

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
20 Marzo 2025

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
15 Mayo 2025

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
30 Mayo 2025

Paula Julieta Martín
Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Salta
Salta/ Argentina
martinpaula@hum.unsa.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0003-2691-3062>

/ Resumen /

El artículo propone un análisis de la normativa que regula la implementación del Proyecto del Ciclo de Ingreso Universitario de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, correspondiente al período comprendido entre septiembre de 2022 y agosto de 2025. El interés por esta normativa se vincula con la posibilidad de recuperar aportes de las teorías del currículum para examinar el documento que organiza y prescribe aspectos de la práctica docente y de la enseñanza en situación de ingreso universitario. El análisis se centra en la Fundamentación, Propósitos y Organización para la implementación.

Se trata de un recorrido indagatorio y explicativo orientado a dar a conocer las especificidades sobre las que se configura este dispositivo formativo, a partir de categorías analíticas como currículum escrito, justicia curricular y pedagogías diferenciadas, a fin de aportar a la reflexión acerca del rol social de la universidad en la actualidad.

Palabras clave: Ciclo de Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Salta, currículum escrito, justicia curricular, pedagogía diferenciada.

Referencia para citar este artículo: Martín, P. J. (2025). Justicia curricular en el ingreso universitario. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 13 (1), 104-120.

Resumo

O artigo propõe uma análise da normativa que regula a implementação do Projeto do Ciclo de Ingresso Universitário da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de Salta, correspondente ao período compreendido entre setembro de 2022 e agosto de 2025. O interesse por essa regulamentação está relacionado à possibilidade de recuperar contribuições das teorias do currículo para examinar o documento que organiza e prescreve aspectos da prática docente e do ensino em situação de ingresso universitário. A análise se concentra na Fundamentação, Objetivos e Organização para a implementação.

Trata-se de um percurso investigativo e explicativo orientado a divulgar as especificidades sobre as quais se configura este dispositivo formativo, a partir de categorias analíticas como currículo escrito, justiça curricular e pedagogias diferenciadas, a fim de contribuir para a reflexão sobre o papel social da universidade na atualidade.

Palavras chave: Ciclo de Ingresso Universitario, Universidad Nacional de Salta, currículo escrito, justiça curricular, pedagogia diferenciada.

Abstract

The article proposes an analysis of the regulations governing the implementation of the University Admission Cycle Project of the Faculty of Humanities of the National University of Salta, corresponding to the period between September 2022 and August 2025. Interest in these regulations is linked to the possibility of drawing on curriculum theories to examine the document that organises and prescribes aspects of teaching practice and teaching in the context of university admission. The analysis focuses on the rationale, purposes and organisation for implementation.

It is an investigative and explanatory journey aimed at revealing the specificities on which this training device is based, using analytical categories such as written curriculum, curricular justice and differentiated pedagogies, in order to contribute to reflection on the social role of the university today.

Key words: University Admission Cycle, National University of Salta; written curriculum, curricular justice, differentiated pedagogy.

INTRODUCCIÓN

El ingreso a la universidad constituye, desde hace varias décadas, un campo de debate y de acción en el marco de las políticas públicas orientadas a la democratización del sistema educativo en la Argentina. La universidad pública, entendida como bien social y derecho humano, ha sostenido históricamente la misión de garantizar el acceso y la formación profesional a amplios sectores de la población, en un contexto atravesado por tensiones entre inclusión, calidad y equidad. En este escenario, las transformaciones normativas y pedagógicas de los últimos 25 años han impulsado estrategias tendientes a ampliar las oportunidades educativas y a acompañar a los estudiantes en la transición desde el nivel medio al superior, atendiendo a las desigualdades sociales, culturales y económicas que condicionan dichas trayectorias.

El análisis del Ciclo de Ingreso Universitario (CIU) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta se inscribe en esta problemática. Como propuesta institucional, el CIU se concibe como una política formativa orientada a promover la afiliación universitaria, el desarrollo de saberes académicos y el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles iniciales. En este sentido, el estudio del CIU permite problematizar el papel de la universidad en la construcción de justicia curricular y en la generación de condiciones efectivas de igualdad para el acceso, la permanencia y el egreso en el nivel superior.

Situados en el debate sobre las políticas de ingreso en el marco de los lineamientos internacionales y nacionales en materia de educación superior, el presente trabajo analiza los fundamentos, propósitos y enfoques pedagógicos que estructuran el Proyecto CIU 2022-2025 en la Facultad de Humanidades de la UNSa. El recorrido busca poner en evidencia los avances, tensiones y desafíos que se abren en torno instancias igualitarias de acceso al conocimiento, de democratización y ampliación del derecho a la educación superior.

SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AL INGRESO UNIVERSITARIO

La universidad pública argentina se caracteriza por la producción y distribución de conocimiento científico, social y tecnológico en interacción con las demandas del Estado y la sociedad de la que surge y a la que se extiende. En esta línea, las políticas educativas de los últimos 25 años comprenden acciones sustentadas en torno a la democratización de las oportunidades de acceso a la formación profesional en el nivel superior.

A partir de la eliminación de restricciones al ingreso, en nuestro país se desarrolla un proceso de democratización de la educación superior y masificación de la matrícula sostenido por prácticas tendientes a garantizar igualdad de oportunidades y condiciones para el acceso, en el reconocimiento tanto de la educación como un derecho

personal y social como de la condición de inequidad que caracteriza a la población estudiantil que se forma en nuestras universidades (Rinesi, 2014).

Si tomamos en cuenta los últimos veinte años, estas políticas han definido pautas y tendencias para el diseño de dispositivos de enseñanza iniciales y preparatorios para el ingreso a los estudios superiores, sostenidos en la orientación profesional y vocacional como así también -en algunos casos- en procesos de nivelación de conocimientos, habilidades o competencias específicas (García, 2023). En este sentido, desde el imperativo de la educación como derecho humano, las propuestas formativas para la continuidad de trayectorias entre el nivel medio y el superior universitario se centran en compensar algunas desigualdades sistematizadas en torno a cuatro grandes factores (Martins Gironelli et al, 2022):

- la posición socioeconómica y de ubicación geográfica de procedencia de los estudiantes;
- los condicionantes académicos y pedagógicos previos al ingreso universitario, en cuanto al trayecto escolar variado y de pertenencia institucional pública o privada;
- la disponibilidad de capitales materiales necesarios que condicionan el trayecto universitario (transporte, material bibliográfico, alimentación fuera del hogar) porque requieren esfuerzos del estudiante y de sus familias;
- el carácter institucional y de los campos disciplinares que estructuran y orientan prácticas de enseñanza en el marco de una cultura académica que suele resultar renuente al reconocimiento y abordaje de las desigualdades sociales de sus estudiantes.

Esto nos posiciona frente a un desafío políticamente actualizado, en primer lugar, por la Ley de Educación Superior N° 24.521 y su proceso de modificación en 2015 (llamada Ley Puiggrós N°27.204) que -en línea con los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008- establece la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un bien público y un derecho humano. Conforme a ello, el Artículo 7º postula que el ingreso es libre e irrestricto y que cada institución complementará el proceso de ingreso con la construcción de acciones de formación y orientación. En segundo lugar, por su relación conceptual, en clave de derechos, con la Agenda Mundial de Educación 2030 de la UNESCO¹ que expresa varios Objetivos de Desarrollo Sostenibles. Particularmente, la meta del ODS 4 defiende la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior para toda la población.

En tercer lugar, por tres importantes encuentros académicos que se llevaron a cabo durante 2018: la III Cumbre Académica de América Latina, Caribe y la Unión Europea, que persigue el propósito de la creación del Espacio Birregional de Educación Superior con un perfil

¹ Firmado por los 193 países miembro de Naciones Unidas, incluida la Argentina como país miembro fundador. El acuerdo también es conocido bajo la denominación “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”

profesionalista, lo que conlleva el diseño de currícula técnicos, cuyo objetivo es preparar profesionales capacitados para dar respuesta a las demandas del mercado y el nuevo orden mundial; la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe-CRES que, siguiendo las Declaraciones anteriores se pronuncia a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos colectivos; y la celebración del Bicentenario de la Reforma Universitaria, que entiende la resignificación y ampliación de derechos para todos los ciudadanos y las ciudadanas que desean formarse en la universidad pública.

² Se trata de la Reunión de Seguimiento de la III CRES (2018), llevada a cabo en Brasilia durante el mes de marzo de 2024.

Actualmente, se ratifican estos compromisos con miras a la CRES 2028, en la Declaración de la CRES+5: compromiso con la democratización y universalización de la educación superior como motor de desarrollo².

SOBRE EL INGRESO UNIVERSITARIO Y SU FORMULACIÓN COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL

El Proyecto del Ciclo de Ingreso Universitario (CIU) en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta es concebido como un dispositivo de formación y articulación para la transición de estudiantes entre dos niveles educativos: medio y superior. Es de cursado no obligatorio y se sitúa por fuera de los planes de estudio de las carreras de esta Facultad: Profesorado y Licenciatura en Historia, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Filosofía, Profesorado y Licenciatura en Letras, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Licenciatura en Antropología.

