias: matemática, física, química y el seminario “Ser Universitario en la UTN”.

Para el caso del curso desarrollado en el segundo cuatrimestre, matemática y el seminario tuvieron una cursada obligatoria consistente en un encuentro semanal de dos horas. Mientras que, física y química fueron instancias que debían prepararse a partir del trabajo con un cuadernillo y espacios de tutorías

⁴⁰ Para más detalle puede consultarse la sección: “Políticas de ingreso en la UTN”, en el capítulo 1.

⁴¹ En los anexos 4.3 y 4.4 se transcriben las entrevistas realizadas a las docentes del seminario “Ser universitario en la UTN” y de química.

optativos. Para el caso del curso intensivo, las cuatro materias consistieron en una cursada obligatoria.

A partir del análisis en profundidad de lo ocurrido en la instancia desarrolla en el segundo cuatrimestre de 2011 se aborda la experiencia del seminario “Ser Universitario en la UTN”. El seminario y el módulo de trabajo se organizaron en base a tres ejes temáticos: (1) Ser ingeniero en la UTN; (2) Estudiar en la UTN y (3) Ser universitario en la UTN.

El primer eje de trabajo, “Ser ingeniero en la UTN”, abordó cuestiones vinculadas a la elección vocacional, el perfil profesional de la carrera elegida y el plan de estudios y las correlatividades de la misma. Estas cuestiones se trabajaron a partir de charlas y entrevistas a diferentes referentes de las carreras: coordinadores, profesores, profesionales del área y estudiantes avanzados (tutores pares). También se realizaron diferentes actividades en lugares vinculados con las carreras en cuestión, como una planta pesquera, la base naval y un submarino.

El segundo eje de trabajo, “Estudiar en la UTN”, indagó en cuestiones vinculadas a la historia de la UTN, los lugares de la UA MdP y los reglamentos vigentes. Para esto se realizaron diversas actividades una recorrida por los diferentes sectores de la institución y lectura y análisis de la historia y los reglamentos.

Finalmente, el tercer eje de trabajo, “Ser universitario en la UTN”, se organizó a partir de grupos colaborativos. Estos grupos se constituyeron en la sexta clase⁴² (a un mes de comenzado el curso) y, a partir de diferentes actividades, fueron construyendo “una mejor forma de estudiar”. Este eje se vinculó a otra de las materias que debían realizar durante el ingreso: química. Trabajaron con búsquedas de material en biblioteca, en internet, comparando las fortalezas y defectos de cada uno de los materiales encontrados, crearon sus propias evaluaciones y las llevaron a cabo intercambiándoselas entre los grupos. También se compararon diversas estrategias y técnicas de estudio, desde las formas de leer hasta de subrayar o resumir un texto. Estas situaciones eran a la vez reforzadas en un espacio de tutorías de química a cargo de una docente

⁴² Esto se debió en parte a que durante el primer mes de cursada hubo muchas incorporaciones de estudiantes que recién se inscribían.

especialista del área que aclaraba dudas específicas y colaboraba en la selección de los materiales más pertinentes. Todas las clases del seminario en que se trabajó grupalmente contaron con el apoyo de los tutores pares.⁴³

El eje del seminario fue poner al estudiante en la situación real, no ficticia y enfrentarlo a la necesidad de tener que encontrar nuevas formas de aprender, pero además acompañarlos en el proceso de tener que hacerse cargo de su propio aprendizaje. El objetivo era no perder de vista que estos estudiantes ingresantes son nuevos en la universidad pero ya tienen toda una vida de experiencia de estudiantes que, de alguna manera, les ha resultado exitosa porque si no, no estarían donde están. Entonces, si ha salido bien hasta ahora, ¿por qué deberían modificarla?, ¿qué hay de diferente en la universidad que requiere aprender nuevas formas y estrategias? Esa respuesta es un proceso individual que no se encuentra escrito en ningún texto de historia, ni de metodología sino que simplemente puede aprenderse transformando las relaciones de uno con el conocimiento, transformando el extrañamiento, y la idea de que el conocimiento es para otro, en compromiso y la certeza de que el conocimiento es un proceso que constituye la subjetividad en tanto uno le da un sentido (Vélez, 2005). Esa respuesta sólo puede encontrarse cuando acontece la experiencia de lo nuevo, de lo diferente. El trabajo colaborativo fue la instancia que favoreció la posibilidad de esa experiencia a partir del intercambio, la construcción y la reflexión entre pares. Estos aspectos son valorados como positivos en la evaluación que hicieron del seminario los estudiantes encuestados. De veintiún estudiantes que contestaron la evaluación del seminario, once resaltaron especialmente el hecho de mejorar sus hábitos o técnicas de estudio y cuatro los aspectos vinculares y grupales.⁴⁴ Uno de los estudiantes expresó:

La verdad cuando ingresé al curso tenía mucho miedo de no aprender nada ya que hacía mucho no estudiaba y la verdad me sirvió mucho porque aprendí mucho cómo

⁴³ En el anexo n° 6 se transcriben las notas de las observaciones de clase realizadas.

⁴⁴ Estos datos se presentan en el anexo N° 5. Cabe destacar que estas encuestas se realizaron en el marco del seminario “Ser Universitario en la UTN” razón por la cual las preguntas realizadas fueron abiertas y no dirigidas en particular a estos aspectos.

relacionarme con un texto y otras personas al trabajar en grupo. (Estudiante de Ingeniería Naval, 31 años).

Otro de los estudiantes al comienzo del seminario había señalado como una fortaleza el hecho de comprender las cosas y mantener la atención pero como dificultad relacionarse con otros, al finalizar el seminario expresó: “Creo que aprendí a relacionarme de manera más sencilla, en lo demás sigo igual” (Estudiante de Ingeniería Naval, 17 años)

Otro estudiante resaltó el trabajo de articulación con química expresando que:

El curso me ayudó mucho a tomarle nuevamente la mano a la comprensión de textos, sintetizarlos y captar sus principales ideas, lo mejor fue trabajar con los textos de química, ya que esto me ayudó a ir empezando con la materia y no empezar solo. (Estudiante de Ingeniería Pesquera, 21 años).

Es importante señalar que la presente investigación toma por caso el seminario “Ser Universitario en la UTN”, sabiendo que no fue el seminario en tanto propuesta objetiva la que produjo una diferencia en la continuidad de las formas instituidas sino la conjunción azarosa de una serie de cosas. De haber sido otra la combinación habría pasado otra cosa o nada. Es decir, que si este mismo seminario se hubiera dictado con otros estudiantes, con otros docentes o en otra institución no hubiera sido igual (Cerletti, 2008: 102-103). Y es que ese es justamente el mayor desafío de una educación pensada desde el paradigma de la experiencia acontecimiento: que la novedad no se vuelva parte de la continuidad.

Según Cerletti “la posibilidad de que exista un sujeto educativo depende de una particular combinación de circunstancias y decisiones en una situación y no de una práctica pedagógica instituida o una política educativa” (Ibídem) y esto porque desde el punto de vista ontológico, un acontecimiento es algo único e irrepetible que irrumpe en el continuo de una situación creando la novedad de la que habla Cerletti (2008) o instaurando la discontinuidad de la que habla

Benjamin (2007). Ahora bien, es importante resaltar una aclaración que hace Cerletti, y es que no podemos decir a priori que un quiebre o cambio en la continuidad es un *acontecimiento*, justamente porque los cambios no son absolutas discontinuidades o rupturas sino algo más similar a lo que este autor llama *microacontecimientos* (Cerletti, 2008: 100-101). En todo caso, la cuestión relevante aquí, es pensar cuáles son las posibilidades del surgimiento de un *sujeto educativo* en las propuestas pedagógicas para el ingreso a la universidad. Pero la cuestión es más compleja que pensar en si es o no es posible, porque no se puede establecer una receta o una propuesta a priori que garantice su constitución. En este sentido, el desafío más complejo es “llevar adelante el cambio constituyéndose en él” (Cerletti, 2008: 102). Aquellos que forman parte de la experiencia –estudiantes y docentes- son mucho más que “individuos librados al juego institucional de un establecimiento educativo” porque hay una configuración diferente de las decisiones, de los conocimientos y de las subjetividades (Ibídem).

Es importante resaltar que el caso aquí trabajado, fue un proceso que inició en el período de ingreso a la universidad pero que estuvo acompañado por otras acciones que se desarrollaron a lo largo del primer año de cursada de estos estudiantes. El acompañamiento desde la Asesoría Pedagógica, los espacios de tutorías y los ayudantes de cátedra fueron un condimento que ayudaron a que el proceso iniciado con el seminario “Ser Universitario en la UTN” continuara y se profundizara para determinar cambios significativos en las cotidianidades institucionales. Los tutores pares entrevistados⁴⁵ resaltan en este sentido el incremento de la participación en 2012 y los resultados satisfactorios del proyecto de tutorías implementado:

En lo personal creo que influenciarnos muy positivamente en los chicos que asistieron y participaron del proyecto ya que damos al alumno herramientas para defenderse y poder avanzar con todos los obstáculos que se presentan

⁴⁵ En los apartados 4.5 y 4.6 se transcriben las entrevistas realizadas a dos de los tutores pares.

en la universidad (un ámbito que desconocían y ahora conocen). (Santiago Mosna, Tutor par de Ingeniería).

La cantidad de estudiantes que participan no conforman la mayoría, pero sí un número importante para tener en cuenta, casi un 35 %. (...) Los resultados fueron satisfactorios, ya que se vieron reflejados en el aumento de porcentajes de alumnos que aprobaron materias con respecto al año anterior, en donde es proyecto de tutores pares no se llevaba a cabo. Aquellos alumnos que asistieron a espacios de tutorías lograron mejorías con las materias, y también se vieron reflejadas en sus notas de exámenes (...) Muchos de los estudiantes que han participado de este proyecto de tutorías, continuaron cursando la carrera (tal vez no todas las materias), pero se logró que continúen en el ámbito de la universidad. Otros alumnos han optado por dejar la cursada, y retomar el año que viene, con una buena planificación de las materias. (Mariano Gil Ianuzzi, Tutor par de Ingeniería).

Sin duda el trabajo realizado desde este seminario fue una experiencia que partió de las singularidades, del otro pensado desde la/s espacialidad/es de la/s diferencias/s (Skliar, 2002). Por esto es que se postuló la acción de *bienvenir* como punto de partida, marcando la necesidad radical de afirmar la singularidad del otro. Proceso que, como se dijo anteriormente, continuó durante el primer año *acompañando* y *cuidando* a través de diversas y múltiples estrategias porque es imprescindible cuidar de lo nuevo y de lo revolucionario que cada nuevo integrante trae como novedad en lo ya instituido. Una educación cuyo eje fuera puesto en dar lugar a la exterioridad que irrumpe (Freixas, 2006).⁴⁶

⁴⁶ Estos conceptos están desarrollados en el apartado: “La alteridad y la diferencia como espacialidades del otro” del Capítulo 2.

Los resultados cualitativos y cuantitativos fueron visibles al finalizar 2012. Cualitativamente hablando ya se mencionó al comienzo lo que los docentes expresaban sobre la forma de encarar el compromiso con el estudio. Asimismo, se hizo referencia al incremento en el número de usuarios y consultas en la biblioteca.⁴⁷ En relación a esto la Bibliotecaria en la entrevista realizada, afirmó que:

Los alumnos no sienten a la biblioteca como ese depósito de libros, sino que lo ven como un centro de recursos de información y a un lugar ameno donde pueden ir a plantear preguntas o inquietudes más allá de una formalidad planteada por la necesidad de pedir un libro.

A junio del ciclo lectivo 2012 la biblioteca incluyó a 207 usuarios, el 70% ingresantes, producto de la promoción de los servicios de la biblioteca ofrecidos durante el curso de ingreso. (Analía Deferrari, Responsable de área de Biblioteca UTN - UA MdP)⁴⁸

Respecto de la modificación de los hábitos de estudio, aún hoy puede observarse una diferencia respecto a otras cohortes de estudiantes, no sólo porque se ve a estos grupos reunidos en diversos espacios de la institución, sino porque también se reciben más consultas de estos estudiantes en los ámbitos institucionales diseñados para el acompañamiento (asesoría pedagógica y tutorías especialmente). Por otra parte, los vínculos entre los estudiantes que ingresaron en 2012 se mostraron más sólidos desde diferentes perspectivas: trabajos grupales, consultas entre ellos y el apoyo para permanecer en la universidad.

Tanto las cuestiones referidas a la modificación de hábitos de estudio como a lo vincular, son resaltadas como positivas por los estudiantes entrevistados en

⁴⁷ Esta información se desarrolla en la Primera Parte, sección: "II. Relevancia del tema de estudio".

⁴⁸ Esta entrevista se transcribe en el anexo N° 4.7.

2013.⁴⁹ Uno de ellos resalta el hecho de la conformación de los grupos remarcando que aunque él se atrasó con las materias y sus compañeros avanzaron, mantienen la relación y lo ayudan con materiales para estudiar (Entrevista 2 a Estudiante ingresante 2012). Otros aspectos también resaltados por los estudiantes entrevistados hacen referencia al hecho de que el seminario los ayudó a ganar confianza, a trabajar en grupo, a organizar los tiempos y el estudio, a participar en clase, entre otras cuestiones:

(...) nos hicieron entender las consignas, ya que había muchos problemas con eso (...) Nos ayudaron a comunicarnos con nuestros compañeros y participar en clase también. Es que hay muchos -me incluyo yo- que no participábamos por miedo a equivocarnos. (Entrevista 1 a Estudiante ingresante 2012).

Lo que me paso es que me ayudo un poco a perder el miedo de estar en la universidad por el tema de mi edad o que soy un poco corto con las relaciones (...) Lo que trabajamos en química, me ayudó también en otras materias, tanto subrayar ideas principales o crear un plan de trabajo también lo utilicé en otras materias. Lo mismo los cuadros de doble entrada. Lo de química me sirvió para estudiar, hacerme resúmenes señalar ideas. (Entrevista 2 a Estudiante ingresante 2012).

El poder hacer el seminario de ingreso a la universidad y compartir un período con otras personas me dio más confianza para poder iniciar el ciclo lectivo sin miedo. (...) Conocer a las personas y compartir momentos tales como los trabajos grupales ayuda mucho a la seguridad nuestra, de los alumnos (...) Me enseñó a organizar mis tiempos

⁴⁹ Estas entrevistas se transcriben en los anexos 4.8, 4.9 y 4.10.

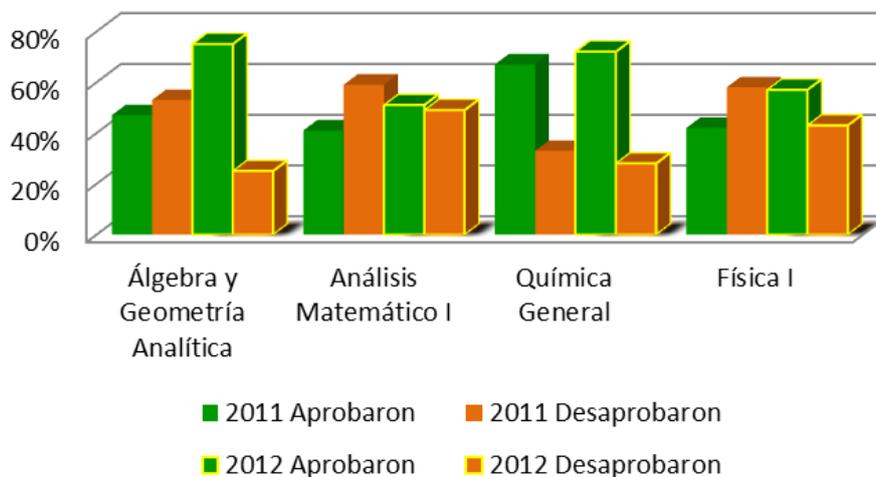
con el estudio y a cambiar de visión con respecto a la universidad, porque no estaba segura de poder estudiar. Me di cuenta de que universidad no era algo tan lejano (...) Además organizarnos y eso está bueno porque yo ya me había olvidado cómo estudiar. Hicimos muchos trabajos en biblioteca y buscamos cosas, así fuimos aprendiendo a leer. (Entrevista 3 a Estudiante ingresante 2012).

Desde el punto de vista cuantitativo, si se comparan la cantidad de aprobados y desaprobados totales de ambas carreras al finalizar la cursada, se puede observar una disminución del 15% de los desaprobados en 2012 respecto a los datos de 2011.⁵⁰ Esta diferencia fue marcada en la mayoría de las materias básicas de ambas carreras, aunque con algunas diferencias, tal y como se muestra a continuación:

Ingeniería Naval		Álgebra y Geometría Analítica	Análisis Matemático I	Química General	Física I
2011	Aprobaron	47%	41%	67%	42%
	Desaprobaron	53%	59%	33%	58%
2012	Aprobaron	75%	51%	72%	57%
	Desaprobaron	25%	49%	28%	43%

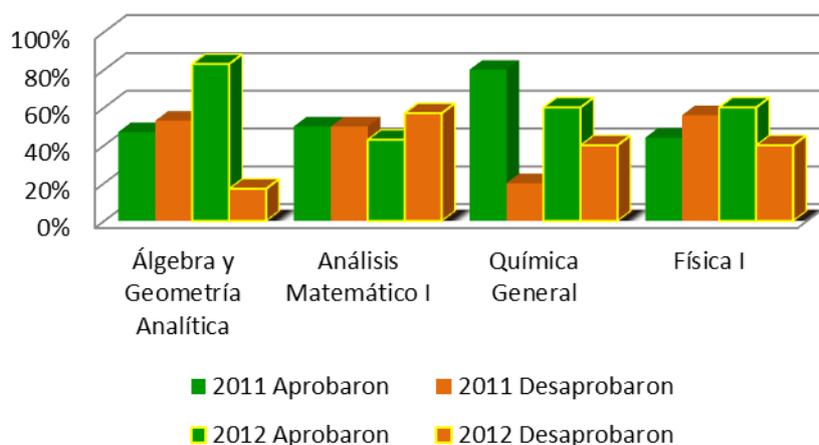
⁵⁰ Estos datos fueron obtenidos a partir del análisis de las actas de cursada 2011 y 2012 de las carreras de Ingeniería Naval e Ingeniería Pesquera de las cuatro materias básicas y comunes a ambas: Álgebra y Geometría Analítica, Análisis Matemático I, Química General y Física I. Un cuadro con el detalle de los resultados se adjunta en el anexo 10.

Ingeniería Naval



Ingeniería Pesquera	Álgebra y Geometría Analítica	Análisis Matemático I	Química General	Física I	
2011	Aprobaron	47%	50%	80%	44%
	Desaprobaron	53%	50%	20%	56%
2012	Aprobaron	83%	43%	60%	60%
	Desaprobaron	17%	57%	40%	40%

Ingeniería Pesquera

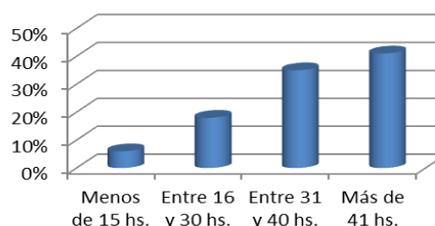


Es necesario aclarar que, si se analizan estos datos cuantitativos a lo largo de la cursada, -y no sólo considerando los estudiantes que terminaron la misma- en 2012 ocurrió un fenómeno diferente al 2011: hubo más estudiantes que cursaron menos cantidad de materias. Esto tuvo que ver con uno de los aspectos que se resaltó e incentivó desde los espacios de ingreso y tutorías: diseñar el propio trayecto académico de acuerdo a las posibilidades concretas de cada uno. Dado que existe un gran porcentaje de estudiantes que trabaja,⁵¹ en otros años ocurría que, al querer cursar las siete materias de primer año en el caso de Ingeniería Naval y las nueve en el caso de Ingeniería Pesquera -con una carga horaria de cinco o seis horas por día-, no lograban terminar con ninguna. A partir de esto, junto con los tutores pares, se realizaron reuniones con que los estudiantes que trabajan muchas horas para asesorarlos en la posibilidad de optar por algunas materias de acuerdo a su particular situación. Esta es la razón por la cual muchos estudiantes dejaron las materias al comienzo de la cursada o ni bien rindieron el primer parcial. Aun teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que dejaron las cursadas, el porcentaje de desaprobados es mucho menor que el de 2011, tal y como se refleja en la siguiente información:

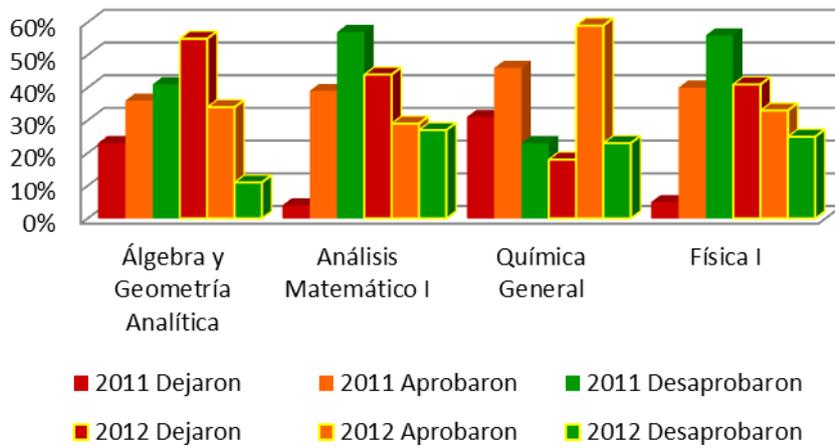
Ingeniería Naval		Álgebra y Geometría Analítica	Análisis Matemático I	Química General	Física I
2011	Dejaron	23%	4%	31%	5%
	Aprobaron	36%	39%	46%	40%
	Desaprobaron	41%	57%	23%	56%
2012	Dejaron	55%	44%	18%	41%
	Aprobaron	34%	29%	59%	33%
	Desaprobaron	11%	27%	23%	25%

51

Una encuesta realizada al momento de la inscripción y respondida por el 50% de los aspirantes, reflejó que el 44% trabaja. La carga horaria dedicada por cada uno a esta actividad se refleja en el gráfico. El detalle de los datos relevados puede encontrarse en el anexo nº 11.