La propuesta pedagógica de la Facultad de Humanidades es elaborada por el equipo docente del Servicio de Apoyo Permanente al Ingresante (SAPI) y ha sido precedida por la Propuesta General de la Universidad Nacional de Salta, aprobada por Resolución del Consejo Superior N°342/22. Desde su centralidad en la formación de las trayectorias estudiantiles, tiene como propósitos generales promover la afiliación a la vida universitaria y la introducción a las prácticas académicas (sobre todo las de lectura y escritura, alfabetización disciplinar y digital).

El documento integra tanto la propuesta pedagógica como los aspectos administrativos y de funcionamiento del dispositivo. Consta de los siguientes apartados: Consideraciones preliminares, Descripción CIU 2022-2025, Fundamentación, Antecedentes CIU 2022-2025, Propósitos, Estructura, Organización del CIU Humanidades, Contenidos del CIU Humanidades, Metodología de trabajo, Evaluación y seguimiento, Conformación de equipos docentes y Bibliografía general.

En cuanto a la organización, se prevé su implementación en un cursado diferenciado en tres momentos a lo largo de nueve meses. El primer momento comienza en el cuatrimestre inmediatamente

anterior al comienzo del año lectivo, cuyos destinatarios son tanto los estudiantes que se encuentran cursando el quinto año del nivel medio como los aspirantes que ingresen por el Programa AM25. El segundo, se implementa durante el mes de febrero y la primera quincena de marzo, anticipando el inicio de las clases de las asignaturas del plan de estudio. El tercero, se cursa en el primer cuatrimestre, junto con las materias del primer año. Las denominaciones de los Momentos son:

Momento I: CIU-ARTICULACIÓN: “Elijo estudiar en la UNSa”

- Reflexiones sobre la elección de la carrera y el campo profesional
- Aproximación a la vida universitaria
- Introducción al campo disciplinar según Facultad y carreras

Momento II: CIU-FORTALECIMIENTO: “Ingreso a la UNSa”

- Profundización de los conocimientos del campo disciplinar por carrera. Cada área disciplinar diseña y planifica contenidos específicos vinculados con saberes que se consideran introductorios al cursado del primer año de las carreras.
- Orientación educativa de carrera.

Momento III: CIU-ACOMPAÑAMIENTO: “Estudio en la UNSa”

- Acompañamiento a las trayectorias de estudiantes ingresantes mediante la implementación de talleres, orientación educativa de carrera y de desarrollo personal.

En cuanto a los contenidos, si bien cada área disciplinar aborda los propios, el eje temático que articula los tres Momentos y todas las carreras se denomina: *Leer el mundo desde las Humanidades*. Se abordan prácticas de lectura y escritura académica desde las perspectivas de la sociología de la lectura, la alfabetización académica disciplinar y la orientación educativa.

En ediciones anteriores, y desde los '90 hasta 2019, las distintas propuestas de cursos de ingreso se implementaban en los meses de febrero y marzo previos al inicio de las clases, a lo largo de seis semanas. Dadas las investigaciones realizadas por el equipo SAPI, respecto a las trayectorias teóricas y reales de los estudiantes en vínculo con los factores endógenos y exógenos que dificultan la permanencia a lo largo del primer año de sus formaciones, se advirtió la necesidad de un curso anual que pudiera responder a la articulación de la universidad con el nivel medio y con las cátedras del primer año de las carreras. El CIU, entonces, se funda sobre la experiencia docente y de investigación del Servicio de Apoyo Permanente al Ingresante de la Facultad de Humanidades que recoge las intervenciones de la tutoría individual y en pequeños grupos, el abordaje didáctico con especificidad en situación de ingreso desde el cual el equipo planifica sus prácticas de enseñanza en cátedras y las experiencias de articulación con el nivel medio.

DE LA FUNDAMENTACIÓN: JUSTICIA CURRICULAR

La Ley 26.206, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina, constituye uno de los hechos educativos más importantes de este siglo y la clave para el crecimiento de la matrícula universitaria en los años posteriores. Inés Dussel (2006) ha planteado que, si bien se han llevado a cabo grandes transformaciones en el sistema educativo para garantizar la inclusión escolar en la educación primaria y secundaria, advirtió que aún se registran, hasta ese momento, importantes niveles de desigualdad. Esto puede observarse también en la universidad, en el cursado del primer año de las carreras cuando, en el diálogo didáctico, los docentes esperan contar con estudiantes que den cuenta de ciertos saberes -generales, previos a esta etapa- para construir otros específicos, más complejos, profesionalizantes.

Por ello, la programación de un ciclo de ingreso que se sitúe en clave del derecho a la educación superior requiere el compromiso de planificar variadas instancias de intervención de la enseñanza y acompañamiento al estudiantado ingresante. Lo que sustenta al Proyecto CIU 2022-2025 es concebir al curso de ingreso como primera instancia formativa, situada, con un abordaje didáctico específico del ingreso tanto para la planificación de la enseñanza de los contenidos disciplinares como para la integración institucional y social de cada estudiante, cuya matriz discursiva y de la praxis es la democratización del acceso a la educación superior.

Como se advierte en la fundamentación del Proyecto (Res. H. N°1551/22, pp. 3-4), la decisión de diseñar y ejecutar una propuesta curricular de acompañamiento y formación que abarque el año lectivo converge en el interés común por generar la posibilidad de consolidar un espacio integrador que articule las expectativas de las personas que desean ingresar a la universidad y las demandas de las distintas carreras que reciben a los ingresantes al primer año. El enfoque socio-constructivista en el que se sitúa esta Propuesta tiene su fuerte en la promoción de espacios en los que los sujetos son convocados a asumir un rol activo en la construcción de saberes, para los que se prevén prácticas de aprendizaje situadas, orientadas a la perdurabilidad y recreación de los conocimientos que se construyan con otros (Díaz Barriga, 2011). Al mismo tiempo, el planteo está acompañado por el reconocimiento de la obligación que tiene la universidad de dar respuesta a la sociedad en cuanto a la formación profesional de sus integrantes. Esto se sostiene en la expresión que apunta a la construcción de conocimiento en tanto práctica, en acto, implicado con la inclusión del sujeto con el aprendizaje (Edwars, 1993):

(...) el conjunto de estrategias que se pongan a disposición de los estudiantes tendrá como propósito que sean sopesadas, organizadas y recreadas por cada uno de los alumnos conforme a sus esquemas conceptuales previos, permitiendo la imaginación y creatividad para modificarlas, adecuarlas, o crear otras nuevas, ajustándose a las situaciones específicas que los nuevos saberes les demanden (p.3).



El diseño de un dispositivo formativo que reciba a quienes aspiran a ingresar a cursar una carrera universitaria, nos habilita a un análisis desde los tres principios de la justicia curricular que sugiere Connell (1997) para pensar un currículum conducente a la justicia social: los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad.

Con respecto a estos postulados, el proyecto pedagógico del CIU toma en cuenta que históricamente la universidad pública (no arancelada e irrestricta, en el caso de la UNSa) se presenta como un espacio al que puede acceder cualquier ciudadano o ciudadana con el nivel secundario completo pero, sin embargo, las prácticas académicas en su conjunto (entre las que se destacan las de enseñanza) no alojan a todos y todas los y las estudiantes y esto se evidencia en variadas propuestas curriculares escritas (programas de cátedra) que en su enunciación suponen un sujeto de aprendizaje homogéneo, egresado del nivel secundario con cierto conjunto de saberes y conocimientos que, de por sí, le permitirán afiliarse a la vida académica y a cumplir con los objetivos de aprendizaje. Este presupuesto colabora con la configuración de la universidad como una institución de élite intelectual.

³ Proyecto CIUNSa N°2843 “Diálogo de saberes en entornos tecnocomunicativos educacionales. El ingreso a la Facultad de Humanidades de la UNSa”. Dir. Paula Martín. Actualmente, la investigación (Proyecto N° 2983) está observando retención, persistencia y factores asociados con el abandono institucional (definitivo o transitorio) desde el enfoque teórico interaccional.