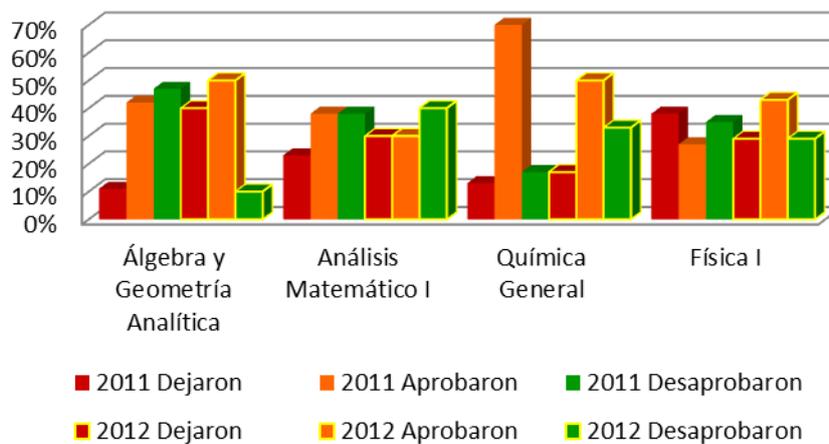


Ingeniería Naval



	Ingeniería Pesquera	Álgebra y Geometría Analítica	Análisis Matemático I	Química General	Física I
2011	Dejaron	11%	23%	13%	38%
	Aprobaron	42%	38%	70%	27%
	Desaprobaron	47%	38%	17%	35%
2012	Dejaron	40%	30%	17%	29%
	Aprobaron	50%	30%	50%	43%
	Desaprobaron	10%	40%	33%	29%

Ingeniería Pesquera



La intención del seminario era clara: promover una relación de *compromiso con el conocimiento* a través de diferentes técnicas, estrategias y actividades que intervengan directamente en el tiempo de aprendizaje de los estudiantes ingresantes para hacer del *oficio de estudiante* un objeto de conocimiento (Vélez, 2005: 8). Ahora bien, ¿en qué consiste el *oficio de estudiante*?, ¿qué tipo de enseñanzas pueden favorecer el despliegue de este oficio? y ¿de qué manera el oficio de estudiante se vuelve objeto de conocimiento?

Las distintas investigaciones y experiencias en las que Vélez se basa, muestran la posibilidad de construir y modificar las relaciones con el conocimiento en todos los matices que van desde el *extrañamiento* hacia el *compromiso* (Ibídem). Para lograr esto es fundamental la creación de diferentes espacios institucionales que promuevan el *bienvenir*, el *cuidar* y el *acompañar* (Freixas, 2006), es decir *la/s espacialidad/es de la/s diferencias/s* (Skliar, 2002), pero también una nueva forma de mirar, pensar, hacer, enseñar y aprender los conocimientos: la *experiencia como acontecimiento* (Greco y otros, 2008) y el *pensamiento complejo* (Castro Gómez, 2007); asumiendo la *igualdad como punto de partida* (Rancière, 2007).⁵²

Este seminario fue una protoexperiencia, un *microacontecimiento* que sentó las bases institucionales para pensar la posibilidad de otra forma de hacer las cosas, para pensar que una institución puede intervenir en la formación del estudiante pensado como alguien integral y no compartimentado en estantes de conocimientos y habilidades que se supone debería tener:

Ingresar a la universidad se presenta como un proyecto de vida, que por cierto no es sólo individual, se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares y sociales; en ese marco se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías.

⁵² Todas estas ideas fueron desarrolladas en la sección: “La crítica a la modernidad: el paradigma crítico emergente” del capítulo 2.

Estas cuestiones han sido consideradas en diversas propuestas de apoyo al ingresante en las que se contempla el apoyo de pares, las tutorías, la constitución de grupos colaborativos, el aprendizaje cooperativo... Estas experiencias y otras similares, dan cuenta de la posibilidad de intervención institucional en los aspectos sociales y afectivos del aprendizaje del oficio de estudiante. (Vélez, 2005: 5-6).

Considero que esta experiencia sentó las bases para profundizar estos aspectos. Así, para el ingreso 2014, la UTN - UA MdP ha comenzado a implementar el diseño de un único seminario que integra todas las materias disciplinares y no disciplinares. Esta última experiencia está recién comenzado a ser recorrida y encontrándose con sus primeros conflictos y aciertos, razón por la cual no fue tomada en la presente investigación. Así y todo las reflexiones que aquí se presentan sirvieron como base para comenzar a pensar y profundizar este camino iniciado.

TERCERA PARTE

Conclusiones

En estas líneas pretendo recuperar el recorrido realizado a lo largo de la escritura de esta tesis dado que los resultados de la investigación desarrollada se expusieron minuciosamente en el capítulo 3.

El camino atravesado indagó un problema instalado en las instituciones universitarias a partir de los aportes de diferentes pensadores y a la luz de un caso que, con algunas de sus características, mostró posibles respuestas a estas cuestiones. El objetivo general planteado justamente pretendía explorar a partir de los aportes del caso de la UTN – UA MdP el problema del fracaso de los estudiantes al ingresar a la universidad a partir del análisis de las concepciones de subjetividad y conocimiento.

La tarea no fue sencilla. Los datos que se presentan y ofrecen para el análisis fueron recolectados a partir de la indagación en las propuestas realizadas por cada universidad y, en muchos de los casos, por cada facultad. La posibilidad de construir este marco de referencia permitió que el problema encontrara un suelo común en todas las universidades a partir del cual comparar los diversos enfoques y políticas elegidas por cada una.

Una vez reconstruido el marco nacional, se realizó el mismo relevamiento respecto del marco que reúne a las diversas facultades de la UTN.

Tanto el trabajo realizado a nivel nacional como el de las regionales de la UTN, dieron respuesta al primer objetivo específico mencionado al comienzo de esta investigación:

Elaborar un mapa diagnóstico de la situación respecto del ingreso a la universidad pública en la Argentina en general y en la UTN en particular, relevando especialmente la incorporación o no de espacios vinculados a introducir a los nuevos estudiantes a la vida universitaria. (Objetivo específico 1, p. 21)

El segundo objetivo de esta tesis, fue investigar el caso puntual tomado para el análisis: la experiencia desarrollada en la UTN - UA MdP para los aspirantes a ingreso de Ingeniería en 2012. Esto se realizó desde una mirada institucional general en el capítulo 1 y desde una mirada profunda de la experiencia del seminario “Ser Universitario en la UTN” en el capítulo 3.

La indagación teórica desarrollada en el capítulo 2 abrió nuevas líneas para abordar el problema intentando tensionar las tradicionales formas de concebir y vivir las subjetividades y los conocimientos, tal y como se proponía en el tercer objetivo:

Indagar las relaciones que se dan entre las formas de producir conocimiento y las formas de concebir las subjetividades a partir del modelo moderno-educativo y de la crítica al mismo desde cuatro dimensiones: (1) subjetividad y otredad; (2) separación sujeto-objeto y el lugar de la experiencia; (3) el conocimiento como algo parcelado y como algo complejo; y (4) la igualdad como meta y como principio. (Objetivo específico 3, p. 21)

Finalmente, en el tercer capítulo se intentan mostrar las continuidades y rupturas que existen en las cotidianidades universitarias a partir de las tres visiones presentadas. La última de ellas profundiza en la experiencia del seminario “Ser Universitario en la UTN”, para dar cuenta del cuarto objetivo de investigación, es decir del análisis y reflexión sobre las formas en que se conciben la subjetividad y el conocimiento en la experiencia tomada por caso a partir de los modelos moderno-educativo y crítico analizados en el capítulo 2.

Asimismo se fueron estableciendo las relaciones posibles entre cada una de las visiones presentadas y las concepciones de subjetividad y conocimiento desarrolladas.

En este sentido, las hipótesis de investigación fueron tomadas como los ejes de los diferentes análisis realizados para mostrar cómo en el caso seleccionado,

las formas de concebir las subjetividades, el lugar del Otro, los conocimientos la experiencia y la igualdad abren la posibilidad de lo diferente.

Es preciso recordar que, así como no hay casos puros, tampoco el caso seleccionado es receta para futuras acciones porque como dice Larrosa (2009) cada experiencia es irrepetible, singular, plural e incierta.

Si las modificaciones cuantitativas y cualitativas manifestadas por la cohorte 2012 de la UTN – UA MdP fueron consecuencia o no del seminario “Ser Universitario en la UTN” es algo que no puede probarse tan sencillamente desde la perspectiva teórica y metodológica elegida para guiar estas reflexiones. Una cosa sí es clara y puede afirmarse: este seminario constituyó para muchos estudiantes una experiencia que les permitió encarar su vida universitaria de forma diferente, o al menos, ellos así lo percibieron y eligieron vivirlo. Como sea, en algún sentido su relación con el conocimiento y con los otros se vio modificada.

Considero esto suficiente para afirmar que una mirada diferente de la subjetividad y los conocimientos -en la línea en que se expuso en el capítulo 2- puede modificar los resultados de las prácticas pedagógicas implementadas en una institución educativa.

¿Cómo lograr esto con futuros estudiantes? Es una pregunta que no tiene respuesta, y no podría tenerla.

Es una apuesta que necesita ser construida, vislumbrada y puesta en marcha con la suficiente flexibilidad como para que cambie el rumbo del camino si las necesidades del contexto así lo requieren. La puerta está abierta y el camino recién empieza a ser transitado.

Agradezco profundamente a quienes participaron y colaboraron con esta investigación intentando hacer posible crear y pensar otra forma de habitar y vivir la educación.

Bibliografía y fuentes

Bibliografía

Agamben, Giorgio, (1978), 2007, *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.

Arendt, Hannah, (2008), *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.

Benjamin, Walter, (1933), 1989, "Experiencia y Pobreza", en: *Discursos interrumpidos I*, Taurus, Buenos Aires, pp. 15-60.

----- (1940), 2007, *Sobre el concepto de historia, tesis y fragmentos*, Buenos Aires, Piedras de papel.

Castro-Gómez, Santiago, (2007), "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 79-91.

Cerletti, Alejandro, (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires, Del Estante.

Descartes, René, (1637), 2004, *Discurso del método*, Buenos Aires, Colihue.

----- (1647), 2005, *Meditaciones Metafísicas*, Buenos Aires, Gradifco.

De Sousa Santos, Boaventura, (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI, CLACSO.

----- (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO.

Dilling, Ana Carolina y Fernández Mouján, Inés, (2012), "La educación, lo político y la emancipación", en: "Documentos de Cátedra de Filosofía de la Educación", Viedma, Universidad Nacional de Río Negro.

Freixas, Javier, (2006), "Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad" en: Kohan, Walter (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Buenos Aires, Novedades educativas, pp. 119-129.

Gallo, Silvio, (2006), "Filosofía y educación. Pensamiento y experiencia", en: Kohan, Walter (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Buenos Aires, Novedades educativas, pp. 67-73.

Greco, M., Pérez, A. y Toscano, A., (2008), "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares", en: R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano, *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 63-82.

Hume, David, (1748), 1996, *Investigación sobre el conocimiento humano*, Madrid, Alianza.

Kant, Immanuel, (1784), 1978, "¿Qué es la Ilustración?", en: Kant, Immanuel, *Filosofía de la Historia*, México, FCE.

Lander, Edgardo, (2000), "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos", *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 21 de mayo de 2000. Disponible en: www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/81.pdf.

Larrosa, Jorge, (2009), "Prólogo. José Contreras Domingo" y "Experiencia y alteridad en educación", en: Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (comps.); *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 7-11 y 13-44.

----- (2006), "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes", conferencia, Serie encuentros y seminarios, Estudios Filosóficos, ISSN 0210-6086, vol. 55, n° 160, pp.- 467-480.

----- (1996), 2003, "Experiencia y pasión" en: *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.

Levinas, Emmanuel, (1947), 1993, *El tiempo y el otro*, Barcelona, Paidós.

----- (1961), 2002, *Totalidad e infinito*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

----- (1972), 2006, *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI.

----- (1986) "De la unicidad", en: Levinas, E., (1991), 2001, *Entre Nosotros*, Valencia, Pre-textos, pp. 219-228.

Mignolo, Walter, (2010), "Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica", presentación realizada en la Akademie der Bildenden Künste, Viena, 5 de octubre de 2010. Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>.

----- (2003), "Un paradigma otro': colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico", en: Mignolo, Walter, *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, pp. 19-60.

Pico della Mirandola, Giovanni, (1486), 1984, *De la dignidad del hombre*, Madrid, Editora Nacional.

Rancière, Jacques, (1987), 2007, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Alertes.

Ruby, Christian, (2009), 2011, *Rancière y lo político*, Buenos Aires, Prometeo libros.

Sautu, Ruth, Boniolo, Paula, Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo; (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, CLACSO, Colección Campus Virtual.

Skljar, Carlos, (2002), "Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?", *Revista Educação & Sociedade*, año XXIII, nº 79, agosto 2002.

Vélez, Gisela, (2005), "Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario", en: Rivarosa, A. (Comp.), (2007), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*, UNRC.

Fuentes

Leyes y documentos institucionales

Acta N° 4/2012. Reunión institucional con docentes, ayudantes y tutores de primer año de Ingeniería convocada por el Coordinador de Ciencias Básicas y la Asesoría Pedagógica. 8 de mayo de 2012.

Documento final. Encuentro Nacional "La problemática del ingreso a las carreras de humanidades, ciencias sociales y artes en las universidades públicas", Universidad Nacional de Córdoba, 2004. Al 02/10/2013, el documento se encuentra disponible en: <http://www.fts.uner.edu.ar/apedagogica/>

doc_final_cordoba.htm y en <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/alfilo-1/doc-adjuntos/DOCUMENTO-FINAL1.doc> (se descarga automáticamente)

Informe de estado de situación. Área Biblioteca. UTN - UA MdP. Junio 2012.

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Al 02/10/2013, disponible en: http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html

Resolución del Consejo Superior Universitario (CSU) 475/90, 7 de septiembre de 1990. Disponible en: <http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/buscador.php3?categoriaid=050506>.

Resolución del Consejo Superior Universitario (CSU) 486/94, 26 de agosto de 1994. Disponible en: <http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/buscador.php3?categoriaid=050506>.

Resolución Consejo Superior Universitario (CSU) 508/98, 9 de octubre de 1998. Disponible en: <http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/buscador.php3?categoriaid=050506>.

Resolución Consejo Superior Universitario (CSU) 865/2012, 28 de junio de 2012. Disponible en: <http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/buscador.php3?categoriaid=050506>.

Fichas de datos de aspirantes 2012. Encuesta personal, laboral y de estudios realizados.

Actas de cursada de las carreras de Ingeniería Pesquera y Naval 2011. Materias: Álgebra y Geometría Analítica, Análisis Matemático I, Química General y Física I.

Actas de cursada de las carreras de Ingeniería Pesquera y Naval 2012. Materias: Álgebra y Geometría Analítica, Análisis Matemático I, Química General y Física I.

Módulos de ingreso a la Universidad Tecnológica Nacional:

Ser Universitario en la UTN (Unidad Académica Mar del Plata)

Orientación Universitaria (Regional Tucumán)

Orientación Universitaria (Regional Rosario)

Introducción a la vida universitaria (Regional La Rioja)

Taller de orientación vocacional y universitaria (Regional Mendoza)

Programas y/o contenidos de ingreso a la Universidad Tecnológica Nacional:

Introducción a la Universidad (Regional San Nicolás)
Introducción a la Universidad (Regional Haedo)
Introducción a la Universidad (Regional Bahía Blanca)
Introducción a la Universidad (Regional Buenos Aires)
Comunicación Lingüística (Regional Resistencia)
Taller de Orientación Universitaria (Regional Delta)
Orientación Universitaria (Regional Avellaneda)
Competencias Comunicativas (Regional General Pacheco)

Sitios web de las Universidades Nacionales de Argentina:

Universidad Nacional	Sitio oficial
Universidad Nacional de Jujuy	www.unju.edu.ar
Universidad Nacional de la Patagonia	www.unp.edu.ar
Universidad Nacional del Oeste	www.uno.edu.ar
Universidad de Buenos Aires	www.uba.ar
Universidad Nacional del Sur	www.uns.edu.ar
Universidad Nacional del Comahue	www.uncoma.edu.ar
Universidad Nacional de Mar del Plata	www.mdp.edu.ar
Universidad Nacional de Avellaneda	www.undav.edu.ar
Universidad Nacional del Chaco Austral	www.uncaus.edu.ar
Universidad Nacional de Chilecito	www.undec.edu.ar
Universidad Nacional de Lanús	www.unla.edu.ar
Universidad Nacional de Quilmes	www.unq.edu.ar
Universidad Nacional de Villa María	www.unvm.edu.ar
Universidad Nacional de Tres de Febrero	www.untref.edu.ar
Universidad Nacional de General Sarmiento	www.ungs.edu.ar
Universidad Nacional de La Rioja	www.unlar.edu.ar
Universidad Nacional de General San Martín	www.unsam.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral	www.unl.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto	www.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de José C. Paz	www.unpaz.edu.ar

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	www.unnoba.edu.ar
Universidad Nacional de La Matanza	www.unlam.edu.ar
Universidad Nacional de Moreno	www.unm.edu.ar
Universidad Nacional Arturo Jauretche	www.unaj.edu.ar
Universidad Nacional de Río Negro	www.unrn.edu.ar
Universidad Nacional de Tierra del Fuego	www.untdf.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo	www.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos	www.uner.edu.ar
Universidad Tecnológica Nacional	www.utn.edu.ar
Universidad Nacional del Nordeste	www.unne.edu.ar
Universidad Nacional de Rosario	www.unr.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata	www.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de Santiago del Estero	www.unse.edu.ar
Universidad Nacional de Misiones	www.unam.edu.ar
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	www.unpa.edu.ar
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	www.unicen.edu.ar
Universidad Nacional de Tucumán	www.unt.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba	www.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	www.unlz.edu.ar
Universidad Nacional de Salta	www.unsa.edu.ar
Universidad Nacional de Catamarca	www.unca.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa	www.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de San Luis	www.unsl.edu.ar
Universidad Nacional de San Juan	www.unsj.edu.ar
Universidad Nacional de Luján	www.unlu.edu.ar
Universidad Nacional de Formosa	www.unf.edu.ar
Universidad Nacional de Villa Mercedes	www.unvime.edu.ar

Sitios web de las Facultades Regionales de la UTN:

Sede UTN	Sitio oficial
Facultad Regional Chubut	www.frch.utn.edu.ar
Facultad Regional Concepción del Uruguay	www.frcu.utn.edu.ar
Facultad Regional Córdoba	www.frc.utn.edu.ar
Facultad Regional del Neuquén	www.frn.utn.edu.ar
Facultad Regional Paraná	www.frp.utn.edu.ar
Facultad Regional Rafaela	web.frra.utn.edu.ar
Facultad Regional Reconquista	www.frrq.utn.edu.ar
Facultad Regional San Francisco	www.frsfco.utn.edu.ar
Facultad Regional San Rafael	www.frsr.utn.edu.ar
Facultad Regional Santa Cruz	www.fpsc.utn.edu.ar
Facultad Regional Santa Fe	ingreso.frsf.utn.edu.ar
Facultad Regional Trenque Lauquen	www.frtl.utn.edu.ar
Facultad Regional Villa María	www.frvn.utn.edu.ar
Facultad Regional Avellaneda	www.fra.utn.edu.ar
Facultad Regional San Nicolás	www.frsn.utn.edu.ar
Facultad Regional Bahía Blanca	www.frbn.utn.edu.ar
Facultad Regional Buenos Aires	www.frba.utn.edu.ar
Facultad Regional Delta	www.frd.utn.edu.ar
Facultad Regional Haedo	www.frh.utn.edu.ar
Facultad Regional Resistencia	www.frre.utn.edu.ar
Facultad Regional General Pacheco	www.frgp.utn.edu.ar
Unidad Académica Mar del Plata	www.mdp.utn.edu.ar
Facultad Regional Concordia	web.frcon.utn.edu.ar
Facultad Regional La Rioja	www.frlr.utn.edu.ar
Facultad Regional Mendoza	www.frm.utn.edu.ar
Facultad Regional Rosario	www.frro.utn.edu.ar
Facultad Regional Tucumán	www.frt.utn.edu.ar
Facultad Regional Venado Tuerto	www.frvt.utn.edu.ar
Facultad Regional La Plata	www.frlp.utn.edu.ar
Facultad Regional Río Grande	www.frrg.utn.edu.ar

Sitios web sobre los Encuentros Nacionales de Ingreso:

Primer Encuentro Nacional de Ingreso "La problemática del ingreso a las carreras de humanidades, ciencias sociales y artes en las universidades públicas", Universidad Nacional de Córdoba, 2004. Al 02/10/2013, la convocatoria se encuentra disponible en: <http://profesoresenredingreso.blogspot.com.ar/> y el documento final en: http://www.fts.uner.edu.ar/apedagogica/doc_final_cordoba.htm y <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/antteriores/alfilo-1/doc-adjuntos/DOCUMENTO-FINAL1.doc>

II Encuentro Nacional de Ingreso, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2006. Al 02/10/2013, esta información está disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/apedagogica/encuentro_ingreso3.htm.

3er. Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2008. Al 02/10/2013, esta información está disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/eventos/05/CNIU3/presentacion.html#fundamentos>.

IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2010. Al 02/10/2013, esta información está disponible en: <http://www.unicen.edu.ar/sites/default/files/archivos/actualidad/2010-6/Tercera%20Circular.pdf> y <http://www.unicen.edu.ar/content/encuentro-sobre-ingreso-permanencia-y-graduaci%C3%B3n-en-las-universidades-p%C3%ABlicas-0>

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Luján 2013. Al 02/10/2013, esta información se encuentra disponible en: <http://www.eningreso2013.unlu.edu.ar/?q=node/6>.

Entrevistas a informantes clave

Coordinador académico: Ing. Darío Savelli

Coordinadora de la Asesoría Pedagógica: Psic. Esp. Elsa E. González

Docente del seminario "Ser Universitario en la UTN" del ingreso 2012: Prof. Yanina Reynoso

Docente de química del ingreso 2012: Prof. Susana Guccione

Tutores pares de las Ingenierías: Santiago Mosna y Mariano Gil Ianuzzi.

Biblioteca: Bib. Doc. Analía Deferrari
Estudiantes ingresantes 2012.

Encuestas

A estudiantes ingresantes en 2012 sobre el desarrollo de las cursadas de primer año y sus necesidades formativas.

A estudiantes aspirantes a Ingeniería 2012.

Observaciones

Clases del seminario Ser Universitario en la UTN, ingreso 2012. Curso desarrollado en el segundo cuatrimestre de 2011.

Anexos

En esta sección se adjuntan materiales de campo recolectados (informes, actas, entrevistas, modelos de encuestas, modelo de ficha de estudiantes) y relevamientos elaborados a partir de todas las fuentes mencionadas en la bibliografía.

Materiales de campo

Anexo 1: Acta N° 4/2012

El acta N° 4/2012 presenta un informe de la reunión institucional con docentes, ayudantes y tutores de primer año de Ingeniería convocada por el Coordinador de Ciencias Básicas y la Asesoría Pedagógica el 8 de mayo de 2012.

Anexo 2: Informe del área Biblioteca

Este informe detalla el estado de situación del área de Biblioteca realizado en junio 2012.

Anexo 3: Modelo de ficha de datos de aspirantes 2012

Se presenta un modelo de ficha de datos de aspirantes. Esta fue completada por el 50 % de los aspirantes 2012. Pueden verse aquí los datos solicitados sobre aspectos personales, familiares, laborales y de estudios realizados.

Anexo 4: Entrevistas a informantes clave

Se presentan las entrevistas realizadas a los diferentes informantes seleccionados. Las mismas se llevaron a cabo durante el 2013.

Anexo 4.1 Coordinador académico: Ing. Darío Savelli

Anexo 4.2 Coordinadora de la Asesoría Pedagógica: Psic. Esp. Elsa E. González.

Anexo 4.3 Docente del seminario “Ser Universitario en la UTN” del ingreso 2012: Prof. Yanina Reynoso.

Anexo 4.4 Docente de química del ingreso 2012: Prof. Susana Guccione.

Anexo 4.5 Tutor par de Ingeniería: Santiago Mosna.

Anexo 4.6 Tutor par de Ingeniería: Mariano Gil Ianuzzi.

Anexo 4.7 Responsable del área de Biblioteca: Bib. Doc. Analía Deferrari.

Anexo 4.8: Entrevista 1 a Estudiante ingresante 2012.⁵³

Anexo 4.9: Entrevista 2 a Estudiante ingresante 2012.

Anexo 4.10: Entrevista 3 a Estudiante ingresante 2012.

Anexo 5: Encuestas

Anexo 5.1: A estudiantes ingresantes en 2011 sobre el desarrollo de las cursadas de primer año y sus necesidades formativas. Estas encuestas fueron llevadas adelante por la Asesoría Pedagógica en 2011. Se presenta el modelo y los resultados de la misma volcados en un cuadro con los porcentajes y aspectos resaltados por los estudiantes.

Anexo 5.2: A estudiantes aspirantes a Ingeniería 2012. Estas encuestas fueron realizadas como actividad diagnóstica y como actividad de cierre del Seminario “Ser Universitario en la UTN” que se dictó durante el segundo cuatrimestre de 2011. Cabe aclarar que varias de ellas sólo fueron respondidas en una de las dos instancias. Esto se debió a que hubo algunos estudiantes que se incorporaron al seminario luego de la actividad diagnóstica y otros que no asistieron a la clase de cierre.

Anexo 6: Observaciones de clases

Clases del seminario Ser Universitario en la UTN, ingreso 2012.

⁵³ Las entrevistas a estudiantes ingresantes 2012, a pedido de los mismos y por cuestiones institucionales se presentan de forma anónima.

Anexo 1: Acta N° 4/2012



Ministerio de Educación
Universidad Tecnológica Nacional
Unidad Académica Mar del Plata

"2012 - Año de homenaje al doctor Don Manuel Belgrano"

Acta N° 4/2012

Mar del Plata, 8 de mayo de 2012

Tema: Reunión con docentes, ayudantes y tutores de primer año de Ingeniería.

El día 8 de mayo de 2012, el departamento de Coordinación de Ciencias Básicas y Asesoría Pedagógica convocan a una reunión para tratar los siguientes temas:

1. Devolución general de los resultados obtenidos en las observaciones de clases
2. Comentar los lineamientos generales de Tutorías (qué se espera de ese espacio)
3. Roles y funciones de tutores y ayudantes
4. Utilización de la planilla compartida para el seguimiento de alumnos.

Asistieron a la misma los siguientes docentes:

1. María Elena Degaudenzi
2. Florencia Veccia
3. Patricia Ruiz
4. Reina Hidalgo
5. Pablo Fiore
6. Santiago Mossna
7. Matias Postiglione
8. Mariano Gil Ianuzzi
9. María Laura Colombo
10. Leonel Guccione

En la reunión se trataron los siguientes temas:

Sugerencias generales de las observaciones y propuesta de capacitación

Se comentaron sugerencias generales surgidas de las observaciones de clases realizadas por María Laura Colombo y Leonel Guccione:

- * Al concluir la clase, se pueden incorporar propuestas de trabajo individual o grupal con consignas claras.
- * Tener grupos de trabajo continuos.
- * Recordar dónde consultar los temas teóricos que se dictan.
- * Trabajar con los errores de los estudiantes, no sólo las dudas o aciertos
- * Para los ayudantes, que prueben diferentes estrategias para detectar a los estudiantes que no entienden los temas que se explicaron en clase (ya que muchas veces estos estudiantes no preguntan)



A partir de las observaciones se relevaron algunas temáticas comunes que se propusieron para desarrollar un taller de capacitación, a saber:

- * ¿Cómo vincular las Ciencias básicas con la práctica profesional y/o la vida cotidiana de los estudiantes?
- * Trabajos de laboratorio.
- * Utilización técnica y pedagógica de recursos (pizarra digital, proyector, power points, videos, audio)
- * Trabajo con el error, con la duda y con el acierto de los estudiantes. Es decir, un espacio de reflexión y formación sobre cómo trabajar con los errores, o sea, no solamente trabajar con la resolución de un ejercicio en forma lineal y avanzando sobre el correcto desarrollo, sino que también, incorporar el error como un elemento de aprendizaje.

Se acuerda con los presentes dar curso a un taller de formación respecto de la primer cuestión en la que participen los docentes y se convoque a los alumnos avanzados

Responsabilidades de cada rol

Se debate entre los presentes las responsabilidades asignadas a cada rol docente, quedando distribuidas de la siguiente forma:

Tutor Par:

Ingreso 2012

- * Realizar el acompañamiento de los estudiantes que ingresaron condicionalmente (porque no aprobaron el ingreso)

Estudiantes de 1º año

Administrativo

- * Realizar el seguimiento de los estudiantes de primer año
- * Realizar una convocatoria a los estudiantes que cursan materias de 1º año para informar sobre el proyecto de tutores pares.
- * Realizar la difusión de los diferentes talleres y espacios impulsados por este proyecto.
- * Realizar el seguimiento de los estudiantes (materias que cursa, presentismo y notas; logros y dificultades)
- * Articular con los ayudantes de cátedra y los tutores de contenidos compartiendo la información relevante sobre los alumnos.
- * Realizar informes periódicos de las actividades realizadas

Individualmente con los estudiantes

- * Acompañar y aclarar dudas administrativas y organizativas.
- * Atender las demandas espontáneas de los estudiantes.
- * Realizar el seguimiento de casos particulares sugeridos por docentes, asesoras pedagógicas,



ayudantes de cátedra o tutores de contenidos.

Grupalmente con los estudiantes

- * Tutorías de aprendizaje: cómo organizar los tiempos de estudio, cómo preparar un examen.
- * Preparar talleres específicos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- * Convocar a los estudiantes para armar grupos de estudio e investigación en la biblioteca.
- * Orientar a los alumnos sobre los contenidos que deben ser repasados con mayor énfasis.

Ingreso 2013

- * Participar de los talleres de integración entre Ser Universitario y Matemática.
- * Colaborar en las actividades de Ser Universitario.
- * Realizar el seguimiento de los estudiantes.

Ayudante de Cátedra:

- * Acompañar al docente y colaborar en el espacio del aula.
- * Observar el desempeño de los estudiantes y los casos particulares prestando especial atención a los estudiantes que no logran manifestar sus dudas.
- * Sugerir a los estudiantes nuevas formas de abordaje de los contenidos y de las clases para optimizar su desempeño.
- * Articular con los tutores pares y los tutores de contenidos compartiendo la información relevante sobre los alumnos.
- * Estar presente todo el tiempo que dura de la clase
- * Organizarlos grupos de trabajo dentro del aula y determinar tareas compartidas, por ejemplo la resolución de ejercicios en forma conjunta.
- * Participar de los exámenes parciales: estando presentes para aclarar dudas, ayudando a prepararlos y resolverlos, colaborando en la revisión del mismo.

Tutores de Contenidos:

- * A partir de las inquietudes respecto de las asignaturas, generar un espacio de aprendizaje autónomo.
- * Explicar al alumno que los consulta, en forma personalizada los temas que no entiende de contenidos ya dados o contenidos no incluidos en el programa.
- * Determinar los motivos por los cuales el alumno no entiende un tema y aconsejarlo sobre los cambios que deber realizar para mejorar su rendimiento.
- * Compartir la información relevante sobre los alumnos con el resto de los docentes.
- * Estimular a los estudiantes a que consulten otras bibliografías

Comentarios sobre el nivel de los alumnos

Los docentes comentan que en general, los alumnos son mucho más activos con respecto a los del



año pasado. Su actitud frente al estudio es más madura y se nota que comprenden mejor que implica ser universitario y para qué vienen a la universidad.

También comentan que están escasos de los contenidos académicos que son necesarios para abordar las materias de primer año.

Planilla de datos compartida

Se define que se implantará una planilla de datos compartida para las comisiones de primer año. La misma constará de diferentes columnas para ser completadas por los tutores pares, los ayudantes de cátedra y los tutores de contenido respectivamente. Los datos que se pretenden sean volcados en la misma son:

Tutores de Contenidos:

- * ¿Asiste?
- * Tipo de dudas (puntuales de la clase, aspectos generales de un tema, temas previos)
- * ¿Consulta bibliografía? ¿Cuál?
- * Registro de los orígenes de las dudas y con qué conocimientos previos cuentan o no para resolverlos

Ayudante de Cátedra:

- * Participación en la clase.
- * Comprensión de los temas trabajados en clase .
- * ¿Se le sugirió asistir a tutorías?
- * Apreciaciones personales.

Tutor Par:

- * Registros de seguimiento (tipo de contacto preguntas y dudas)
- * Nivel de participación en el espacio.
- * Apreciaciones personales.

Leonel elaborará la planilla compartida, para poder acceder a la misma es necesario enviarle a él un mail de gmail a la brevedad.

Anexo 2: Informe del área Biblioteca

Biblioteca Ing. José María Virgili

Universidad Tecnológica Nacional – Unidad Académica Mar del Plata

Informe de estado de situación junio 2012

Objetivo de la biblioteca	<i>El objetivo de nuestra Biblioteca es facilitar a los miembros de la Comunidad Universitaria el acceso a la información científica, técnica y profesional que requieran. Corresponde a la Biblioteca la planificación, el desarrollo, la gestión, la evaluación y la mejora de los procesos, servicios, instalaciones y materiales para lograr el objetivo, adaptándose al vertiginoso crecimiento de nuestra unidad académica.</i>
Servicios	<ol style="list-style-type: none">1. Préstamo de libros a domicilio2. Búsquedas de material bibliográfico en bases de datos especializadas.3. Elaboración de Listados bibliográficos de temas específicos a pedido de docentes y alumnos.4. Distribución de novedades bibliográficas por correo electrónico a docentes.5. Distribución por correo electrónico de contenido de publicaciones periódicas recibidas6. Acceso a publicaciones electrónicas especializadas7. Exposición de novedades bibliográficas.8. Recepción de sugerencias de adquisiciones bibliográficas por parte de alumnos y docentes.9. Reproducción parcial de documentos (fotocopia)10. Sala de estudio y lectura silenciosa11. Consulta de material en sala de lectura.12. Hemeroteca13. Atención remota: en forma telefónica o por correo electrónico14. Talleres de formación de usuarios15. Acceso gratuito a Internet, procesadores de texto, wi-fi16. Material digitalizado: Biblioteca electrónica17. Acceso a la Biblioteca electrónica de Ciencia y Tecnología de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación
Cantidad de usuarios	531 usuarios .Se registra un aumento del 64.39%
Colección bibliográfica	2646 documentos (sin contar la biblioteca SECYT) Se registra un aumento del 9%
Productos bibliotecarios que se ofrecen a los usuarios	<ol style="list-style-type: none">1. Listados bibliográficos2. Listado de nuevas adquisiciones de libros3. Listado de libros por materia (a pedido de docentes o alumnos)4. Folleto de promoción de servicios bibliotecarios5. Distribución de Contenido de nuevas publicaciones periódicas6. Documento: ¿Cómo citar fuentes bibliográficas?7. Documento: ¿Cómo realizar una monografía?8. Listado de librerías Mar del Plata9. Difusión de actividades a través de correo electrónico

Actividades que se desarrollan para incrementar la colección bibliográfica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contacto con editoriales y librerías, 2. Suscripciones a publicaciones periódicas especializadas 3. Recepción de libros en calidad donación , 4. Biblioteca electrónica en sala 5. Digitalización de libros 6. Contacto con otras Bibliotecas, Centros de documentación e Instituciones de Investigación (INIDEP, UNMDP, INTI, CEAN)
Proyectos en curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del <u>Repertorio bibliográfico Institucional</u> (tesis , trabajos finales, artículos y trabajos de investigación de nuestros docentes y alumnos) 2. Visibilidad de Biblioteca UTN Mar del Plata: Diseño de contenidos de sitio web 3. Visibilidad de producción científico/técnica institucional: publicación de tesis , trabajos finales, artículos y trabajos de investigación de nuestros docentes y alumnos en bases de datos Ocean docs / Edutecne
Trabajo en conjunto con otras áreas	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Con Fotocopiadora:</u> <ol style="list-style-type: none"> a. Digitalización de libros de mucha demanda b. Digitalización de Tesinas y artículos de investigación de nuestros alumnos y docentes. 2. <u>Con Sistemas:</u> <ol style="list-style-type: none"> a. Instalación de biblioteca electrónica en Sala b. Instalación y mantenimiento de Biblioteca electrónica de la SECYT c. Sitio web 3. <u>Con Asesoría pedagógica:</u> <ol style="list-style-type: none"> a. Talleres de Formación de usuarios 4. <u>Con Área de Ciencias Marinas</u> <ol style="list-style-type: none"> a. Organización de la charla de acceso a la información científica b. Recopilación de tesinas
Objetivos a desarrollar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar más equipos informáticos a la sala de lectura, teniendo en cuenta el aumento de usuarios. 2. Aumentar la cantidad de libros de las materias básicas, teniendo en cuenta el aumento de usuarios. 3. Aumentar la cantidad de libros de áreas específicas 4. Incorporar una sala parlante para estudiar en grupo



 Analía Deferrari
 Bibliotecaria Documentalista
 Universidad Tecnológica Nacional
 Mar del Plata

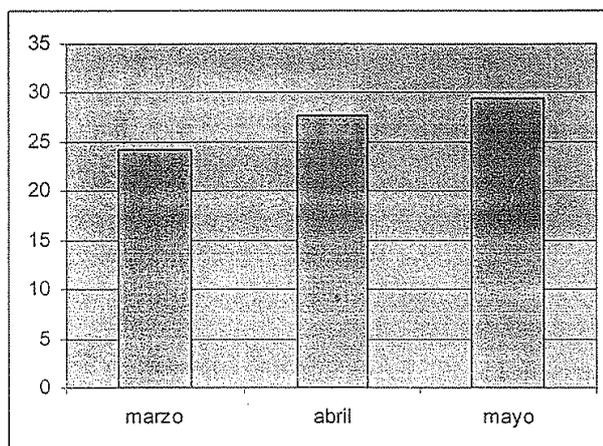
Analía Deferrari
 Responsable de Área Biblioteca

Promedio de préstamos diarios de biblioteca 2012

Marzo: 24.16 libros prestados por día

Abril: 27.62 libros prestados por día

Mayo: 29.5 libros prestados por día



Se observa además de los préstamos domiciliarios y los préstamos para consulta en sala, un gran incremento de alumnos que se reúnen a estudiar en la sala de lectura.

También se observa un notable aumento de alumnos que utilizan las maquinas para realizar trabajos en grupo.

Se nota un cálido clima de trabajo y resulta importante la presencia de los profesores tutores en la sala, los cuales utilizan junto a los alumnos el material disponible en la biblioteca.

Cantidad de usuarios

2011 324

Ago 2012 555

Nov 2012 614

Anexo 3: Modelo de ficha de datos de aspirantes 2012.

Datos personales:

APELLIDOS:

NOMBRES:

SEXO:

TIPO Y DOCUMENTO DE IDENTIDAD:

NACIONALIDAD:

LUGAR DE NACIMIENTO:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

ESTADO CIVIL:

NUMERO DE HIJOS:

DIRECCIÓN:

TELÉFONO FIJO:

TELÉFONO MOVIL:

E-MAIL:

Datos vocacionales

1) ¿EN QUÉ CARRERA SE INSCRIBIÓ? (única opción)

- ✓ Ingeniería Pesquera
- ✓ Ingeniería Naval
- ✓ Técnico Superior en Programación
- ✓ Técnico Superior en Sistemas Informáticos
- ✓ Técnico Superior en Interiorismo
- ✓ Técnico Superior en Acuicultura y Procesamiento Pesquero
- ✓ Técnico superior en Administración Portuaria

2) ¿CUÁLES SON LAS RAZONES POR LAS QUE SE INSCRIBIÓ EN DICHA CARRERA? (*ingreso libre de texto*)

3) ¿USTED RECIBIÓ CONSEJO U ORIENTACIÓN CON RESPECTO A LA ELECCIÓN DE SU CARRERA UNIVERSITARIA?

Sí

No

4) ¿DE QUIÉN? (***única opción***)

Indique de quien proviene el consejo u orientación más importante

- ✓ Profesores
- ✓ Universidad
- ✓ Familia
- ✓ Especialistas

Datos Ocupacionales

USTED, ¿TIENE TRABAJO?

Si
No

SI CONTESTA AFIRMATIVAMENTE:

1) ¿CUANTAS HORAS SEMANALES DEDICA A SU TRABAJO?

Menos de 15 horas
Entre 16 y 30 horas
Entre 31 y 40 horas
Más de 41 horas

2) SU TRABAJO ES:

Relación de dependencia
Autónomo
Otros
(Especifique)

3) ¿EXISTE RELACION ENTRE SU TRABAJO Y LA CARRERA QUE ELIGE?

Si
No

¿CÓMO ESTÁ CONFORMADO SU GRUPO FAMILIAR?

Padre
Madre
Hermano
Hijo/s
Pareja/Cónyuge

¿QUIEN/ES ESTÁN A CARGO DEL GRUPO FAMILIAR?

Padre
Madre
Hijo
Pareja/Cónyuge

LA O LAS PERSONAS QUE ESTÁN A CARGO DEL GRUPO FAMILIAR, ¿TIENEN TRABAJO?

Si
No

INDIQUE DÓNDE TRABAJAN Y CARGO QUE OCUPAN

Usted
Personas a cargo

¿QUIEN COSTEA PRINCIPALMENTE SUS GASTOS DE ESTUDIO?

Usted
Otro
(Especifique)

Datos sobre la vivienda

¿USTED HA TRASLADADO O TRASLADARÁ SU LUGAR DE RESIDENCIA A MAR DEL PLATA POR RAZONES DE ESTUDIO?