En el último informe de autoevaluación de la Facultad de Humanidades de la UNSa que toma el período 2018 a 2022 se observan grandes diferencias entre la tasa de ingreso con la de permanencia y egreso, donde la primera es mucho mayor. La cifra más significativa de abandono se da en el primer y segundo año de cursada. A partir de una investigación realizada en la UNSa sobre este fenómeno al interior de la Facultad de Humanidades³ se relevó que los factores están asociados a una combinación entre los condicionantes institucionales que inciden en la integración del estudiante en el ambiente académico y el rendimiento en el aprendizaje, por no poder cumplir con las demandas de las prácticas académicas. Esto último se expresa con recurrencia en el grupo de estudiantes entrevistados, lo que llevó a hipotetizar que tanto las trayectorias educativas en las que se construyen los atributos de los estudiantes para el desempeño en el estudio de una carrera de nivel superior como así también las condiciones educativas, demográficas y socioeconómicas que preceden al ingreso, son los grandes obstáculos que enfrentan al querer integrarse en el nuevo universo discursivo, científico, disciplinar, en el que predomina la experticia en saberes de la cultura letrada, propia del “currículum hegemónico” tal como lo caracteriza Connell (1997, p.64), pero también de las personas a cargo de familia, sobre todo las mujeres, o de quienes sostienen el español como segunda lengua que es característico en provincias de frontera internacional con fuerte presencia de comunidades originarias cuyas culturas superan las organizaciones geopolíticas y simbólicas de los Estados.

Estas situaciones de desigualdad social interpelaron a la institución y pusieron en evidencia que la propuesta formativa no es para todos y todas. Para cada caso, fue necesario diseñar programas de acompañamiento para la organización del cursado,

comisiones de inclusión de personas con discapacidad y un equipo docente especializado en educación multicultural bilingüe para una alfabetización inicial que retome los conocimientos de la lengua como sistema y luego mediar con los lenguajes científicos que organizan el conocimiento. A las desigualdades mencionadas, se suman las condiciones económicas que imposibilitan costear el transporte para el traslado a la universidad, los materiales de estudio y la alimentación fuera del hogar. Todo ello, es una manifestación de grandes contradicciones al espíritu de la democratización de la educación superior.

Si bien se han desarrollado programas que atienden a estas problemáticas (boleto gratuito, becas de comedor, becas de fotocopia, becas de conectividad), lo que refiere a la cuestión de accesibilidad académica en términos de formación, lleva otros tiempos debido a las decisiones particulares al interior de las carreras y las cátedras sobre cómo entender la universidad y encarar las prácticas de enseñanza; y cómo operativizar sus programas de estudio en tanto currículum. Por ello, y a partir del conocimiento de que el currículum es una “propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos” (de Alba, 1998, p.57) en la fundamentación del Proyecto CIU se advierte un posicionamiento resistente y opositor a ciertas perspectivas elitizantes que resultan, por ello, expulsivas. El Proyecto CIU concibe a la universidad como:

Una comunidad discursiva (en la que) el estudiante necesita realizar un recorrido de afiliación y acceso a los discursos académicos-disciplinares. De allí que el desafío docente está en ayudar a encontrar en el bagaje que los estudiantes traen de otras comunidades discursivas, los constituyentes que permitan establecer el andamiaje cognitivo, social-ideológico y subjetivo, necesario para construir nuevos saberes (p. 3).

El Proyecto también hace explícita mención al trabajo articulado con la comisión de estudiantes de pueblos originarios (CEUPO), la de inclusión de personas con discapacidad (CIFHPeDi) y la comisión interdisciplinaria de abordaje de violencias. La Fundamentación contempla la amplitud de subjetividades, la heterogeneidad constitutiva de los grupos sociales y referencia todas aquellas acciones que garantizan el derecho a la universidad. Por lo que se manifiesta aquí, que lleva su coherencia interna en la descripción de contenidos articulados de las áreas disciplinares, de comprensión y producción de textos y de orientación y tutoría del Proyecto, esta propuesta curricular puede situarse en lo que Connell denomina “currículum contrahegemónico” (1997, p. 76).

DE LOS PROPÓSITOS: ENFOQUES CURRICULARES

A partir de la lectura de la fundamentación del documento, se observa que el Ciclo -ubicado por fuera de los planes de estudio de las carreras- es una propuesta educativa, un espacio formativo (no obligatorio) de introducción a las carreras de la Facultad de Humanidades que se diseña curricularmente en base a tres perspectivas o intencionalidades:

- el conocimiento de la Universidad, la Facultad y la Carrera en tanto instituciones que promueven la formación profesional para el mundo del trabajo,
- la formación intelectual en sí, a partir de la relación con el saber desde las prácticas de lectura y escritura y,
- el vínculo de estas esferas con una disciplina particular.