Sí
No

EN CASO DE RESPUESTA AFIRMATIVA, CONTESTE LO SIGUIENTE:

LUGAR DE RESIDENCIA PERMANENTE DEL GRUPO FAMILIAR:

DOMICILIO

LOCALIDAD

CODIGO POSTAL

PARTIDO

PROVINCIA

PAIS

TELEFONO

DURANTE EL PERÍODO LECTIVO:

1) RESIDIRÁ:

a) Solo

b) Con otras personas

(Marque la o las opciones elegidas)

✓ Con su padre

✓ Con su madre

✓ Con sus hermanos

✓ Con su cónyuge

✓ Con sus hijos

✓ Con otros familiares

✓ Con otras personas sin vínculo familiar

2) SU VIVIENDA SERÁ:

Propia

Prestada

Alquilada

Otros

(Especifique)

3) DE TIPO:

Casa

Departamento

Pensión

Otros

(Especifique)

Datos sobre nivel académico

Nivel académico alcanzado

ESTUDIOS PRIMARIOS O EGB

TIPO DE ESTABLECIMIENTO EN EL QUE LOS CURSO

Estatal

Privado

Parte en estatal/Parte en privado

No sabe-No contesta

ESTUDIOS SECUNDARIOS O POLIMODAL

TIPO DE ESTABLECIMIENTO EN EL QUE LOS CURSO

Estatal

Privado

Parte en estatal/Parte en privado

No sabe-No contesta

ESTABLECIMIENTO EN QUE LOS CURSO

LOCALIDAD

¿EL ESTABLECIMIENTO DEPENDE DE UNA UNIVERSIDAD?

Sí

No

AÑO DE INGRESO

AÑO DE EGRESO

TITULO OBTENIDO

¿RECIBIO ALGUNA BECA PARA SUS ESTUDIOS SECUNDARIOS?

Sí

No

¿TRABAJO DURANTE SUS ESTUDIOS SECUNDARIOS?

Sí

No

ESTUDIOS TERCARIOS Y UNIVERSITARIOS

INSTITUCIÓN

CARRERA

TÍTULO

CULMINÓ

Sí

Año de egreso

No

¿Continúa? Sí No

ESTUDIOS DE POSGRADO

CARRERA

TÍTULO

CULMINÓ

Si Año de egreso
No ¿Continúa? Si No

Nivel académico de sus padres

PADRE

(Marque el último nivel alcanzado)

Sin instrucción

Primario completo

Secundario incompleto

Secundario completo

Terciario incompleto

Terciario completo

Universitario incompleto

Universitario completo
(Especificar título de grado)

Posgrado incompleto

Posgrado completo
(Especificar título de posgrado)

MADRE

(Marque el último nivel alcanzado)

Sin instrucción

Primario completo

Secundario incompleto

Secundario completo

Terciario incompleto

Terciario completo

Universitario incompleto

Universitario completo
(Especificar título de grado)

Posgrado incompleto

Posgrado completo
(Especificar título de posgrado)

FICHA SANITARIA

INFORMACIÓN MÉDICA

Grupo Sanguíneo: _____

Alérgico a : _____

¿POSEE ALGUNA ENFERMEDAD CRÓNICA?,

Sí ¿CUÁL? indique procedimientos en caso de presentarse la misma:

NO

POSEE ALGUNA ENFERMEDAD FÍSICA Y/O PSICOLÓGICA.

Sí ¿CUÁL?

No

POSEE ANTECEDENTES DE ALGUNA ENFERMEDAD FÍSICA Y/O PSICOLÓGICA.

Sí ¿CUÁL?

No

¿REALIZÓ O REALIZA ALGÚN TRATAMIENTOS MÉDICO O PSICOLÓGICO?

Sí ¿CUÁL?

No

¿ESTÁ TOMANDO ALGÚN TIPO DE MEDICACIÓN PERMANENTE?

Sí ¿CUÁL?

No

¿ESTA CUBIERTO ACTUALMENTE POR LA OBRA SOCIAL DE SU GRUPO FAMILIAR?

Sí ¿CUÁL?

No

¿TIENE OBRA SOCIAL PROPIA?

Sí ¿CUÁL?

No

RESPECTO A SU SALUD DESCRIBA ALGÚN DATO QUE SEA RELEVANTE QUE LA UNIVERSIDAD CONOZCA.

EN CASO DE EMERGENCIAS LA UNIVERSIDAD PUEDE COMUNICARSE CON:

Nombre y apellido:

Vínculo:

Teléfono y/o celular:

Centro Sanitario de preferencia para traslado:

Anexo 4: Entrevistas a informantes clave

Anexo 4.1: Entrevista al Coordinador académico: Ing. Darío Savelli

1- ¿Cómo es la historia de la conformación de esta sede de la UTN?

Esta sede se empieza a formar en 1999 a partir de la remodelación de un edificio que ya estaba construido. Además de la reforma se realiza una ampliación del mismo. Los primeros años comenzaron a funcionar diferentes cursos de extensión en su mayoría vinculados al área de informática. Hasta el año 2003, la actividad académica se centró en estos cursos de extensión.

A partir de ese año, se abre la Tecnicatura Superior en Programación que dependía de la Facultad Regional Avellaneda. Luego, pasó a depender de la Facultad Regional Rosario.

2- ¿Con qué carreras comenzó a trabajar y cuáles se fueron incorporando a lo largo de los años hasta la actualidad?

Como decía antes, en 2003, se abre la primera carrera que es una tecnicatura: la Tecnicatura Superior en Programación. Al año siguiente se abren dos carreras de grado: Ingeniería Naval e Ingeniería Textil. No es casual esto, ya que ambas carreras están íntimamente vinculadas a las actividades comerciales de Mar del Plata.

De estas dos carreras, Ingeniería Textil dejó de dictarse y actualmente continúa Ingeniería Naval. Además en 2009 se abre Ingeniería Pesquera, carrera que en 2013 inaugura su último año de cursada.

Además de las carreras de grado existen Tecnicaturas. Estas son carreras cortas organizadas a ciclo cerrado que se renuevan o dan de baja cada dos años. Actualmente se dictan 6 Tecnicaturas: Tecnicatura Superior en Programación, Tecnicatura Superior en Sistemas Informáticos, Tecnicatura Superior en Interiorismo, Tecnicatura Superior en Tecnologías y Procedimientos Ambientales, Tecnicatura Superior en Administración Portuaria y Tecnicatura Superior en Producción Textil.

También se están dictando algunas materias de la Tecnicatura Superior en Acuicultura que no volvió a abrir en 2013 pero volverá a hacerlo en 2014.

Es importante mencionar que hasta el momento, los egresados no son muchos. Sólo 1 de Ingeniería Naval y 6 de Ingeniería Textil.

3- ¿Por qué en Mar del Plata se habla de Unidad Académica en lugar de Facultad Regional?

Unidad Académica es el paso anterior a ser Regional. En la Universidad Tecnológica, las sedes surgen como desprendimientos de otras sedes ya consolidadas. Entonces empiezan como un Centro de Estudios, que fue lo que sucedió acá en Mar del Plata desde 1999.

A partir del 2011, Mar del Plata pasó de ser Centro de Estudios a ser Unidad Académica. Esto significa que el nivel de dependencia respecto de otras Regionales y de Rectorado es menor, aunque aún permanece. Recién cuando una sede se convierte en Facultad Regional, se “regionaliza” como decimos nosotros, entonces ahí la sede es autónoma respecto de las otras sedes.

4- ¿Cómo se organizan el gobierno y los departamentos de esta sede?

Hay una diferencia en la Unidad Académica respecto de las Facultades Regionales y es que no hay decano. La estructura de gobierno es diferente. En la unidad Académica hay un director de estudios (directora en nuestro caso) y después los sectores y departamentos se van creando de acuerdo al crecimiento y necesidades de la institución. No hay Secretarías, sino coordinaciones de las diferentes carreras y hasta comienzos de 2013 hubo una coordinación de ciencias básicas. Cada coordinación cuenta con un grupo de asesores especialistas en el tema disciplinar de la carrera en cuestión.

Hay también una Asesoría Pedagógica que trabaja con los estudiantes, los docentes y los coordinadores y de ahí dependen los tutores que son estudiantes avanzados que ayudan bastante con los estudiantes.

5- ¿Qué cantidad de estudiantes cursan actualmente en la UA MdP?

Este año hicimos un relevamiento a través de una especie de censo-encuesta. Ahí pudimos ver que en total hay aproximadamente 700 estudiantes entre las diferentes carreras, es decir entre carreras de grado y pre-grado.

6- ¿Qué cantidad de personal docente y administrativo trabaja?

El personal es poco ya que no son muchas carreras y en cada una hay solo una comisión (salvo en el primer año de ingeniería naval que hay 3 ahora en 2013 y hasta el año pasado había 2). En Programación también hay más de una comisión (tres por cuatrimestre). Porque una característica de las tecnicaturas es que se cursan por cuatrimestre...

Pero entonces el personal no es mucho, los docentes no son más de 150 entre el primero y el segundo cuatrimestre (además muchos dan más de una materia o dictan otras materias en otros cuatrimestres). El resto del personal administrativo y académico suma un total de 100 personas aproximadamente.

1- ¿Qué tareas realiza una Asesoría Pedagógica?

En general la Asesoría Pedagógica –y por eso lleva ese nombre- asesora en situaciones vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje. En particular ese asesoramiento se realiza tanto a nivel institucional contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa con acciones concretas relacionadas con los planes curriculares, por ejemplo; como a niveles de intervención con los docentes y los estudiantes.

Con los docentes trabajamos mucho en cuestiones tales como las planificaciones y las capacitaciones

Además, el seguimiento de los estudiantes, la formación de tutores y el ingreso a las carreras son otras tareas vinculadas a los estudiantes sobre todo.

2- ¿Cuál fue la relación de la asesoría con el proceso de ingreso 2012?

En ese momento la Asesoría intervino brindando charlas informativas en los colegios, con la creación del módulo de “Ser Universitario en la UTN” para el dictado del seminario de ingreso y con la supervisión de la modalidad de cursada y los criterios de evaluación.

3- ¿Qué modalidad de cursado tuvo el ingreso?

Había dos materias, Ser Universitario y Matemática que se cursaban dos veces por semana y tenía examen final obligatorio y otras dos, Física y Química con espacios de tutorías optativos y examen final obligatorio.

Eso en la modalidad de cursada de agosto a noviembre/diciembre. Después la otra, la de febrero, se cursaban todas las materias en forma intensiva.

4- ¿En qué consiste el programa de tutorías universitarias?

En el 2012 comienza a funcionar de manera incipiente el programa de tutorías, incorporando alumnos avanzados en el ingreso con una buena recepción por parte de los estudiantes. El objetivo era orientarlos en la carrera. Estos tutores

acompañaron después a los estudiantes durante todo primer año, brindando apoyo en cuestiones académicas, metodológicas y de estudio.

Este proyecto ha ido creciendo y este año se ha convertido en un rico espacio.

Lo importante es que estos tutores son también ayudantes en varias materias de las que llamamos “básicas” (química, física, análisis matemático y álgebra).

Anexo 4.3: Entrevista a Docente del seminario “Ser Universitario en la UTN” del ingreso 2012: Prof. Yanina Reynoso

1- ¿Cómo se organizaron los encuentros del seminario “Ser Universitario en la UTN” para el ingreso 2012?

Se organizaron considerando el tiempo real disponible, los ejes de trabajo, las metodologías a ser empleadas, las competencias necesarias para transitar el primer año de la carrera. Habíamos hecho una encuesta que nos sirvió para ver qué cosas estaban necesitando en primer año y con eso modificamos algunos ejes del ingreso.

También intentamos trabajar lo más en conjunto posible con las otras materias del ingreso, con química se dio justo que la profesora tuvo la predisposición y pudimos armar varias cosas.

Uno de los aspectos centrales fue reforzar contenidos vinculados a organización del tiempo y estrategias de estudio y el uso de técnicas para estudiar mejor. Esto porque fueron cosas que los estudiantes nos dijeron que estaban necesitando cuando hicimos esa encuesta a primer año en abril (mientras estábamos armando el material para el ingreso).

2- ¿Cuáles fueron los ejes de trabajo y las metodologías propuestas?

En cada encuentro se alternaban momentos de trabajo individual y grupal.

Los ejes fueron una introducción a ser universitario: hábitos de estudio necesarios, aplicar técnicas y estrategias de estudio en materiales de materias que estaban cursando en el ingreso, también revisar las reglamentaciones de la universidad que son necesarias conocer para el desarrollo académico.

Y otras cosas que trabajamos fueron la historia de la universidad y de esta Unidad Académica.

Creo que de los ejes y las metodologías la que más se enfatizó fue la de que pudieran realizar y construir su propio recorrido de estudio de la materia química, es decir que hicimos muchas actividades articuladas con esa materia.

3- ¿En qué consistieron estas actividades articuladas?

Consistieron en aplicar las estrategias de aprendizaje (como búsquedas de información pertinente en biblioteca y/o internet, resumir textos, graficar el contenido, relacionar conceptos centrales y luego aplicarlos en la resolución de ejercicios o en el análisis de la teoría.

Se organizaron articuladamente con la docente de química para acordar los objetivos y las actividades a realizar. Con este tipo de actividades una se da cuenta de que lo más difícil para articular es acordar criterios y cuestiones con el otro (sobre todo si es de otra materia). Pero estuvo bueno, no sé qué dirá la otra profe pero yo creo que sirvió para que nosotras revisáramos nuestras prácticas y formas.

4- ¿Qué aspectos considera fueron relevantes para la formación de los estudiantes en esta propuesta?

Fueron varios, nos es que hubo un factor determinante... creo que podríamos resaltar el nivel de participación activa de los estudiantes en clase, intercalar el trabajo individual con el grupal, realizar actividades de integración entre estrategias y química, el seguimiento y evaluación permanente con criterios de evaluación explícitos. También el clima de trabajo (ameno y ágil), reducir el "dictado de clase" solo a la presentación de los temas y proponer actividades concretas, dar espacio para que expresen como se sentían y para que evalúen su propia actividad de estudiantes.

5- ¿Qué aspectos considera necesarios mejorar?

Definitivamente integrar totalmente las estrategias de aprendizaje con los contenidos específicos de las asignaturas que se aborden.

1- ¿En qué consistieron las actividades articuladas con el seminario “Ser Universitario en la UTN” para el ingreso 2012?

Para el ingreso a las Ingenierías 2012, decidimos trabajar en forma conjunta las materias Ser Universitario y Química. Utilizando diversas técnicas de estudio propuestas desde “Ser Universitario” los estudiantes pudieron abordar en forma grupal y en algunos casos solos, los temas propuestos por ambas materias para el ingreso. Siempre con la supervisión del equipo docente desde los espacios de tutorías en el caso de Química y en el espacio de la clase en el caso de Ser Universitario.

Los espacios de tutorías para química se organizaron en dos encuentros semanales (optativos, claro) dentro de donde los alumnos trabajaron en grupos consultando libros de nivel medio y superior; navegando por internet o utilizando apuntes propuestos por las docentes para la resolución de la ejercitación.

Nuestro trabajo consistió fundamentalmente en facilitarles técnicas de estudio para que los estudiantes logaran comprender los textos e interpretar las consignas. Los tutores también colaboraron en el espacio de la clase de “Ser universitario por si había dudas específicas que necesitaran resolver.

Fue una experiencia rica, y un desafío para nosotras las docentes también.

2- ¿Por qué decís que fue un desafío para ustedes?

Porque no es fácil ponerse de acuerdo, venimos de costumbres muy distintas y tenemos ideas diferentes de qué es lo más importante. Igual, creo que fue una experiencia interesante que nos dejó pensando y por eso este año se refiere a 2013 estamos armando un ingreso en donde se articulan completamente el dictado de las áreas... [se ríe] ... eso sí que es difícil para acordar. Lo de las tutorías fue más fácil.

3- ¿Qué aspectos considera fueron relevantes para la formación de los estudiantes en esta propuesta?

Las materias obligatorias que se cursaron es ese ingreso, Ser Universitario, Matemática, Química y Física fueron abordadas de diferentes maneras, lo cual fue beneficioso para los estudiantes.

Considero que, como me decía un maestro: “con un diccionario y un tiempo infinito cualquier persona puede hablar en inglés”. Toda persona con sed de conocimiento puede aprender disponiendo de tiempo, pero como no disponemos de tiempo infinito necesitamos guías que nos acorten el camino a transitar. El hecho de haber articulado el trabajo entre ambas materias fue muy beneficioso porque mediante el estímulo continuo de los docentes, ellos pudieron aplicar convenientemente las distintas estrategias de estudio necesarias para abordar la lectura de textos y lograr la comprensión de los mismos. Incorporando desde esta forma una base sólida y firme necesaria para tener éxito en la tarea y comprensión de los conceptos básicos vinculados al área de química.

4- ¿Qué aspectos considera necesarios mejorar?

Desde mi experiencia puedo concluir que en el caso de volver a los ingresos donde se rendían estas cuatro materias, sería favorable incorporar este método de estudio en todas las áreas. En temas específicos, no en todos, ya que el ingresante necesita entrenarse durante este período de ingreso, para lograr incorporar más cantidades de conocimientos de las que estaba acostumbrado a adquirir en la mayoría de los niveles de enseñanza media, y encima, en menor tiempo.

Creo que los docentes debemos contener a los alumnos mostrándoles paso a paso el camino a seguir para que puedan finalizar sus estudios, desde un trabajo personalizado. Desde mi punto de vista, mi experiencia me condiciona a utilizar esta propuesta de otra manera, ya que el docente invierte demasiado tiempo en disipar en distintos grupos las mismas dudas. Tema sencillo de solucionar con sólo preguntar en general las dudas que tienen los diversos grupos y resolverlas entre todos los participantes y el docente.

En la medida que vayan incorporando las técnicas de estudio y consideren los beneficios que les infieren, podremos mostrarles, antes de finalizado el curso cómo trabaja un docente en el dictado de su materia. El tema es que primero se den cuenta que ellos son protagonistas y después piensen qué necesitan en este camino.

1- ¿Qué tareas realiza un tutor par?

El tutor par realiza el acompañamiento de los alumnos tanto en el ingreso como en el desarrollo del primer año de la carrera. Las cuestiones principales son: ayudarlos a organizar el tiempo de estudio, planificar la carrera y el plan de estudios, hacer hincapié en las correlatividades y ayudarlos con cuestiones diarias en la universidad, como por ejemplo mostrarles todos los departamentos y oficinas de la facultad. El objetivo es que continúen transitando la carrera independientemente a medida que vayan avanzando.

A principio de año de realiza una entrevista inicial individual por alumno, donde se conocen cuestiones como: motivos de elección de la carrera, desempeño o preparación anterior y datos personales (familia, trabajo, problemas personales, etc.)

También a lo largo del primer año se realizan varios talleres con diferentes temáticas que ayudan a los alumnos principalmente en la organización y preparación de exámenes.

Finalmente el principal objetivo del proyecto de tutorías de pares es disminuir la deserción evitable en los primeros años de las carreras.

2- ¿Qué nivel de participación tienen los estudiantes?

El nivel de participación de los estudiantes en el año 2012 fue más del que esperábamos. Inicialmente se acercaban a los espacios aquellos alumnos que necesitaban algún apoyo en contenidos de diferentes materias y se utilizaba esto como estrategia de un primer contacto y así poder ayudarlos en cuestiones organizativas y de planificación, etc.

3- ¿Cuáles son los resultados del proyecto en la UA MdP?

Por ahora los chicos suelen acercarse bastante aunque a veces nos cuesta convocarlos. Los que participan han tenido mejores resultados porque ya no se van de la universidad, sino que continúan las cursadas (al menos algunas de ellas).

4- ¿Qué tareas realizaron con los estudiantes ingresantes en 2012 durante el ingreso y durante 1º año?

Las principales tareas fueron inicialmente para dar a conocer al equipo de tutores pares, y por este motivo se optó por distintos medios de comunicación, como ser, boca a boca en pasillos de la universidad, contacto a través de mails grupales y personalizados y comunicación directa en las aulas.

Yo participé más en el primer año que en el ingreso, pero los otros tutores trabajaban orientando a los chicos sobre su carrera y contando experiencias además de ayudar en las clases.

Otras tareas fueron realizar entrevistas iniciales y encuestas a demanda, para saber la necesidad de la mayoría de los alumnos para realizar los encuentros a lo largo del primer año de la carrera.

5- ¿Encuestas a demanda? ¿Cómo sería eso?

Hicimos encuestas que preguntaban sobre las necesidades que los alumnos creían que tenían y a partir de esas encuestas armamos talleres. En realidad, hicimos talleres a demanda a partir de encuestas.

6- ¿Cómo creen que influenciaron estas propuestas de tutorías en la permanencia de los estudiantes que ingresaron en 2012?

En lo personal creo que influenciarnos muy positivamente en los chicos que asistieron y participaron del proyecto ya que damos al alumno herramientas para defenderse y poder avanzar con todos los obstáculos que se presentan en la universidad (un ámbito que desconocían y ahora conocen).

1- ¿Qué tareas realiza un tutor par?

Un tutor par realiza un seguimiento de los alumnos, en general de primer año, y los ayuda brindándoles herramientas disponibles para que los mismos puedan desenvolverse en el ámbito universitario de manera más fácil y progresar; teniendo en cuenta el gran salto de la escuela secundaria a la facultad; sobre todos para aquellos alumnos que tiene más complicaciones (porque tienen un empleo, una familia o cualquier otro motivo).

Si bien dicho seguimiento es individual, las actividades se pueden realizar en forma grupal también. Dichas actividades pueden referirse a organización de tiempos, formas de estudio, búsqueda bibliográfica, preparación de exámenes, formación de grupos de estudio o cualquier otra, que también puede ser propuesta por el mismo alumno.

Lo principal es que el tutor par no trabaje en clase, como sí lo hace un ayudante, sino que disponga de espacios extracurriculares para desenvolver sus tareas y realizar las actividades con el o los alumnos.

Luego se relevan los datos obtenidos de cada uno de los encuentros, y a partir de su análisis se define cómo seguir actuando.

Otra cosa importante es que intentamos ayudarlos a que ellos diseñen su propia cursada, es decir, que elijan las materias que les conviene cursar de acuerdo a sus posibilidades reales (por trabajo o lo que fuera).

2- ¿Qué nivel de participación tienen los estudiantes?

En general, a los estudiantes les cuesta aceptar la ayuda de tutoras y participar, por lo que la tarea de atraerlos no es sencilla; sin embargo, una vez que acceden y se acercan para participar se sienten atraídos, y continúan asistiendo a los espacios, algunos de forma regular y otros esporádicamente.

La cantidad de estudiantes que participan no conforman la mayoría, pero sí un número importante para tener en cuenta, casi un 35 %.

3- ¿Cuáles son los resultados del proyecto en la UA MdP?

Los resultados fueron satisfactorios, ya que se vieron reflejados en el aumento de porcentajes de alumnos que aprobaron materias con respecto al año anterior, en donde es proyecto de tutores pares no se llevaba a cabo. Aquellos alumnos que asistieron a espacios de tutorías lograron mejorías con las materias, y también se vieron reflejadas en sus notas de exámenes.

4- ¿Qué tareas realizaron con los estudiantes ingresantes en 2012 durante el ingreso y durante 1º año?

Se realizaron tareas individuales y grupales.

Entre las individuales, se mencionan enseñanza en la utilización de bibliografía, orientación de materias convenientes a cursar, organización de tiempos y en muchos casos, resolución de problemas teóricos puntuales de las materias básicas de primer año. Esta última tarea no forma parte de la estructura básica que debe tener un tutor par, pero sin ninguna duda ha ayudado para que los alumnos concurren a estos espacios y de esta manera captar su atención y tentarlos a participar de las actividades que se proponen.

En el ingreso se los ayudó a preparar química además de acompañarlos y orientarlos respecto de la elección vocacional las cuestiones sobre esta facultad en particular.

5- ¿Cómo creen que influenciaron estas propuestas de tutorías en la permanencia de los estudiantes que ingresaron en 2012?

Muchos de los estudiantes que han participado de este proyecto de tutorías, continuaron cursando la carrera (tal vez no todas las materias), pero se logró que continúen en el ámbito de la universidad. Otros alumnos han optado por dejar la cursada, y retomar el año que viene, con una buena planificación de las materias.

Obviamente, como es de esperar, hubo alumnos que han abandonado la carrera por decisión propia, debido a diversos motivos (por ejemplo, inseguridad a la hora de elegir la carrera, necesidad de empleo, entre otras)

1- ¿Qué actividades realizaron con los estudiantes ingresantes en 2012?

Dentro de las actividades que formaron parte del ingreso a la Universidad durante el ciclo 2012 se incluyó a la biblioteca.

La Biblioteca de la UTN - UA MdP, a través de la formación de usuarios, organiza actividades de formación con el doble objetivo de dar a conocer los recursos y servicios que ofrece la biblioteca y de proporcionar a los usuarios autonomía para localizar la información, mediante habilidades y competencias en la búsqueda de información.

Los alumnos, en grupo por carreras, visitaron la biblioteca y allí recibieron una charla de formación de usuarios en donde se les explicaba el funcionamiento de la misma, servicios, horarios y material disponible de acuerdo a sus intereses de formación.

También se entregó folletería y los alumnos presentaron sus inquietudes.

2- ¿Qué cambios pudieron notarse a partir de estas propuestas?

Acercar a la biblioteca a los alumnos en un ambiente de cordialidad y apoyo durante el periodo de ingreso da sus frutos.

Los alumnos no sienten a la biblioteca como ese depósito de libros, sino que lo ven como un centro de recursos de información y a un lugar ameno donde pueden ir a plantear preguntas o inquietudes más allá de una formalidad planteada por la necesidad de pedir un libro.

A junio del ciclo lectivo 2012 la biblioteca incluyó a 207 usuarios, el 70% ingresantes, producto de la promoción de los servicios de la biblioteca ofrecidos durante el curso de ingreso.

Después te dejo un informe, en donde están los datos que se presentaron respecto al incremento de las consultas y las metodologías de trabajo.

[Nota de la entrevistadora: Este informe es el que se presenta adjunto en el anexo n° 2]

3- ¿Cómo cree que influenciaron estas propuestas en la permanencia de los estudiantes que ingresaron en 2012?

En mi opinión, creo que el equipo del ingreso a la universidad, en el cual de alguna manera me incluyo, trabaja por una universidad inclusiva, de apoyo, de contención, tratando de satisfacer necesidades de todos los alumnos.

Los esfuerzos realizados, las ganas puestas, dan resultados que podemos medir en cantidad de nuevos usuarios, en encuestas de satisfacción y porque no, en el cariño que recibimos todos los días por parte de los alumnos.

Creo que tenemos que seguir por este camino.

Anexo 4.8: Entrevista 1 a Estudiante ingresante 2012.

Edad actual: 19

Edad en el ingreso: 17

Carrera: Ingeniería Naval

Trabaja actualmente: Sí

Trabajaba durante el ingreso: No

1- ¿Qué aportes considerás que te dio el seminario de ingreso a la universidad respecto a la relación con el grupo?

Nos ayudaron a comunicarnos con nuestros compañeros y participar en clase también. Es que hay muchos -me incluyo yo- que no participábamos por miedo a equivocarnos.

2- ¿Qué podés recordar y señalar respecto a las actividades del seminario “Ser Universitario”?

Que nos hicieron entender las consignas, ya que había muchos problemas con eso. Nos orientaron a seguir nuestra vocación verdadera (yo me cambié de carrera a raíz de esto), iba a hacer Pesquera y al final ahora estoy en Naval.

3- ¿Y sobre las propuestas de trabajo con Química?

Hablábamos un montón del tema y nos íbamos por las ramas, pero también trabajamos en clase. Esto porque todos los trabajos eran en grupo y bueno... uno se tiente y se pone a hablar de otras cosas... eso también hay que aprenderlo a usar mejor el tiempo digo. Además muchos no nos conocíamos de otros lugares. Igual siempre hicimos las consignas [se ríe].

4- ¿Qué aspectos considerás que pueden mejorarse para futuras experiencias?

Lo que hicieron que a mí me gustó es haber ido a la empresa de pescados y a la base naval. Eso abre mucho la cabeza para decidir qué queremos seguir. La visita al submarino estuvo zarpada.

5- ¿Qué propuestas de las que tiene la UTN (tutorías, ayudantes de cátedra) colaboran con tu permanencia en la Universidad?

Si, tutorías vengo siempre. Ahora no porque justo estoy haciendo inglés pero cuando puedo vengo. Me sirve porque si te trabás con un ejercicio o con todo eso te ayudan a saber que si y que no, y te orientan

Los ayudantes me ayudan porque entiendo mejor, nunca le pregunto al profesor, sino a ellos.

Anexo 4.9: Entrevista 2 a Estudiante ingresante 2012.

Edad actual: 39

Edad en el ingreso: 37

Carrera: Ingeniería Naval

Trabaja actualmente: Sí

Trabajaba durante el ingreso: Sí

1- ¿Qué aportes considerás que te dio el Seminario de ingreso a la universidad respecto a la relación con el grupo?

La relación con el grupo me dejó muy conforme, aunque ahora estamos separados porque ellos hacen más materias que las mías. Igual seguimos en contacto. Eso es muy bueno, me colaboran con carpetas que rindieron el año pasado y cosas así.

2- ¿Qué podés recordar y señalar respecto a las actividades del seminario “Ser Universitario”?

Lo que me pasó es que me ayudó un poco a perder el miedo de estar en la universidad por el tema de mi edad o que soy un poco corto con las relaciones. Entonces eso fue lo que más me ayudó o sea a aprender a estar acá o sea con aciertos y errores siempre tengo más errores que aciertos pero estoy tratando de hacer un programa de estudio para estar acá.

3- ¿Y sobre las propuestas de trabajo con Química?

Recién este año tuve química igual no es una materia que sea de mi agrado. No es una materia que me llevo bien pero voy a tratar de ponerle empeño sino bueno seguiré tratando de crear el entusiasmo pero no me llevo bien. Igual hay que pensar que es una materia y hay que aprobarla.

Lo que trabajamos en química, me ayudó también en otras materias, tanto subrayar ideas principales o crear un plan de trabajo también lo utilicé en otras materias. Lo mismo los cuadros de doble entrada. Lo de química me sirvió para estudiar, hacerme resúmenes señalar ideas.

4- ¿Qué aspectos considerarás que pueden mejorarse para futuras experiencias?

No sé, la verdad que no tengo, no me parece que haya que cambiar por lo menos para mi punto de vista me parece que estaba correcto, incluso estaban los tutores que nos mostraban como se trabaja en la universidad y cómo es el estar acá. Por eso para mí cambiar no me parece mucho

5- ¿Qué propuestas de las que tiene la UTN (tutorías, ayudantes de cátedra) colaboran con tu permanencia en la Universidad?

Si, mirá, me paso con él (señala a un tutor par) le planteé un tema de familia, trabajo. Antes de empezar a cursar le planteé cómo podría hacer yo y cómo lo hacía él y si podía aplicarlo de la misma forma.

Y después también me ayudó a ver cómo tomar cada materia. Encontrar las más jodidas y las correlativas y tratar de hacer algunas que son no más fáciles sino más teóricas y te llevan menos tiempo y no tanta práctica. Eso por el tema que te decía de la familia y trabajo.

Además también los ayudantes te enseñan en las aulas, eso también. Cuando estamos haciendo las guías de ejercicios y esas cosas ellos te dan una idea de cómo arrancar y resolver los problemas. Eso es bastante útil para nosotros.

Anexo 4.10: Entrevista 3 a Estudiante ingresante 2012.

Edad actual: 40

Edad en el ingreso: 38

Carrera: Ingeniería Pesquera

Trabaja actualmente: Sí

Trabajaba durante el ingreso: Sí

1- ¿Qué aportes considerás que te dio el Seminario de ingreso a la universidad respecto a la relación con el grupo?

El poder hacer el seminario de ingreso a la universidad y compartir un período con otras personas me dio más confianza para poder iniciar el ciclo lectivo sin miedo.

Conocer a las personas y compartir momentos tales como los trabajos grupales ayuda mucho a la seguridad nuestra, de los alumnos.

2- ¿Qué podés recordar y señalar respecto a las actividades del seminario “Ser Universitario”?

Me enseñó a organizar mis tiempos con el estudio y a cambiar de visión con respecto a la universidad, porque no estaba segura de poder estudiar. Me di cuenta de que universidad no era algo tan lejano, que es posible estudiar acá, hacer una carrera.

3- ¿Y sobre las propuestas de trabajo con Química?

Es importante ver las distintas formas de explicar de los profesores y viendo dos puntos de vista se entiende un poco más ya que la materia en sí es complicada.

Además organizarnos y eso está bueno porque yo ya me había olvidado cómo estudiar. Hicimos muchos trabajos en biblioteca y buscamos cosas, así fuimos aprendiendo a leer.

4- ¿Qué aspectos considerarás que pueden mejorarse para futuras experiencias?

Considero de mi parte que las clases fueron excelentes, en la parte cultural como humana, es de destacar, sobre todo para mí que hacía más de diez años que no tenía materias tan complicadas como química y análisis.

5- ¿Qué propuestas de las que tiene la UTN (tutorías, ayudantes de cátedra) colaboran con tu permanencia en la Universidad?

Son las mejores propuestas, las tutorías y ayudantes ya que tenemos la posibilidad de consultar y aprender un poco más, a mí en particular me encanta. Sólo que no me es posible por cuestión de horarios y familia. Pero todo lo que hace la UTN es maravilloso. Estoy más que agradecida con todos sus integrantes. Me siento muy feliz con ser parte de esta universidad. ¡Eternamente gracias!

Anexo 5: Encuestas

Anexo5.1: A estudiantes ingresantes en 2011 sobre el desarrollo de las cursadas de primer año y sus necesidades formativas.

Modelo

Universidad Tecnológica Nacional-Mar del Plata - Asesoría Pedagógica

Carrera: Año:

Marque con una X, cuál o cuáles de los siguientes aspectos considera que le gustaría recibir orientación o que le resultan problemáticos:

- 1) Adaptación a la universidad
¿Por qué?
- 2) Adaptación al grupo de cursada
¿Por qué?
- 3) Organización de los tiempos de estudio
¿Por qué?
- 4) Utilización de técnicas y estrategias de estudio
¿Por qué?
- 5) Comprensión de contenidos de las asignaturas
¿Cuáles?
- 6) Obtención de los materiales de estudio
¿Cuáles?
- 7) Otro/s:

Resultados

Encuesta realizada a estudiantes de 1° año en 2011 sobre sus necesidades formativas				
Estudiantes de Ingeniería Pesquera encuestados: 18				
Estudiantes de Ingeniería Naval encuestados: 60				
Total de estudiantes encuestados: 78				
Aspectos	Ingeniería Naval	Ingeniería Pesquera	Porcentaje total	¿Por qué?
Adaptación a la universidad	1	1	2,6%	Por el ritmo de estudio
Adaptación al grupo de cursada	2	0	2,6%	No, gracias al seminario para el ingreso La mayoría se conoce del cursillo y yo no formé parte

Organización de los tiempos de estudio	21	12	42,3%	<p>No me rinde el tiempo (2)</p> <p>Horarios de trabajo (10)</p> <p>Me cuesta concentrarme y tener una rutina de estudio</p> <p>Desorganización propia</p> <p>Muchas horas de la misma materia y eso me agota (2)</p> <p>Me cuesta sentarme a estudiar</p> <p>Porque vengo de un año sin ritmo de estudio y siento carencia en este aspecto</p> <p>Hay mucha carga horaria (2)</p> <p>Se complica distribuir los tiempos y optimizar el mismo</p> <p>Porque no estoy acostumbrado</p> <p>A veces no alcanza para hacer todo</p> <p>Horarios muy extraños, de 18 a 23hs???</p> <p>Muchas distracciones para poder dedicarse al estudio</p> <p>Preferiría cursar de mañana</p> <p>Muchas materias (2)</p> <p>No sabe administrarlos</p> <p>Cuesta administrar los tiempos para llevar las materias al día</p> <p>Falta de tiempo para estudiar</p>
Utilización de técnicas y estrategias de estudio	13	3	20,5%	<p>Me cuesta el estudio</p> <p>Para aprovechar mejor el tiempo de estudio</p> <p>Mejorar la dinámica de estudio</p> <p>Porque así sabríamos como enfrentar un examen</p> <p>Por el cambio de nivel con la escuela</p> <p>Por los temas no dados en la secundaria y no entendidos en el curso.</p> <p>Es algo que nos puede llegar a servir durante el año</p> <p>Por falta de las mismas (2)</p> <p>Para que resulte más fácil estudiar</p> <p>Una ayuda al alumno</p>
Comprensión de contenidos de las asignaturas	11	3	17,9%	<p>Álgebra (5)</p> <p>Análisis Matemático (7)</p> <p>No hice el curso de Matemática</p> <p>Física</p> <p>Me resulta difícil comprender la cantidad de contenidos diarios</p>
Obtención de los materiales de estudio	6	1	9,0%	<p>Los libros de química, Análisis matemático y Álgebra</p> <p>Libros (4)</p> <p>¿Se necesitan otros a parte de las fotocopias?</p>
Otros	4	2	7,7%	<p>Horarios de cursada (2)</p> <p>Comunicación con los docentes vía campus virtual</p> <p>La distancia</p> <p>Manejo de la PC para la obtención de información</p> <p>Mejor utilización de las carteleras de entrada</p> <p>Mejorar los contenidos de matemática y química</p>

Anexo 5.2: Encuestas realizadas a estudiantes aspirantes a Ingeniería 2012 como actividad diagnóstica y de cierre.

Nombre y Apellido: Alexis Gerardo Román
 Edad: 34 Carrera: Ingeniería Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

Matemáticas, y los conocimientos virtuales y soft que utilizo la Universidad.

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

Fortalezas: experiencia para estudiar.
la perseverancia y la motivación propia.

Debilidades: me cuesta motivarme. El tiempo que puedo invertir en estudio.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

Busco un lugar tranquilo, silencioso, lejos de los ruidos.
Con todos los conocimientos para estudiar o revisar.

1. Sobre lo que me consiguen más, digo opinando los cursos, así que debo continuar esforzándome para aprender bien matemáticas y mejorar mejor los oídos virtuales que voy leyendo día.

2. En Fortalezas, mantengo los cursos. En Debilidades, he aprendido a hacerme con mayor facilidad el tiempo para estudiar. Pero me sigue costando motivarme.

3. Cuando me siento a estudiar, primero voy que en entorno se encuentre en armonía, sin más ruido. Busco un lugar tranquilo y silencioso, buscando el ambiente adecuado para poder concentrarme. La armonía del entorno es fundamental. Necesito música tranquila.


 Alexis Román

EDAD: 31 años
 Nombre: Alberto S. Martins.
 Carrera: Ingeniería Naval

Actividad Diagnostics

- ¿Que crees que necesitas o te falta para poder hacer este curso para ingresar a la Universidad?
- Señala dos fortalezas y dos debilidades que los que comienzas este semestre.
- Cuando te sabes a estudiar ¿que haces? Describe lo mas claramente posible.
- A verdad cuando ingresé al curso tenía mucho miedo de no poder nada ya que había mucho que estudiar y la verdad me sirvió mucho por que aprendí mucho como relacionar con un texto y con otros personas al trabajar en grupo.
- Empieza el curso, ganas y intriga - con miedo y tener. Hoy tiempo de haber pasado un tiempo las cosas continúan con las fuerzas, me parecen intriga en pensar a futuro, tengo miedo y tener que me va a ir mal, pero de ello aprendi que todos tenemos al empezar algo nuevo y mas algo que queremos.
- Y cuando me sentaba a estudiar simplemente me distraía mucho hoy no se si notar en respecto al poder aprender algo, y me siento a leer mucho y a buscar en internet.

preguntado por poder escribir pero suena como si no lo quisiera.

@No pinto mucho por tanto, lo que me da miedo con el saber no empezé todo el curso y muchos de los conceptos por que me los pedi pero ya me me sirvió gracias.


 Alberto S. Martins.
 20/07/2017.

@Por que no estuve al inicio del semestre, por lo tanto como los pedidos y respondi como me acordaba al inicio pero en este semestre y como me sirvió la asistencia por poder e ir al estudio nuevamente.

Nombre y Apellido: Facundo Julian Alvarez

Edad: 18 Carrera: Ing Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

Me gustaría aprender lo necesario para poder aprobar el examen de ingreso sin ninguna dificultad.

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

Mis dos fortalezas son: la capacidad de quedar dentro de la materia y la otra es el entusiasmo de saber que voy a hacer algo que me gusta. Mis dos debilidades son: El cansancio de estar todo el día en el colegio.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

Escribo todo claramente para después entenderlo mejor. Y esto lo hago varias veces resumiéndolo hasta que me lo será sin problemas.

2. * y después viajar casi una hora hasta la U.N.

Armonia con Covid

- 1) No quería perder a manoforme dentro del ambiente facultativo y poder lograr todos mis objetivos de ahora en más, no sin ir por la suma cuenta de muchos cosas y me encensé bastante otras fue tema deudas e irregularidad.
- 2) Comencé con la inseguridad de no tener seguridad en mis cosas y fue me costaba todo más de lo lógico. y las fortalezas que luego fueran fuerzo. porque le fue gomas y tiempo fue a tiempo muchos por cuenta. Ahora me viene la definición de Buenos nuevos caminos cuando se complican las cosas.
- 3) Primeros veo todos los temas, luego que más fácil me resulta y luego lo difícil para los optimistas, lo fue más me cuesta es concentrarme porque me tiene que haber un alto ruido.

nombre

AMOREO
FRANCO
EDAD: 18

CARRERA: INGENIERÍA NAVAL

FOLIO N°

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

FECHA:

1) En un principio hubiera necesitado aprender los métodos de estudio por la universidad, sabiendo que es mucho más complejo que la escuela.

Actualmente puedo decir que no necesito aprender mucho más, solo gano la experiencia con el tiempo para terminar de adaptarme.

2) Cuando comencé el seminario me tenía muy clara la forma de estudio debido a que la escuela me resultó bastante fácil, además no estaba seguro de poder conocer gente rápidamente por un problema personal con la timidez. Actualmente comparo mucho mejor las formas de estudio, y por suerte me encuentro con 2 personas que conocía de antes en el seminario y conozco a otras personas con las que puedo compartir trabajos o apuntar a darme los portafolios, creo que comencé el seminario sabiendo que soy muy capaz y seguro de que iba a ingresar a la carrera.

3) Cuando me siento a estudiar estoy varios minutos hasta poder concentrarme en lo que necesito, pero una vez que lo consigo sentiré sin problemas.

Cuando leo por el tema, como un vistazo general, luego hago algún resumen o síntesis, o anoto algunas ideas, luego voy todo prestando atención a los temas ramificados y me

Francisco

Nombre y Apellido: Franco Armanasco.....
Edad: 18 años..... Carrera: Ingeniería Naval.....