Con respecto a la primera perspectiva, puede inferirse que podría estar presente el enfoque por competencias, al sostener que la Universidad, la Facultad y la Carrera son “instituciones que promueven la formación profesional para el mundo del trabajo” (Res. 1551/22). Y ciertamente es una demanda puntual de la sociedad a la formación universitaria que se rescata y explica en la fundamentación del Proyecto. Quien ingresa a estudiar a una carrera de nivel superior apela a un título profesional habilitante para el mundo del trabajo en aquellas áreas con las que la Universidad mantiene vínculos tales como los sectores de gestión estatal o privada (centros de investigación y desarrollo de las ciencias, ministerios, secretarías, escuelas, universidades, institutos de formación superior) y sectores productivos (de mercancías, servicios, información, industrias culturales, turísticas, entre otros).

Puede advertirse, también, la conjunción con un enfoque funcional ya que, al ponderar la formación intelectual en sí, valora los contenidos académicos por sí mismos. Incluso también podemos inferir que, al abordar la lectura y escritura como una cuestión transversal a la formación intelectual y disciplinar, se propone implícitamente una orientación de la acción para la comprensión de los universos epistémicos que subyacen a la enseñanza y los aprendizajes, lo cual se acerca al interés práctico (Kemmis, 1993). Por esto, se advierte en estas intencionalidades un enfoque curricular que combina la perspectiva laboral y conductual del currículum con la funcional en la referencia a los saberes intelectuales que se construyen a partir de la lectura y la escritura en tanto habilidades que posibilitan el desarrollo de destrezas cognitivas. Aunque, al decir de Díaz Barriga (2011) podría tratarse de la combinación de dos enfoques, el laboral con el conductual, ambos en el marco del currículum por competencias. Con respecto a la “orientación hacia el desempeño en el trabajo” del enfoque laboral (Díaz Barriga, 2011, p7) el CIU se presenta como instancia formadora del *oficio* de estudiante ingresante a una carrera profesionalizante. Veamos algunos de los propósitos que orientan la enseñanza en función de las intencionalidades:

- Favorecer la integración en la vida universitaria de los estudiantes ingresantes con informaciones y orientaciones en relación con el nuevo contexto institucional.
- Fomentar el conocimiento de las posibilidades y obstáculos en los procesos de aprendizaje en el nuevo contexto de formación.
- Promover la configuración de un proyecto formativo inicial en relación con la carrera elegida y sus exigencias.
- Proporcionar atención a la diversidad de estudiantes que eligen iniciar su carrera de grado en la Facultad de Humanidades
- Proponer instancias de trabajo en las que el ingresante pueda desarrollar estrategias escriturarias acordes a su experiencia previa y en función de las nuevas herramientas que le proporciona el CIU, situadas en contextos de producción y circulación textuales específicos.
- Posibilitar la conexión con otros Servicios de la Facultad y de la Universidad que atiendan las necesidades de los estudiantes ingresantes.
- Contribuir al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que posibiliten desempeños adecuados en relación con los trayectos curriculares del primer año de las carreras.
- Generar estrategias de trabajo que promuevan en los estudiantes: el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la organización de la información, la argumentación oral y escrita, la administración del tiempo de estudio y su planificación, la orientación respecto a las carreras, la incorporación de tecnologías digitales al estudio y la adaptación al contexto universitario.

Si bien no se utiliza el concepto “competencias” para enunciar los propósitos de la enseñanza, se explicita que las carreras poseen exigencias que requieren el desarrollo de estrategias escriturarias, habilidades y actitudes para desempeños adecuados. La enunciación en términos de comportamientos se articula con una perspectiva cognitiva que hace referencia a procesos. No obstante, evidencian la presencia del enfoque conductual. Por otra parte, se asume que los estudiantes tienen necesidades que deben ser atendidas, sobre las cuales se proyecta la posibilidad de su integración en la institución.

De la lectura de los propósitos y en relación con una lectura transversal que implica contextualizar al CIU en el marco de las políticas inclusivas que garantizan el derecho a la educación superior, puede advertirse la vinculación con la perspectiva socioconstructivista porque se reconoce la centralidad del estudiante en la construcción de conocimientos, se sitúa el aprendizaje de manera central en la vida universitaria como un nuevo universo de saberes y prácticas, al mismo

tiempo que se describen gradualmente los procesos que intervienen: el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la organización de la información, la administración y planificación del tiempo de estudio, la argumentación. La mención específica al concepto de orientación y al SAPI (Servicio de Apoyo Permanente al Ingresante) enmarca las acciones de la enseñanza desde la orientación educativa en el nivel superior.