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
..Creo que necesitaría aprovechar este curso para poder ingresar a la universidad básicamente y no necesitar de ayuda de algún profesor particular para los exámenes.....

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
..Dos debilidades serían el tiempo reducido del que dispongo y estar cursando paralelamente la escuela con otros exámenes... Dos fortalezas serían que al concurrir a un colegio industrial me voy a adaptar más fácilmente al ritmo y que tengo conocimiento de las ciencias exactas.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Descríbilo lo más claramente posible.
..Cuando me siento a estudiar trato de concentrarme lo más posible y estar en un lugar que no me distraiga... Trato de leer varias veces hasta comprender lo que estudio y que lo pueda fijar.....

Nombre y Apellido: Leandro Biera
Edad: 17 años..... Carrera: Ingeniería Naval.....

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
Me gustaría reforzar mis conocimientos y mis métodos de trabajo con el objetivo de ingresar a la universidad sin mayores dificultades, aunque estas se presenten más adelante.....

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

Fortalezas: entiendo las cosas con rapidez y sin muchas dificultades; si me lo propongo puedo mantener la atención durante mucho tiempo. Debilidades: en ocasiones no me es sencillo relacionarme con los demás; me resulta aburridas las actividades que no involucren alguna Cs. exacta.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

En realidad me resulta muy sencillo, ya que aún retengo lo que se me fue explicado anteriormente y es cuestión de leerlo un par de veces reforzando aquellos temas que quizás no recuerdo, son más completos o más importantes. En ocasiones un poco de música ayuda a que sea más llevadero.....

1.- Creo que he logrado lo que me propuse al inicio del seminario sin muchas dificultades.

2.- Creo que aprendí a relacionarme de manera más sencilla, en lo demás sigo igual.

3.- Continúo entendiendo de la misma forma, hasta ahora no me han presentado inconvenientes.

Nombre y Apellido: MARIELA CAPADOUCAKIE
Edad: 23 años Carrera: INGENIERIA NAVAL

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

- 1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
Necesito desarrollar más p. tener conocimiento de esta carrera a futuro, como no a ser y poro que me estoy preparando.
- 2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
Fortalezas: matemáticas y los genes de estudio.
debilidades: nervios y dificultad en el hablar.
- 3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.
Trato de estar sola y cuando tengo ganas de hacerlas en lo posible.
↳ aunque no se tenga ganas: hay que estudiar.
- ~~estudo~~ Dado: más tiempo al estudio porque es necesario poro el progreso de uno mismo.

① Es me desajajan los dudas con respecto a lo carrera y lo difícil, pero me imposible que no a ser.

②

Coronel
Pablo

EDAD: 32. ING. TRAVAL.

NOMBRE

FECHA

Act. Diagnóstica

1) Aprendizaje durante el curso.

DURANTE EL CURSO APRENDI VARIAS TÉCNICAS DE ESTUDIO QUE NO CONOCÍA O HABÍA OLVIDADO, ME SIRVIÓ PARA VOLVER A INSERTRARME EN UN ÁMBITO DE ESTUDIO, YA QUE DEBIDO A MI EDAD Y OTRAS ACTIVIDADES QUE REALIZO, HACIA TIEMPO QUE NO ESTUDIABA.

PERO QUE ESSOY UN POCO MAS PREPARADO PARA ENCONTRAR UNA CARRERA DE LA COMPLEJIDAD DE ING. TRAVAL QUE SI HUBIERA EMPEZADO DES-RECOMAMENTE SIN REALIZAR EL CURSO.

2) Fortalezas y Debilidades

Fortalezas: • CONVICCIÓN DE QUE ELEGÍ LA CARRERA CORRECTA.
• EDAD, ME PARECE QUE ME FACILITA LA COMPRENSIÓN DE ALGUNOS TEMAS O TEXTOS COMPLEJOS EN COMPARACIÓN A MIS 17-20 AÑOS.

Debilidades: • LA VERDAD ES QUE LA FALTA DE ESTIMULO Y EL LARGO TIEMPO SIN ESTUDIAR ME OXIDÉ UN POCO Y A VECES ME CUESTA CONCENTRARME O ENCONTRAR EL MOMENTO PARA DEDICARLE AL ESTUDIO, SIEMPRE ES COMO SI ESTUVIERA AL LÍMITE CON EL TIEMPO.

• EDAD, SI BIEN LO PUSE COMO FORTALEZA, EN OTRO ASPECTO LA EDAD ME JUEGA EN CONTRA.

3) Descripción de estudio.

GENERALMENTE, Y SALVO QUE SEA UNA MATERIA MUY PRÁCTICA O QUI REQUIERA REALIZAR EJERCICIOS, LEO EL MATERIAL UNA O DOS VECES, Y COMIENZO A HACER UN RESUMEN UN POCO RUDIMENTARIO Y LO VOY PULIENDO HASTA LLEGAR A UN TEXTO REPRESENTATIVO Y LO MAS SINTÉTICO POSIBLE.

Nombre y Apellido: NAHUEL FERNANDES

Edad: 17 Carrera: INGENIERIA NAVAL

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

LA ADAPTACIÓN A LA UNIVERSIDAD, ~~NECESITO~~ YA QUE SE PRODUCE UNA GRAN DIFERENCIA DE ORGANIZACIÓN Y NIVEL ACADÉMICO, CON RESPECTO A EL SECUNDARIO.

.....

.....

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

* ME GUSTAN LOS MOTORES Y RELACIÓN CON LA MECÁNICA * SE ME PRESENTA FACILIDAD EN ~~EN~~ MATEMÁTICA

DEBILIDADES: * VIVIR EN VILLA GESELL

* FALTA DE CONSTANCIA A LA HORA DE DEDICARLE AL ESTUDIO

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

ME CONCENTRO EN LO ESTUDIADO, NO TENGO PROBLEMAS CON RUIDOS

PARA ESTUDIAR, SOY DESPISTADO Y ME CUESTA LA COMPRENSIÓN DE CIERTOS

TEMAS NO RELACIONADOS CON COSAS ~~CONCRETAS~~ CONCRETAS

.....

ⓧ con respecto al 1 creo que yo me adapto un poco, o tengo más noción de lo que es, pero con respecto al conocimiento, me siento aun poco copiado. y respecto a fortalezas y debilidades creo que son los mismos a esto ademas de el año.

Nombre y Apellido: Nicolás Romero
Edad: 17 Carrera: Ingeniería Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

- 1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
Como receptor, receptor, que este dominio me lo de la comprensión.
como receptor, como receptor, como receptor, como receptor, como receptor.
Me gustaría aprender todo aquello que sea necesario para
aprender los libros. Además de incluirme la forma adecuada para
organizar los tiempos, fuentes del este con los que se unieron con el y
- 2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
Como fortaleza podría señalar los temas de comenzar algunos temas
y de aprender. Otro sería el tiempo que tengo para el estudio.
Como debilidad podría señalar que me cuesta un tiempo más en algunos
- 3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Descríbilo lo más claramente posible.
A la hora de estudiar, siempre los voy anotando en un cuaderno
resumo e intento explicar lo de lo que después busco información
o lo de lo que voy a hacer en una presentación

* m. n. d. o.

⊕ Otro de los que puede ser que estos momentos difíciles
en los cuales me genero mucho ~~confusión~~ confusión o lo hago de
concentrarme en algo.

- 1) Es bueno que este seminario me brinde todo que me falta
- 2) En cuanto a fortalezas y debilidades sigo pensando lo mismo.
- 3) A la hora de estudiar aprendí el uso de mapas
conceptuales.

Nombre y Apellido: MARIAS LELOS
Edad: 19 Carrera: Ingeniería Nál

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

Como adaptarme a un estudio intensivo, y según lo solicite
y referirme a la facultad Si

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

Hele muy poca van de matemática del último año de polimodal
y llego a el curso de integración a la facultad muy responsable
estudia a veces se me complica y el tiempo a veces se me olta

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

Busco el material, me organizo, me me relaciono con el
mundo exterior y me concentro en el estudio. Busco y
pongo toda mi concentración en aprender la asignatura es
algo complicado por a la vez es algo que voy a aprender
algo que me va a fortalecer

2). Fortalezas: (capacidad y responsabilidad)

~~Debilidades~~ : (concentración y tiempo)

3). antes de estudiar me organizo y busco la mayor concentración posible y adiviso.

Alejandro Wladimir Morán

FECHA

SIGNA

1) Creo que aprendo lo necesario ya que en la última instancia el está bajo presión y tener que hacer todo lo que no puede hacer me demuestra que si me organizo puedo lograr lo que me propongo.

2) Fortalezas → ~~ello~~ lo obtuve durante el curso - dedicación y esfuerzo
Debilidades → las estoy publicando - organización y distribución de tiempo

3) Trato de estar solo y tranquilo con música y relajado para lograr obtener una concentración adecuada

Nombre y Apellido: Juan Manuel Morales
Edad: 37 Carrera: Ingeniería Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

y a dejar de hacer mucho de estudiar, Me gustaría aprender nuevamente a manejarme en la universidad

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

Fortalezas: ganas de ser el mejor y el apoyo de mi esposa e hijos.
Debilidades: no tener la capacidad de estudiar

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

Hace mucho que no lo hago, sin embargo desde que me describi, me puse frente a ejercicios de Matemática y comencé de nuevo a seguir con ganas.

1) Creo que todavía me falta mucho por aprender, sin embargo a diferencia que al principio aprendí a manejar en la UTM: donde conseguir mis dudas y como estudiar el material de aprovechamiento mi tiempo y a que es poco.

2) Fortalezas: a) Aprendi a estudiar (todavía me falta pero me estoy esforzando)
 b) como aprovechar mi tiempo

debilidades: Matemáticas me resulta complicada, pero estoy un poco mejor.

3) Tengo 2 puntos que para mi son importantes para estudiar.

a) Busco un lugar donde yo me siento comodo y tengo espacio y donde buscar información general mate en la biblioteca, donde además está la computadora

b) Trato de estar bien despierto y no agotado, me resulta un poco difícil por mi trabajo pero busco por lo posible.

Nombre y Apellido: Martino Pinchetti
Edad: 27 años Carrera: Ingeniería Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
..... Me cuesta mucho mantener la atención durante una conversación.....
..... de modo. Así que me gustaría ~~con~~ aprovechar este curso para trabajar
..... el tema éste. Y también relacionarme con mis compañeros.....
.....
.....

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
..... ~~Resalta~~ Dos fortalezas que seo tener es el conocimiento en química
..... y matemática, además de que me gustan las materias dichas. Mis dos
..... debilidades se basan en problemas de concentración y ojalá me
..... cuenta expresame (me pongo muy nervioso)

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.
..... Cuando me siento a estudiar siento estar temiendo algo, y siempre
..... me da lo guiz por lo razonable y nunca intento de incorporar
..... conocimientos de memoria.....
.....
.....

Nombre y Apellido: Maximiliano Pingano
Edad: 21 Carrera: ING. PESQUERA

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
LO QUE ME GUSTARÍA ES AGARRAR UN POCO DE RITMO DE ESTUDIO YA QUE HACE UN AÑO QUE NO TOCO UN LIBRO. YA TUVE UN CURSO DE ESTE TIPO EN MI ANTERIOR CARRERA POR LO QUE CREO QUE NO VA A HABER MUCHA DIFERENCIA.

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
FORT = EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE TRES AÑOS Y ESTOY ~~CONOCIENDO~~ INTRODUCIDO EN EL AMBITO PESQUERO (LABORALMENTE)
DEBIL = MUCHO TIEMPO SIN ESTUDIAR Y MIEDO DE NO PODER CUMPLIR POR LA CARGA HORARIA.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Descríbilo lo más claramente posible.
PRENDI LA PC, ESTUDIO 20 MINUTOS, ME DESMAYO, VUELVO A ESTUDIAR, HASTA QUE EN ALGUN MOMENTO LOGRO SENTARME MAS TIEMPO CONTINUO.

igual

1.- ~~Mediante~~ EL CURSO ME AYUDO MUCHO A TOMAR NUEVAMENTE LA MANO A LA COMPRENSION DE TEXTOS, SINTETIZARLOS Y CAPTAR SUS PRINCIPALES IDEAS, LO MEJOR FUE TRABAJAR CON LOS TEXTOS DE QUIMICA, YA QUE ESTO ME AYUDO A IR EMPRENDO CON LA MATERIA Y NO EMPEZAR SOLO.

2. FORTALEZAS:

ESTABLECER, LO COMPRENDIDO EN UN TEXTO, EN UN MAPA CONCEPTUAL QUE ~~AYUDA~~ ES DE GRAN AYUDA A LA HORA DE ESTUDIAR.

Nombre y Apellido: Federico Manuel Rostare
Edad: 17 Carrera: Ingeniería Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
Necesitaría aprender a sentarme a estudiar antes del examen lo podría decir que por haber ido al colegio todo lo vida o lo tarde, me acostumbré a estudiar lo mismo como antes, me aburre que cuando es el colegio.

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

Las fortalezas son, lo primero que empecé con ganas porque de verdad me gusta este curso, lo segundo, que se que me va a costar mucho pero me voy a esforzar por ser el mejor. Las debilidades, que voy a tener ganas de estar jugando, ya que *.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Descríbilo lo más claramente posible.

Leí todo, un par de horas, cuando había de más más detenidamente si hay algo que me no fue la mejor una vez más. Después leí un resumen (que luego leí y lo que me da el libro) y así voy a leer entonces que si he estudiado más de dos horas y mucho más total pero un examen es mucho.

② * Igual al colegio y ahora a esto ahora, pero me tene que acostumbrar. Y lo otro es que recién se terminó por eso a veces, aunque así que esto me no sé.

① Igual

② Fortalezas: Más fuerza, perseverancia

Debilidades: tiempo de estudio, ganas de estar

③ Igual

Nombre y Apellido: Nicolás Pudda.....
Edad: 17..... Carrera: Ing. Naval.....

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
Lo que necesito es aprender a adquirir ^{durante} este curso es hacer del estudio algo más habitual, no porque no lo haga sino que considero que una carrera universitaria requiere hacer los cosas con mayor responsabilidad y seriedad.

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
Fortalezas: una de ellas puede ser los ganas y expectativas que tengo en este momento es que es que tengo facilidad para estudiar.
Debilidades: gran poder de distracción y la carga hacia con lo escuela.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.
Cuando me siento a estudiar trato de relajarme en un lugar donde hallo el mayor silencio posible y yo que me distraigo fácilmente si estoy tranquilo se me hace fácil sino no puedo. Igual siempre trato de estudiar sino estoy entrecorrido.

Nombre y Apellido: Raimondi Juliana
Edad: 17 Carrera: Ingeniería Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
Creo que debería aprender los métodos para poder ingresar en facilidad a la universidad con los como trabajan para adaptarme y aprender lo más que puede para así aumentar mi conocimiento.

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
Como debilidades marcaría la falta de horario ya que tuve que modificar mis actividades y el pensarlo. En fortalezas destaco que incorporo conocimiento y conozco a mis compañeros.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.
Comienzo a leer por lo más fácil, para después centrarme en lo más complejidad. Suele tomar mate o ~~es~~ comer algo para que no se me haga tan aburrido.

Creo que si bien crecí en conocimiento con el curso, mis pensamientos siguen siendo los mismos.

Nombre y Apellido: Federico Romero
Edad: 17 Carrera: Ingeniería naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué crees que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

Aprender el ritmo de la facultad, y adaptarme a él.
Elegir mis conocimientos, poder mejorar en cosas por las que
me resulten aburridas, ya que todo me va a servir para
poder relacionarme en la carrera.

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

Fortalezas: tengo muchas ganas de encontrar mi vocación, le pongo empeño
a todo lo que hago. Debilidades: No distingo con facilidad cosas,
odio leer textos que no me resulten entretenidos, pero me me pendo.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

Cuando me siento a estudiar intento leer todo primero, hago resúmenes
y luego copiar uno o dos vez los resúmenes pero que me quede
clara.

ME DISTINGO CON CUALQUIER COSA: creo que esto es uno de las cosas que
combie, me da cuenta que esto lo tengo que mejorar para el futuro de mi carrera.

Nombre y Apellido: Alejandro Ruocco
Edad: 20 Carrera: ingeniería NAVAL

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

Por la presentación del curso y charlas. CREO que no voy a necesitar nada

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.

Mis fortalezas + debilidades todavía no las tengo bien definidas.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

con sinceridad cuando me siento a estudiar me despisto fácilmente con otras cosas.

Ruocco, Alejandro

1- durante el curso iniciado para ingresar a la universidad aprendí una variedad de valores y conocimientos que me van a ayudar a manejar como no solo en la universidad sino en la vida cotidiana.

2- como dije anteriormente todavía estoy en un proceso de búsqueda de mi fortalezas + debilidades.

3- todavía tengo que mejorar mi postura a la hora de estudiar, creo que va a ser un sacrificio más propio que otra cosa.

Nombre y Apellido: Belén Dignia
Edad: 17 Carrera: Ingeniería Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
Me gustaría aprender informarme y luego capacitarme para ser una excelente ingeniera

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
Las dos fortalezas son: desarrollarme sin dificultad con los números, ~~aprender~~ y soy sociable. Mis debilidades son: no gusta redactar - hablar y no tanto y mi gusto por leer más ~~de libros~~

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.
Cuando me siento a estudiar resumo el contenido, visualizo lo que leo y lo memorizo y luego hago un mapa conceptual

TOLOSA, J.

1) ¿Que crees que necesitas o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

- Para ingresar a la Universidad, creo que se necesitan muchas cosas, algunas de esas cosas puede ser que aprendan durante el transcurso de la carrera, pero pienso que este curso te ayuda en el hecho de aprender o fortalecer la forma de estudio, intentando tomar ritmo para el cambio de secundaria a universidad.

2) Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario?

- Las dos fortalezas son:

• el gran interés que generará empezar a desempeñar una carrera, en especial la Ingeniería Naval, ya que es lo que me gusta.

• Pienso que al ~~venir~~ ir a un colegio técnico, estoy acostumbrado a la carga horaria y a los trabajos prácticos amplios.

- Las dos debilidades son:

• A parte de ser una fortaleza, la carga horaria del colegio se puede tomar como una desventaja en el hecho del tiempo.

Ya que se realizan entregas semanales, y sumando el Seminario la carga horaria crece un poco más.

• Una de mis debilidades es no saber estudiar, muchas veces estudio de memoria.

3) Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Descríbilo lo más claramente.

- Para estudiar lo que generalmente hago es estar en silencio y leer repetidamente cada párrafo hasta incorporar las ideas principales.

Revisión de la Actividad Diagnóstica

- ① Cero que necesito profundizar muchísimo más de la que creí que iba a profundizar antes de comenzar el ingreso. En particular los aspectos relacionados a los hábitos de estudio y organización del tiempo disponible. Una vez que logre encontrar esa virtud, el resto se resume en perseverar en la voluntad de llegar al objetivo de la carrera: graduarme con un nivel razonablemente bueno.
- ② Fortalezas: voluntad y búsqueda de superación.
Debilidades: perfeccionismo (al darse en exceso) e individualismo (bajo ciertas circunstancias)
- ③ Trato de asignar momentos con la menor cantidad de interrupciones posibles, busca usar en lo posible el mismo lugar físico para estudiar, y lo más ordenado que se pueda.

Nombre y Apellido: Valdez Gabriela Cristina -
Edad: 38 - Carrera: Ingeniería Naval

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

- 1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?
Me gustaría poder aprender a estudiar y que el conocimiento adquirido lo pueda llevar a lo práctico - Sufrir de fobia a la sociedad -
- 2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este Seminario.
① Ganas de creer y aprender para ser una excelente profesional y mucha voluntad -
② inseguridad - Nervios -
- 3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.
Trato de estar en un lugar tranquilo y que no me falte material para buscar tengo que estudiar con música suave y luego de finalizar lo releo releo el material -

Ser Universitario. Actividad Diagnóstico. PRÁCTICA 1
FECHA 29/11/11

1) ¿qué aprendí en el curso?

Aprendí a controlar un poco más mis nervios y a pensar como un universitario (todavía, falta mucho), pero el miedo de fracasar en lo que emprendí se fue, ahora me siento más libre para expresarme frente al grupo y pienso que, con el tiempo lo voy a superar del todo.

Aprendí a tener más confianza en mí con todas las cosas que nos dieron en el curso. Gracias!!!
YAVINA y LAURA!!!

2)

2 Fortalezas - Mis Hijos que me dan fuerza para poder darles un futuro mejor.

Ganas de creer y aprender para hacer lo mejor posible.

3) Ahora estudio donde puedo. colectivos - trabajos - plaza - playa - mis aperturas me acompañan siempre.

Valdez Gabriela Cristina - Ingeniero Pesquera
39 años.

Estudiante	Edad	Carrera	Encuesta diagnóstico	Encuesta cierre	Valora el trabajo en grupo y/o los vínculos	Valora hábitos de estudio y manejo del tiempo	Otros
1	34	IN	x	x		x	
2	31	IN		x	x	x	
3	18	IN	x				
4	N/E	N/E		x			le brindó fuerza y ganas
5	18	IN		x	x	x	
6	18	IN	x				
7	17	IN	x	x	x		
8	32	IN		x		x	
9	23	IN	x	x			Despejó dudas de la carrera
10	17	IN	x	x			Tengo más vocación, faltan conocimientos
11	N/E	N/E		x			dedicación y esfuerzo
12	19	IN	x	x		x	
13	17	IN	x	x		x	
14	37	IN	x	x		x	
15	17	IN	x				
16	21	IP	x	x		x	
17	17	IN	x	x			más fuerza
18	17	IN	x				
19	17	IN	x	x			crecí en conocimiento
20	17	IN	x	x		x	
21	17	IN	x	x			
22	20	IN	x	x			
23	17	IN	x	x		x	
24	N/E	N/E	x				
25	N/E	N/E		x			
26	38	IP	x	x	x	x	
Totales			20	21	4	11	

Anexo 6: Observaciones de clases

Una de las modalidades del seminario “Ser Universitario en la UTN” para aspirantes al ingreso 2012 fue desarrollada durante el segundo cuatrimestre de 2011. El mismo se llevó a cabo los días martes en el horario de 18 a 20 hs. Los encuentros comenzaron el martes 2/8 y terminaron el 6/12. Se realizaron observaciones participantes en la mayor parte de las clases. Cabe aclarar que todos los encuentros en los que se trabajó grupalmente contaron con la colaboración de los tutores pares. A continuación se detallan los registros obtenidos:

Clase 1: 2/08/2011

1) Se realiza la presentación general a partir de una actividad con imágenes. Se les propone a los estudiantes que elijan una que los identifique y de a uno digan su nombre y expliquen por qué. Los estudiantes se agruparon por sectores de imágenes y fueron eligiendo lentamente. Uno de los estudiantes más grandes (de unos 35 años) se animó a romper el hielo y comenzar. Luego, el intercambio fue fluido y la docente incentivó a quienes no participaban a hacerlo. La actividad finalizó cuando todos se presentaron.

2) Se presentó el módulo y la forma de trabajo. Se usó la planificación de la materia como material de trabajo. Se les pide que la consigan y respondan unas preguntas para la siguiente clase.

3) Trabajo con la introducción del módulo (actividad sobre los logros que cada uno considera importante para su vida). Los logros que más se resaltaron y valoraron fueron: “ser independiente”, “ser creativo en mi trabajo”, “poder pensar con libertad”.

4) Actividad diagnóstica para entregar con nombre, apellido, carrera y edad. Tres preguntas:⁵⁴

1.- ¿Qué creés que necesitás o te gustaría aprender durante este curso para ingresar a la Universidad?

⁵⁴ Las respuestas de esta actividad se adjuntan en el anexo 5.2.

2.- Señala dos fortalezas y dos debilidades con las que comienzas este seminario.

3.- Cuando te sentás a estudiar, ¿qué hacés? Describilo lo más claramente posible.

Clase 2: 09/08/2011

1) Trabajo por grupos con el plan de estudios de las carreras (cada grupo el de la carrera elegida por sus integrantes).

2) Puesta en común de algunas cuestiones en base a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué son las “Incumbencias Profesionales” o “Alcances Del Título” de una Carrera?

2) ¿Por qué crees que es importante conocer esta información?

3) Después de haber leído tu plan de estudios, ¿podrías explicar qué son las correlatividades?

4) Según tu plan de estudios, ¿qué materias tendrías que cursar en el primer año? ¿En qué creés que consiste cada una?

3) Se armó una lista de dudas y preguntas para los coordinadores (porque asistirán la siguiente clase).

4) Se recordó que tienen que entregar el TP N°1. Leyeron la consigna por si había dudas:

“Escribí un pequeño texto explicando qué carrera elegiste, por qué lo hiciste y cuáles son tus propósitos o ideas en relación al perfil profesional de la misma.”

Clase 3: 16/08/2011

1) Se presentaron el Ingeniero Fernando Scholtus, coordinador de Ingeniería Pesquera, y el Ingeniero Luis Jablkowski, asesor de Ingeniería Naval. Cada uno de ellos realizó una introducción contando sobre la carrera y luego se abrió un espacio de dudas e intercambios con los estudiantes.

2) Se recordó la entrega del TP 2:

“Realizó un resumen sobre los aportes que el Coordinador de cada carrera, realizó para clarificar el perfil profesional. Al final del mismo, relató qué dudas te quedaron luego de la charla.”

Clase 4: 23/08/2011

Tema: organización del tiempo, planificación del estudio.

Las actividades fueron variadas, se les había pedido que trajeran un plan con las actividades que realizan cada día de la semana durante las 24 hs., se pusieron en común las dificultades para realizarlo.

También se trabajaron contenidos vinculados a problemas usuales en la administración del tiempo. Se trabajó una historieta de *Gaturro* sobre los estados anímicos en la semana y un cuestionario sobre la planificación del estudio.

Algunos de los aportes fueron:

La mayoría de los estudiantes que aún asisten al secundario dijeron que, aunque tenían muchas cosas, no era tan difícil organizarse, pero la mayoría de las veces estudiaban el día anterior a los exámenes.

La mayoría de los estudiantes que ya terminaron el secundario manifestaron tener miedo de retomar el estudio y no saber qué hacer.

La mayoría de los estudiantes que trabajan dijeron que tienen muchas dificultades para organizarse con todas sus actividades y coordinarlas con los tiempos de trabajo.

En cada caso se fue trabajando con ejemplos personales de la docente y mostrando que organizarse es difícil pero no imposible.

Clase 5: 30/08/2011

Se trabajó sobre un texto de las “Características institucionales, regionales, visión y misión de la UTN” una actividad de técnicas de estudio (el subrayado de ideas).

Se les dio tiempo para que subrayaran y luego se hizo una puesta en común trabajando el texto en la pantalla digital. Los estudiantes fueron aportando lo que realizaron y se fueron comparando los diferentes criterios para considerar una idea principal o secundaria.

Clase 6: 06/09/2011

Se propuso la conformación de grupos fijos de trabajo de 5 estudiantes. Luego se les pidió que escriban los integrantes en una hoja y que comiencen a trabajar con las páginas 29 a 31 del módulo (varios textos y esquemas sobre características de la universidad, el gobierno, entre otros). La consigna fue:

Entrega grupal 1: “Elegir las técnicas de estudio más apropiadas para hacer una lectura analítica de los textos de las pp. 29-31 del cuadernillo. Nombrarla y justificar su uso.”

En la puesta en común se trabajó sobre la segunda parte de la consigna “Nombrarla y justificar su uso” haciendo un trabajo de meta reflexión sobre el uso de cada técnica de estudio.

Uno de los estudiantes manifestó que para qué tenía que saber otras cosas si de la forma en que siempre había estudiado le iba bien. La docente resaltó lo valioso de su aporte porque justamente ese era el eje de la cuestión. Aunque hasta ahora les haya ido bien con determinadas formas y hábitos necesitan revisarlos para optimizarlos y mejorarlos. Entonces contó sobre la diferencia de preparar materias de la universidad y del secundario y que en la mayoría de los casos no podrían lograr resolver un parcial de la universidad de un día para el otro. “Cuando los tiempos apremian, tener a mano algunas técnicas útiles que nos permitan reducir los tiempos de estudio viene bien”. Le preguntó cómo estudiaba él y dijo que leía y leía hasta que en un momento se acordaba. Le preguntó cuántas veces necesitaba leer el mismo texto para lograrlo. 3 o 4 dijo. La docente cerró explicando que tal vez le resulte más provechoso leer 3 veces un resumen o las ideas señaladas o un esquema que el texto completo (especialmente cuando estos son muy largos).

Se adelantó que desde la próxima clase comenzarían a trabajar junto con química. Les preguntó quienes pensaban rendirla (muy pocos levantaron la mano), preguntó por qué no la rendirían, la mayoría manifestó no saber nada de química.⁵⁵ Se dijo que la idea era acompañarlos en el proceso de

⁵⁵ Cabe aclarar en este punto que la materia “Química” para esta instancia no tenía cursada ni clases presenciales sino un espacio de apoyo y tutorías. Es decir que ellos podían optar por prepararla solos con apoyo de este espacio o por cursar la materia en febrero.

organización y preparación para que pudieran rendir esa materia (apoyándose en el espacio de tutorías a cargo de una docente del área)

Clase 7: 13/09/2011

Se les pidió que, en los grupos de trabajo, organicen la preparación de la materia Química a partir de lo que trabajaron del módulo. La consigna fue:

Entrega grupal 2: “Planificar una distribución en el tiempo de los temas de Química para llegar a rendirla en diciembre.”

Se les pidió que para la siguiente clase trajeran un material que se dejó en fotocopidora. Se les indicó que lo trajeran leído y analizado con alguna técnica de estudio.

Clase 8: 20/09/2011

Esta clase se dividió al grupo en dos. Uno de los grupos, trabajó en la clase mientras el otro realizó un recorrido por los sectores y departamentos de la facultad.

Con el grupo que se quedaba en el aula avanzamos sobre la reflexión de la tarea realizada. La consigna fue que, en los grupos de trabajo, compararan las tareas y realizaran un informe:

Entrega grupal 3: “Comparar los diferentes trabajos, presentar los trabajos junto con una reflexión sobre los aciertos y desaciertos de haber utilizado la técnica seleccionada.”

Luego se intercambiaron los grupos, el que estaba en clase realizó el recorrido y el que hizo el recorrido se quedó en el aula.

Comenzó a organizarse el tema de las visitas a una planta pesquera y a la base naval que se harán más adelante.

Se explicaron las consignas de los trabajos prácticos 4 y 5:

TP 4: “Realizó un mapa conceptual con las principales características la Universidad Tecnológica Nacional.”

TP 5: “En un cuadro de doble entrada detallé la información de los lugares recorridos durante la visita a la universidad, su ubicación y su función.”

Clase 9: 27/09/2011

1) Texto: Las habilidades de pensamiento, lectura y resolución de actividades del módulo.

2) Se trabajan diferentes acciones vinculadas a consignas que los estudiantes usualmente tienen que resolver. Luego de leerlas todas, se les pide que, por grupos, redacten una consigna vinculada a alguna actividad que puedan hacer ahora. Por ejemplo: "Clasificar a los estudiantes del ingreso según el sexo". Para esto se le entrega un papel a cada grupo con alguna/s de las acciones que se trabajaron

Luego se intercambian las consignas y se analiza si son claras o no de acuerdo a las posibilidades que cada uno de los grupos tiene para llevarlas a cabo.

En general no hubo dificultades, los estudiantes manifestaron que muchas veces el problema es entender lo que el profesor quiere decir y que no siempre es tan claro como parece.

Se les pidió que para la próxima clase cada uno realice una búsqueda bibliográfica sobre "Métodos de separación y fraccionamiento de fases"

Clase 9: 27/09/2011

Se les pregunta si consiguieron los materiales. A aquellos que responden que no, se les pide que vayan a la biblioteca a buscar alguno y lo traigan fotocopiado o impreso (si es que lo buscan en internet). Salen unos 7 u 8 estudiantes en total (algunos llegan más tarde y, sino trajeron material, también se les pide que vayan a buscar).

Mientras tanto el resto comienza a trabajar:

Entrega grupal 4: Adjuntar todos los materiales conseguidos con la fuente.

Comparar las ventajas y desventajas de cada uno de ellos en un cuadro de doble entrada.

Los grupos trabajan con concentración, al principio es desorganizado porque algunos llegan tarde y otros están en la biblioteca pero después de un rato los grupos están finalmente armados. Les cuesta un poco armar las características

para comparar los materiales en el cuadro, entonces la docente les da algunos ejemplos:

	Material 1	Material 2	Etc.
Fuente			
Claridad			
Uso de conceptos			
Etc.			

Se explican las consignas del TP N° 6, TP 7 y TP 8

TP 6: “En la Fotocopiadora de la Universidad, conseguí un programa de alguna de las materias que cursarás en 1º año. Leelo y escribí un pequeño texto explicando cómo te evaluarán en dicha materia.”

TP 7: “Buscá en algún programa de 1º año la bibliografía de la materia.” Andá a biblioteca y pedí alguno de los libros citados allí. Viendo sus partes y el índice, comenta los temas que se tratan en el libro. ¿Algo te llamó la atención?”

TP 8: “Consultá con tu profesor de Matemática, algún tema de interés y realizá una búsqueda de información en Internet. ¿Qué páginas consultaste? ¿Hay diferencias en la información que encontrás? Realiza algunas conclusiones al respecto.”

Clase 10: 04/10/2011

Se explica que trabajarán con lo que vieron hace dos semanas intentando empezar un trabajo de recapitulación y repaso de la unidad 1 del módulo de química.

Entrega grupal 5: “Enumerar las habilidades de pensamiento utilizadas en el análisis de la bibliografía de toda la unidad 1 en cada uno de los trabajos individuales. Comparar los diferentes trabajos y escribir un texto respondiendo las siguientes preguntas: (1) ¿Qué técnicas utiliza más habilidades? (2) ¿Cuál es más compleja? (3) ¿Cuál es más adecuada para ese texto?”

En este caso se hace una puesta en común de lo trabajado por los grupos (hasta el momento no se había hecho). El eje es mostrarles que cada uno tiene su forma particular de estudiar y que las técnicas no son más que eso:

instrumentos para ayudarlos. Algunas técnicas sirven para vincular ideas y otras simplemente las exponen.

Clase 11: 11/10/2011

Se trabajó con los reglamentos de estudio y disciplina vigentes en la UTN. Se les pidió que, por grupo, hicieran un mapa conceptual con las ideas centrales de uno y otro para entregar.

Varios consultaron sobre cómo jerarquizar las ideas, entonces la docente frenó la actividad y retomó el texto del módulo donde explica cómo construir un mapa conceptual y la diferencia con un esquema (que antes les había dicho que leyeran).

Clase 12: 18/10/2011

Se les indica que retomarán el apunte sobre las consignas para la actividad del día (además de los contenidos del módulo) para continuar el proceso de revisión de la unidad 1 de química.

Entrega grupal 6: "(a) Enumerar, definir y vincular los conceptos centrales de la unidad 1 de química. (b) Diseñar una autoevaluación elaborando consignas claras."

Clase 13: 25/10/2011

Se explicaron las consignas de los TP 3 y TP 9. Respecto del TP se aclaró que los que no vayan a ninguna visita deberán buscar algún lugar sobre el cual realizar el informe o indagar el material que está en fotocopiadora sobre la Base Naval. Consignas:

TP 3: "Realizó un informe sobre una de las visitas realizadas, detallando el lugar de visita, las actividades realizadas, lo que te resultó interesante y lo que te quedaron ganas de hacer."

TP 9: "Busca un artículo de diario y resolvé las siguientes cuestiones: A) Pega el artículo aquí. B) Subrayá las ideas principales. C) Especificá el tema central en no más de 3 renglones. D) Identificá por lo menos, 4

palabras claves del texto. E) Señalá en el texto, con una llave y una nota marginal, cuáles de las habilidades de pensamiento identificas (definiciones, comparaciones, clasificaciones, descripciones, etc.). F) Realizá un resumen de no más de 30 renglones. G) Representá gráficamente (esquema, cuadro comparativo, mapa conceptual, etc.) el contenido del texto y la relación entre los conceptos principales.”

Los que asisten a las visitas la semana entrante tienen el ausente justificado.

Las visitas planificadas son:

Martes 1 /11 - 8:15 hs. Visita a la Fábrica Solimeno Mare

Miércoles 2/11 - 14:45 hs. Visita a la Base Naval

Se continuó el trabajo de la semana anterior ya que la mayoría de los grupos sólo habían logrado hacer el punto a.

Visitas

Se acompañó la visita a la Base Naval. Nos recibieron en un salón en donde se les dio una charla sobre la Base y la vinculación con los Ingenieros en la actualidad. Luego se recorrieron las instalaciones.

Dado que uno de los estudiantes del ingreso trabajaba allí en un submarino, pidió permiso para que pudieran visitarlo. Esta actividad fue muy interesante para los estudiantes.

Clase 14: 01/11/2011

Entrega de TP grupales adeudados (sobre química). Dudas y consultas sobre TP individuales y otras actividades del módulo.

Muchos no asistieron ya que tenían el ausente justificado por la visita.

Clase 15: 08/11/2011

En los grupos de trabajo:

Entrega grupal 7: “Resolver la autoevaluación propuesta.”

Entrega grupal 8: "Realizar un informe de autoevaluación del trabajo grupal y de los aportes de estos talleres y trabajos para el estudio de la materia Química."

La entrega 7 se realizó sobre una autoevaluación que otro grupo había hecho y se le agregaron algunas consignas vinculadas a la evaluación de las actividades integradas. Se realizaron consultas generales para el examen.

A continuación se copia la consigna para el examen que la docente les dio en clase y les recordó vía campus a los estudiantes:

Para el examen.

El texto con el que vamos a trabajar tienen que traerlo fotocopiado y leído. Es importante esto último ya que el texto es largo y, de otro modo, no van a tener tiempo de completar todo el examen.

La fotocopia que traigan NO puede estar marcada.

El texto es el siguiente:

Chang, R.; (2010) *Química*, Mc Graw Hill, Cap. 2 "Átomos, moléculas y iones", apartados 1-4.

Pueden conseguirlo en biblioteca, internet o pedirselo a la profe tutora de Química. Es importante que se aseguren de conseguir el material correcto. Si el libro es de una edición anterior al 2010, podría ocurrir que esos temas estén en otro capítulo, así que asegurense que el capítulo se llame "Átomos, moléculas y iones". Los apartados son 1-4 (es decir: 1, 2, 3 y 4)

Clase 16: 15/11/2011

Examen integrador final. Se adjunta una copia del examen realizado por los estudiantes:



Ministerio de Educación
Universidad Tecnológica Nacional
Unidad Académica Mar del Plata

"2011 - Año del Trabajo Decente, la Salud y Seguridad de los Trabajadores"

<p align="center">Seminario Universitario Examen : Ser universitario en la UTN</p>
--

Alumno:..... **Fecha:** 15/11/11

Carrera:

Puntaje obtenido:

Consignas:

A partir de la lectura comprensiva de: Chang, R.; (2010) *Química*, Mc Graw Hill, Cap. 2 "Átomos, moléculas y iones", apartados 1-4 :

- 1) Subrayá las ideas principales del punto 2.1 "Teoría atómica".
- 2) Resaltá las palabras claves del punto 2.1 "Teoría atómica".
- 3) Sintetizá en no más de 10 renglones el apartado 2.2 "Estructura del átomo", tomando como eje los siguientes conceptos, sus definiciones y sus vinculaciones: átomo, partículas subatómicas, electrón, protón y neutrón.
- 4) Graficá un cuadro de doble entrada donde se comparen al menos 4 (cuatro) aspectos de: electrón, protón y neutrón. Especificá cada uno de los aspectos elegidos.
- 5) Realizá un mapa conceptual del apartado 2.3 "Numero atómico, número de masa e isótopos". Además de los conceptos de ese apartado, incluí los siguientes: átomo, partículas subatómicas, electrón, protón y neutrón. El mapa conceptual debe tener los conceptos, las definiciones y expresar claramente las vinculaciones y jerarquización entre los mismos.

Clase 17: 22/11/2011

Devolución de los integradores, los TP individuales y grupales. Entrega de los TP 7 y 8.

Autoevaluación de la cursada y actividad de cierre. Esta consistió en una reelaboración de las mismas tres preguntas con las que se comenzó el primer día (se les dio lo que habían hecho y se les pidió que volvieran a contestar).⁵⁶

Clase 18: 29/11/2011

Entrevistas personales con tutores pares, revisión de temas y trabajos pendientes.

Clase 19: 06/12/2011

Se realizaron los recuperatorios de las diferentes instancias.

⁵⁶ Las respuestas de esta actividad se adjuntan en el anexo 5.2.

Relevamientos elaborados

Anexo 7: Ingreso en Universidades Nacionales.

Se presenta un cuadro realizado a partir de la indagación en las páginas web de las Universidades Nacionales de Argentina. Se relevaron las características del ingreso, tipos de materias y contenidos de las mismas.

Anexo 8: Ingreso en Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional.

Se presenta un cuadro realizado a partir de la indagación en las páginas web de las Facultades Regionales de la UTN. Se relevaron las características del ingreso, los tipos de materias y contenidos del módulo A del ingreso de cada Regional.

Anexo 9: Análisis de módulos y programas seleccionados.

Se adjunta un cuadro comparativo de los contenidos y temas trabajados en los módulos y programas seleccionados.

Anexo 10: Seguimiento de desempeño de estudiantes 2011 y 2012.

Se muestran los datos con el seguimiento de estudiantes a partir del análisis de las actas de cursada de las carreras de Ingeniería Pesquera y Naval 2011 y 2012. Materias: Álgebra y Geometría Analítica, Análisis Matemático I, Química General y Física I.

Anexo 11: Datos generales y laborales de aspirantes.

Se presentan los relevamientos realizados a partir de las fichas de ingresantes sobre una muestra de 79 estudiantes aspirantes a las carreras de Ingeniería en 2012 en la UTN - UA MdP. Esta representa el 50% de los estudiantes aspirantes en 2012.