Además, se advierte la consideración de las experiencias escolares previas y las situaciones sociales particulares de los ingresantes en sus trayectorias formativas, en tanto éstas contextualizan las instancias de acceso a los saberes, de apropiación de conocimientos y de acercamiento y participación (Edwars, 1993) donde se presenta la voz del estudiante como agente fundamental del campo universitario. También incluye al docente como el agente que, en este proceso, colaborará con algunas mediaciones para promover experiencias y significaciones, dada su posición particular de agente académico ya legitimado.

En todas estas instancias, las perspectivas disciplinares de las ciencias sociales y las humanidades entran en interrelación tanto con los procesos de aprendizaje como con la filiación del estudiante a espacios de participación y acción institucionales que exceden lo específicamente académico para orientarse a facilitar condiciones que permitan su socialización y configuración de ciudadanía universitaria.

Desde el sentido que propone Perrenoud (1998), el CIU enfatiza en no ignorar las diferencias entre quienes disponen y quienes no disponen de diferentes capitales (cultural, lingüístico, social, entre otros) al momento de ingresar a la universidad para atenderlas. La falta de implementación de dispositivos que se encarguen de enfrentar las problemáticas que se evidencian en el ingreso, contribuirían a la reproducción de la desigualdad educativa y ésta a la desigualdad social como así también a la invisibilización de procesos sociales y problemáticas que, como docentes, debemos defender e instalar como parte de la agenda de las políticas del ingreso universitario. Por esto, el CIU en la Facultad de Humanidades es concebido como la primera instancia formativa de los ingresantes, como dispositivo que enfrenta las condiciones desiguales de acceso a la universidad, para rebatirlas.

DE LA ORGANIZACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN: PEDAGOGÍA DIFERENCIADA

A partir del trayecto ya recorrido por el equipo del Servicio de Apoyo Permanente al Ingresante y de la Comisión de Ingreso, Retención y Permanencia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, en lo que respecta a las experiencias de diseño y planificación de cursos o programas de ingreso, junto con su implementación en las distintas propuestas anteriores al CIU (CILEU, CPRIUn, SICU)⁴, cada nueva edición supone resignificaciones en torno

⁴ Siglas de programas de ingreso de la Universidad Nacional de Salta anteriores al Ciclo de Ingreso Universitario. Corresponde: CILEU: Ciclo de Introducción a Los Estudios Universitarios; CPRIUn: Curso preparatorio para el Ingreso Universitario; SICU: Sistema de Ingreso Continuo Universitario.

a la producción de conocimiento y a las dinámicas necesarias para garantizar la construcción colectiva de saberes desde las acciones que se llevan a cabo para lograrlo: la organización académica y curricular de los equipos por carreras en cuanto a la programación y planificación de los contenidos y la implementación didáctica.

El CIU prevé comenzar en el segundo cuatrimestre del año previo a la matriculación en una de las carreras de la universidad que para muchos coincide con el quinto año de la formación en el nivel medio (Momento I), continuar en febrero-marzo a lo largo de seis semanas previas al inicio de las clases universitarias (Momento II) y durante el primer cuatrimestre del primer año de la carrera universitaria (Momento III).

Esta nueva propuesta retoma las experiencias del curso de ingreso universitario en sus distintos proyectos implementados con anterioridad a 2022 (CILEU, CIU, CPRIUn) para configurar una opción superadora que también incorpore a los aspirantes del Programa AM25 y a todos los actores universitarios involucrados en el ingreso: docentes (en especial los que se desempeñan en las asignaturas del primer año de las carreras), tutores estudiantiles, Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad, Servicio de Orientación Vocacional, Bienestar Universitario, docentes y tutores de estudiantes de Pueblos Originarios, Comisión de la Mujer, Centro de Estudiantes y personal administrativo. El diálogo y el compromiso con estas áreas de trabajo refuerzan, sostienen y garantizan el derecho a la educación de los estudiantes, ya que se sitúan en lo que Perrenoud (1998) denomina “individualización de la enseñanza” (p. 26). Los propósitos del CIU tienden a contribuir con el ingreso efectivo de los estudiantes en el sistema de educación superior universitaria, a partir de la articulación con el currículo del primer año de cada una de las carreras de la Facultad y mediante la implementación de estrategias de acompañamiento en el proceso de elección de la carrera y seguimiento de los primeros aprendizajes que consideren la multiplicidad de dimensiones en las que se inscriben las problemáticas del ingreso: sociales, económicas, políticas, de gestión y democratización del conocimiento. Factores éstos que inciden en el grado de filiación que los estudiantes establezcan con la institución que, a su vez, se construyen desde la institución y sus decisiones políticas de ampliar y sostener estrategias pedagógicas y didácticas para que esa filiación se haga efectiva.