Anexo 7: Ingreso en Universidades Nacionales

Nombre	Acronimo	Sitio oficial	Características	Introducción a la vida universitaria	Metodología de estudio	Lectura y escritura	Otras materias
Universidad Nacional de Jujuy	UNJu	www.unju.edu.ar	Depende de cada facultad. Pareciera que solo ingeniería tiene un curso nivelatorio	no	no	no	Algunas
Universidad Nacional de la Patagonia	UNP	www.unp.edu.ar	Depende de cada facultad	no	no	no	Algunas (solo en Fac de Ingeniería-Matemática)
Universidad Nacional del Oeste	UNO	www.uno.edu.ar	Centralizado y común (CAA- 2 materias: prácticas del lenguaje y resolución de problemas matemáticos)	no	no	no	si
Universidad de Buenos Aires	UBA	www.uba.ar	Centralizado (CBC- Dos materias comunes IPC y ICSyE y 4 específicas)	no	no	no	si
Universidad Nacional del Sur	UNS	www.uns.edu.ar	Centralizado (las materias dependen de cada carrera)	no	no	no	si
Universidad Nacional del Comahue	UNCOMA	www.uncoma.edu.ar	Depende de cada facultad. No está muy informado	Otro. jornadas o actividades	no	no	si

Universidad Nacional de Mar del Plata	UNMDP	www.md p.edu.ar	Depende de cada facultad	Otro. tutorías optativas	no	no	si
Universidad Nacional de Avellaneda	UNDAV	www.un dav.edu. ar	Centralizado y común (dos seminarios: Introducción a la Universidad y Comprensión y producción oral y escrita. (programa descargado)	si	si	si	no
Universidad Nacional del Chaco Austral	UNCAUS	www.unc aus.edu. ar	Centralizado	si	no	si	si
Universidad Nacional de Chilecito	UNDEC	www.un dec.edu. ar	Centralizado (2 Materias comunes y específicas)	no	Sí. Metodolo gía del aprendizaj e (común)	Sí. Expresión oral y escrita (común)	si
Universidad Nacional de Lanús	UNLa	www.unl a.edu.ar	Centralizado (2 materias comunes y una específica)	Sí. La universidad en la Argentina (común)	si Métodos y técnicas de estudios universita rios (común)	no	si
Universidad Nacional de Quilmes	UNQ	www.un q.edu.ar	Centralizado (Taller de vida universitaria y 3 materias)	Sí. Taller de vida universitaria	no	Algunas	si
Universidad Nacional de Villa María	UNVM	www.un vm.edu.a r	Centralizado (una materia común y dos específicas)	Sí. Problemática universitaria (común)	si (en algunas carreras)	no	si
Universidad Nacional de Tres de Febrero	UNTr eF	www.unt ref.edu.a r	Centralizado y común (3 materias: metodología de estudio, matemática y	no	si	si	si

			comunicación oral y escrita				
Universidad Nacional de General Sarmiento	UNGS	www.ungs.edu.ar	Centralizado (CAU-una materia común y otras dependen de cada carrera)	Otro. tutorías optativas	no	Sí. Lectoescritura (común)	si
Universidad Nacional de La Rioja	UNLaR	www.unlar.edu.ar	Centralizado (dos materias una gral y otra específica. Ambas dependen de la disciplina)	no	no	si (una unidad de la materia gral de cada disciplina)	si
Universidad Nacional de General San Martín	UNSAM	www.unsam.edu.ar	Centralizado (CPU-Una materia común y otras que dependen de cada carrera)	no	no	Sí. Introducción a los estudios universitarios (IEU) (común) /Complementa en algunas con seminario de lectoescritura (SLE)	si (depende de cada carrera)
Universidad Nacional del Litoral	UNL	www.unl.edu.ar	Centralizado (curso de articulación general y disciplinar)	si (general)	no	no	si (disciplinar)
Universidad Nacional de Río Cuarto	UNRC	www.unrc.edu.ar	Centralizado (dos materias comunes y después cada carrera o facultad -no específica eso)	Sí. Aprendiendo a ser estudiantes universitarios / Actividades de iniciación a la vida universitaria (comunes)	no	no	si

Universidad Nacional de José C. Paz	UNPAZ	www.unpaz.edu.ar	Centralizado (dos materias comunes y una específica)	no	no (el módulo metodología es sobre lecto-escritura)	si	si
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	UNNOBA	www.unnoba.edu.ar	Centralizado (una materia común y otras que dependen de cada carrera)	Sí. Introducción a la vida universitaria (común)	no	no	si
Universidad Nacional de La Matanza	UNLaM	www.unlam.edu.ar	Centralizado (una materia común y tres de cada departamento)	no	no	Sí. Seminario de comprensión y producción de textos (común a todas)	si
Universidad Nacional de Moreno	UNM	www.unm.edu.ar	centralizado y común (3 talleres: Lectoescritura, Resolución de Problemas y Ciencias)	Otro. Como contenido transversal	no	si	si
Universidad Nacional Arturo Jauretche	UNAJ	www.unaj.edu.ar	Centralizado y común (CPU-2 materias mate, lengua y 1 taller de vida universitaria)	si Taller de vida universitaria	no	no	si
Universidad Nacional de Río Negro	UNRN	www.unrn.edu.ar	Centralizado y común (dos materias iguales a todas: mate y lengua)	no	no	si	si
Universidad Nacional de Tierra del Fuego	UNTF	www.untf.edu.ar	Centralizado y común (dos materias: matemática; lectura y escritura)	no	no	si	si

Universidad Nacional de Cuyo	UNCu	www.uncu.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas, confrontación vocacional o ambientación universitaria	Algunas	Algunas, confrontación vocacional o comprensión lectora	si
Universidad Nacional de Entre Ríos	UNER	www.uner.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas. Estudiar en la UNER (FI)	Algunas. Métodos y técnicas del trabajo intelectual (FI)	Algunas. Métodos y técnicas del trabajo intelectual (FI)	si
Universidad Tecnológica Nacional	UTN	www.utn.edu.ar	Depende de cada regional	Algunas	Algunas	Algunas	si
Universidad Nacional del Nordeste	UNNE	www.unne.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas	Alguna	no	si
Universidad Nacional de Rosario	UNR	www.unr.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas, orientación para los estudios universitarios. En todas, jornadas	no	Algunas	si
Universidad Nacional de La Plata	UNLP	www.unlp.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas. Ambientación universitaria (Cs Agrarias) Taller optativo de adaptación (Económicas) Talleres y act del centro de estudiantes (cs naturales) Curso (Trabajo social)	Algunas. Aprender a aprender (econ) (descargas) Talleres de reflexión sobre los contenidos (exactas)	no	Si

Universidad Nacional de Santiago del Estero	UNSE	www.unse.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas. Ambientación a la vida universitaria (humanidades-cs forestales) Orientación educativa universitaria (exactas)	Sí. Taller de aprendizaje autónomo (humanidades)	no	Algunas
Universidad Nacional de Misiones	UNaM	www.unam.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas Vida universitaria y servicios (Facultad de arte / F. Humanidades)	Algunas (F. Cs Forestales / F. Ingeniería / F. Cs Exactas)	no	si
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	UNPA	www.unpa.edu.ar	Depende de cada unidad académica	no	Algunas. Metodología de estudio (UART)	Algunas. Lecto comprensión (UASJ)	Algunas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	UniCen	www.unicen.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas	no	no	si
Universidad Nacional de Tucumán	UNT	www.unt.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas pocas	no	no	si
Universidad Nacional de Córdoba	UNC	www.unc.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas, Amb univ En TODAS, Jornadas de orientación para estudiantes	no	no	Si
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	UNLZ	www.unlz.edu.ar	Depende de cada facultad	Algunas.(económicas)	no	no	si
Universidad Nacional de Salta	UNSa	www.unsa.edu.ar	Depende de cada facultad	no	no	Algunas	si

Universidad Nacional de Catamarca	UNCa	www.unca.edu.ar	Depende de cada facultad	no	no	Algunas (1)	si
Universidad Nacional de La Pampa	UNLPam	www.unlpam.edu.ar	Depende de cada facultad, no todas lo detallan	Otro. Jornadas. Actividades (veterinaria) Dos días, actividades de ambientación (Cs exactas)	Algunas. Metodología de estudio (Veterinaria)	no	Algunas
Universidad Nacional de San Luis	UNSL	www.unsl.edu.ar	Depende de cada facultad. No hay mucha info	no	no	Algunas	si
Universidad Nacional de San Juan	UNSJ	www.unsj.edu.ar	Depende de cada facultad	no	no	Algunas	si
Universidad Nacional de Luján	UNLu	www.unlu.edu.ar	No hay ningún tipo de ingreso	Otro. Sin ingreso	Otro. Sin ingreso	Otro. Sin ingreso	Otro. Sin ingreso
Universidad Nacional de Formosa	UNF	www.unf.edu.ar	Depende de cada facultad. No dice nada en las páginas y algunas ni tienen pagina	sin datos	sin datos	sin datos	sin datos
Universidad Nacional de Villa Mercedes	UNViMe	www.unvime.edu.ar	sin datos	sin datos	sin datos	sin datos	sin datos

Síntesis

Existe como materia en...	Vida universitaria	Metodología de estudio	Lectura y escritura	Disciplinares
Todas las carreras y facultades	9	6	12**	38
Al menos una carrera o facultad	12	8	10	5
Ninguna carrera ni facultad	23*	30	22	1
Total	44	44	44	44
*En 5 de estas 24 universidades no existe como materias pero se desarrolla a modo de jornadas, actividades o tutorías optativas.				
** En 1 de estas 12 universidades no es una materia en sí misma sino una unidad de la materia referente a cada disciplina.				

Anexo 8: Ingreso en Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional.

Regional	Página web	Módulo A			Nombre de la materia	Módulo B
		Vida universitaria	Metodología de estudio	Lectura y escritura		
Avellaneda	www.fra.utn.edu.ar	si	si	si	Orientación universitaria	Matemática y Física
Bahía Blanca	www.frbb.utn.edu.ar	si	no	no	Introducción a la universidad	Matemática y Física
Buenos Aires	www.frba.utn.edu.ar	si	no	no	Introducción a la universidad	Matemática y Física
Chubut	www.frch.utn.edu.ar	si	no	si	2 materias: Introd. a la Universidad e Interpretación de textos	Matemática y Físico-química
Concepción del Uruguay	www.frcu.utn.edu.ar	si	si	si	Intro a la Vida Universitaria, Lectoescritura y Metodología de Estudio	Matemática y Física
Concordia	web.frcon.utn.edu.ar	no	no	no	Introd. al Pensamiento Científico	Matemática y física
Córdoba	www.frc.utn.edu.ar	si	no	no	Realidad Universitaria	Matemática, Física y Química
del Neuquén	www.frn.utn.edu.ar	si	sin datos	sin datos	Introducción a la universidad	Matemática y Física
Delta	www.frd.utn.edu.ar	si	no	no	Taller de orientación universitaria	Matemática, Física y Química
General Pacheco	www.frgp.utn.edu.ar	no	si	si	Competencias comunicativas	Matemática y física

Haedo	www.frh.utn.edu.ar	si	no	no	Introducción a la universidad	Matemática y física
La Plata	www.frlp.utn.edu.ar	no	no	si	Comprensión lectora	Matemática
La Rioja	www.frlr.utn.edu.ar	si	no	no	Introducción a la vida universitaria	Matemática y Física
Mendoza	www.frm.utn.edu.ar	si	si	si	Taller de orientación vocacional y universitaria	Matemática y Física
Paraná	www.frp.utn.edu.ar	si	sin datos	sin datos	Talle de orientación universitaria	Matemática y Física
Rafaela	web.frra.utn.edu.ar	si	sin datos	sin datos	Talle de orientación universitaria	Matemática y Físico-química
Reconquista	www.frrq.utn.edu.ar	no	no	si	Comprensión y producción de textos	Matemática y Física
Resistencia	www.frre.utn.edu.ar	no	no	si	Comunicación lingüística	Matemática e Introd. (a la carrera elegida)
Río Grande	www.frrg.utn.edu.ar	si	no	no	Orientación universitaria	Matemática
Rosario	www.frro.utn.edu.ar	si	si	si	Orientación universitaria	Matemática
San Francisco	www.frsfco.utn.edu.ar	si	no	no	Introducción a la universidad	Matemática, Física y Química
San Nicolás	www.frsn.utn.edu.ar	si	si	si	Introducción a la universidad	Matemática, Física e Intro a la informática
San Rafael	www.frsr.utn.edu.ar	sin datos	sin datos	sin datos	sin datos	sin datos
Santa Cruz	www.frsc.utn.edu.ar	no	no	si	Comprensión de textos	Matemática y Física
Santa Fe	ingreso.frsf.utn.edu.ar	sin datos	sin datos	sin datos	Taller Universitario	Matemática y Física

Trenque Lauquen	www.frtl.utn.edu.ar	si	si	si	2 materias: Taller de Lectura y Comprensión de textos e Introducción a la Universidad	Matemática y Física
Tucumán	www.frt.utn.edu.ar	si	si	si	Orientación universitaria	Matemática y Física
UA Mar del Plata	www.mdp.utn.edu.ar	si	si	si	Ser Universitario en la UTN	Matemática
Venado Tuerto	www.frvt.utn.edu.ar	no	no	no	No hay	Matemática y Física
Villa María	www.frvm.utn.edu.ar	sin datos	sin datos	sin datos	Taller Universitario	Matemática

Síntesis

Existe como materia	Módulo no disciplinar			Módulo disciplinar
	Vida universitaria	Metodología de estudio	Lectura y escritura	
Sí	20	9	14	29
No	7	15	10	0
Sin datos	3	6	6	1
Total	30	30	30	30

Anexo 9: Análisis de módulos y programas seleccionados.

Contenidos y temas		Programa							Módulo					Total
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	
UNIVERSIDAD	Historia de la Universidad y/o de la UTN	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	10
	Gobierno universitario	x	x	x		x	x			x	x	x	x	9
	Diseño curricular	x		x	x	x	x		x	x	x		x	9
	Perfiles profesionales del ingeniero	x	x			x	x		x	x	x		x	8
	Ciencia y Tecnología	x	x			x	x						x	5
	La industria en la actualidad		x			x	x						x	4
	Reglamentos disciplinares, derechos y obligaciones de los estudiantes					x	x				x		x	4
	Servicios y espacios de la facultad					x	x				x			3
	Reglamentos de estudio			x					x		x		x	4
MÉTODOS LOGOGRÁFICOS	Técnicas de estudio (subrayado, resumen, síntesis, mapas, cuadros)	x			x			x	x	x	x	x		7
	Preparación de exámenes				x				x	x	x	x		5
	Actitud frente al estudio y organización del tiempo				x					x	x			3
	Toma de apuntes				x				x		x	x		4
	Técnicas de resolución de problemas									x		x		2
	Interpretación de consignas							x		x	x			3
	Búsqueda de información (biblioteca e internet)									x	x			2
	Elaboración de trabajos/Informes	x						x			x	x		4
	Trabajo en grupo	x									x			2
LECTURAS ESCRITAS	Lectura e Interpretación de textos	x						x	x		x			4
	Información relevante y secundaria							x			x			2
	Escritura y reescritura							x			x			2
	Tipos de textos				x			x						2

Referencias:

Programa 1 Taller de Orientación Universitaria (Regional Delta)

Programa 2 Orientación Universitaria (Regional Avellaneda)

Programa 3 Introducción a la Universidad (Regional Buenos Aires)

Programa 4 Introducción a la Universidad (Regional San Nicolás)

Programa 5 Introducción a la Universidad (Regional Haedo)

Programa 6 Introducción a la Universidad (Regional Bahía Blanca)

Programa 7 Competencias Comunicativas (Regional General Pacheco)

Módulo 1 Taller de orientación vocacional y universitaria (Regional Mendoza)

Módulo 2 Orientación Universitaria (Regional Tucumán)

Módulo 3 Ser Universitario en la UTN (Unidad Académica Mar del Plata)

Módulo 4 Orientación Universitaria (Regional Rosario)

Módulo 5 Introducción a la vida universitaria (Regional La Rioja)

Anexo 10: Seguimiento de desempeño de estudiantes 2011 y 2012

ESTUDIANTES DE 1° AÑO - INGENIERÍA NAVAL 2012					
Cohorte	Cantidad de estudiantes que	Álgebra y Geometría Analítica	Análisis Matemático I	Química General	Física I
2011	aprobaron cursada	32	30	18	25
	desaprobaron cursada	36	43	9	35
	abandonaron cursada	20	3	12	3
	Total 2011	88	76	39	63
2012	aprobaron cursada	21	18	36	17
	desaprobaron cursada	7	17	14	13
	abandonaron cursada	34	28	11	21
	Total 2012	62	63	61	51

ESTUDIANTES DE 1° AÑO - INGENIERÍA PESQUERA 2012					
Cohorte	Cantidad de estudiantes que	Álgebra y Geometría Analítica	Análisis Matemático I	Química General	Física I
2011	aprobaron cursada	8	10	16	7
	desaprobaron cursada	9	10	4	9
	abandonaron cursada	2	6	3	10
	Total 2011	19	26	23	26
2012	aprobaron cursada	5	3	6	3
	desaprobaron cursada	1	4	4	2
	abandonaron cursada	4	3	2	2
	Total 2012	10	10	12	7

Anexo 11: Datos generales y laborales de aspirantes.

ASPIRANTES A INGENIERÍA NAVAL 2012															
Estudiante	Situación laboral					Sexo			Grupo etario			Estudios secundarios		Otros estudios	
	Menos de 15 horas	Entre 16 y 30 horas	Entre 31 y 40 horas	Más de 41 horas	No trabaja	Femenino	Masculino	Otro	17-18 años	19 a 30 años	31 a 50 años	Terminado en 2011 o 2010	Terminado en 2009 o antes	Con otras carreras terciarias o universitarias	Sin otras carreras universitarias o terciarias
1					x		x		x			x			x
2					x		x		x			x			x
3					x		x		x			x			x
4					x		x		x			x			x
5					x		x		x			x			x
6			x				x		x			x			x
7					x		x		x			x			x
8					x		x		x			x			x
9					x		x		x			x			x
10					x		x		x			x			x
11					x		x		x			x			x
12					x		x		x			x			x
13					x		x		x			x			x
14					x	x			x			x			x
15					x		x		x			x			x
16		x				x			x			x			x
17					x	x			x			x			x
18					x		x		x			x			x
19					x	x			x			x			x
20					x		x		x			x			x
21					x		x		x			x			x
22					x		x		x			x			x
23		x					x		x			x			x

24		x					x			x			x	x	
25					x		x			x			x		x
26					x		x			x			x		x
27				x			x			x			x		x
28					x		x			x			x		x
29				x			x			x			x		x
30					x	x				x			x	x	
31				x			x			x			x		x
32				x			x			x			x	x	
33					x		x			x			x		x
34			x				x			x			x		x
35					x		x			x			x		x
36					x		x			x			x		x
37					x		x			x			x		x
38					x		x			x			x		x
39					x	x				x			x		x
40					x		x			x			x		x
41			x				x			x			x		x
42				x			x			x			x		x
43					x		x			x			x		x
44					x		x			x			x		x
45				x			x			x			x		x
46				x			x			x			x		x
47		x					x			x			x		x
48				x		x				x			x		x
49					x		x			x			x		x
50				x			x			x			x		x
51					x		x			x			x		x
52					x		x			x			x		x
53				x			x			x			x	x	
54					x		x			x			x		x
55	x						x			x			x	x	
56			x				x			x			x	x	

57					x		x				x		x		x
58			x				x				x		x		x
59			x				x				x		x		x
60			x				x				x		x		x
61					x		x				x		x		x
62			x				x				x		x		x
63		x					x				x		x	x	
64				x			x				x		x	x	
65				x			x				x		x	x	
66		x					x				x		x	x	
67			x				x				x		x		x
68			x				x				x		x		x

ASPIRANTES A INGENIERÍA PESQUERA 2012															
Estudiante	Situación laboral					Sexo			Grupo etario			Estudios secundarios		Otros estudios	
	Menos de 15 horas	Entre 16 y 30 horas	Entre 31 y 40 horas	Más de 41 horas	No trabaja	Femenino	Masculino	Otro	17-18 años	19 a 30 años	31 a 50 años	Terminado en 2011 o 2010	Terminado en 2009 o antes	Con otras carreras terciarias o universitarias	Sin otras carreras universitarias o terciarias
1					x		x			x			x	x	
2					x	x			x			x			x
3				x			x			x			x		x
4					x	x				x			x	x	
5					x		x		x			x			x
6			x			x				x			x	x	
7				x			x			x			x	x	
8			x				x			x			x	x	
9	x					x			x			x			x
10					x		x			x			x		x

Síntesis de los datos generales:

Aspirantes a ingreso 2012						
Características	Ingeniería Naval		Ingeniería Pesquera		Totales	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Sexo						
Femenino	7	10%	4	40%	11	14%
Masculino	61	90%	6	60%	67	86%
Otro	0	0%	0	0%	0	0%
	68	100%	10	100%	78	100%
Grupo etario						
17-18 años	23	34%	3	30%	26	33%
19 a 30 años	31	46%	7	70%	38	49%
31 a 50 años	14	21%	0	0%	14	18%
	68	100%	10	100%	78	100%
Estudios secundarios						
Terminado en 2011 o 2010	23	34%	3	30%	26	33%
Terminado en 2009 o antes	45	66%	7	70%	52	67%
	68	100%	10	100%	78	100%
Otros estudios						
Con otras carreras terciarias o universitarias	10	15%	5	50%	15	19%
Sin otras carreras universitarias o terciarias	58	85%	5	50%	63	81%
	68	100%	10	100%	78	100%

Síntesis de los datos laborales:

Aspirantes a ingreso 2012						
Situación laboral	Ingeniería Naval		Ingeniería Pesquera		Totales	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Menos de 15 horas	1	1%	1	10%	2	3%
Entre 16 y 30 horas	6	9%	0	0%	6	8%
Entre 31 y 40 horas	10	15%	2	20%	12	15%
Más de 41 horas	12	18%	2	20%	14	18%
No trabaja	39	57%	5	50%	44	56%
	68	100%	10	100%	78	100%