Para acortar la brecha que estas problemáticas instalan entre los ingresantes y el acceso al conocimiento de nivel superior, la universidad propone al Ciclo de Ingreso como una instancia de actualización, de adecuación o reafirmación de saberes previos y, al mismo tiempo, como etapa introductoria a nuevas formas de entender el vínculo con el conocimiento desde el aprendizaje y la enseñanza. Una instancia articuladora de saberes diversos, con nuevas herramientas para prácticas de lectura y escritura académicas. Se advierte aquí la propuesta de pedagogías diferenciadas que desarrolla Perrenoud (1998) que se condicen con la propuesta conceptual de Connell (1997) sobre justicia educativa. Con respecto a esto, se puede advertir que el

Proyecto combina cierta perspectiva de la “lógica de la compensación del curriculum” (p. 73) cuando recupera y pone en valor la articulación con distintas institucionalidades: la Comisión de Estudiantes de Pueblos Originarios, la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad, entre otras, que operan para disminuir la situación de desventaja de ciertos colectivos. Lo que, al mismo tiempo toma algún matiz del “curriculum oposicionista” porque se generan materiales de estudio y adecuaciones curriculares individualizadas. Aquí sí, atiende a lo que Perrenoud denomina “individualización de los itinerarios formativos” (1998, p. 26).

Es importante destacar que el diseño y organización de todos los contenidos de manera articulada entre todas las áreas (disciplinar, de comprensión y producción de textos, de orientación y tutoría) están dirigidos a fomentar el desarrollo de la autonomía y hábitos de estudio, a apoyar el proceso de toma de decisiones respecto a la carrera y a su articulación con otras actividades, a la promoción de la cooperación y colaboración entre estudiantes, al análisis de los vínculos entre las expectativas y metas personales de los y las estudiantes con la estructura curricular de cada carrera, sus perfiles de egreso y alcances del título; a conocer y sistematizar las demandas académicas y las posibilidades de ampliación de la experiencia educativa universitaria.

Con respecto a la incorporación de metodologías de trabajo en entornos virtuales no presenciales de aprendizaje e intercambio de saberes, sabemos que los medios de comunicación en los que podemos incluir -en el sentido amplio del término- a las plataformas digitales de enseñanza y aprendizaje, han cobrado un protagonismo relevante en la sociedad porque se han constituido como reproductores y organizadores del relato social y académico. La comunicación es circulación de relatos, circulación y legitimación de sentidos sobre la realidad, circuito en el que ingresan la digitalización y virtualización del proceso de enseñanza. Hoy asistimos a instancias formativas que garantizan la democratización del conocimiento bajo el sustento de lo que las tecnologías para la multicomunicación tienen para ofrecernos: nuevos apoyos para las industrias culturales, mejores accesos a documentos e información académica, aplicaciones y programas para el aprendizaje y la escritura colaborativas y la digitalización de los materiales didácticos, bibliográficos, clases y exposiciones con las que habitualmente trabajamos en la presencialidad (Rama Vitale, 2019).

En este Ciclo de Ingreso, se propone la convergencia de tecnologías no sólo en los abordajes didácticos sino también las que corresponden al mundo académico con el mundo profesional laboral. Un dato que es importante rescatar al momento de pensar el tratamiento de estas temáticas, es el referido a las experiencias de lectura vinculadas con el uso cotidiano de tecnologías en la vida privada y la vida académica, que presentan modos de leer diferentes a los tradicionales, por lo que es pertinente y oportuno aprovechar esas prácticas y esa tecnoapropiación, tal como lo plantea Chartier (2015), para expandir las posibilidades de lectura, entendiendo que no se trata de modos únicos, sino que hay diversas maneras de ingresar

en los textos, porque las formas tradicionales iniciadas con el modelo escolar fundado en imposiciones y normativas, fue cediendo el paso a nuevas posibilidades en los recorridos de lectura.

Actualmente, la apropiación de conocimientos se realiza mediante la lectura de textos variados en donde los audiovisuales cobran especial protagonismo en las experiencias de las personas. La variedad en los soportes y portadores también se amplía en cuanto a sus posibilidades: revistas en papel, revistas digitales, diversos productos audiovisuales con narrativas fragmentadas que proponen también la posibilidad de la lectura fragmentada, desde una pantalla. Dispositivos táctiles que nos permiten tocar y escuchar las palabras e imágenes, establecer una relación corporal más estrecha.

Esta relación se plantea desde el diseño de los entornos personales de aprendizaje o entorno virtual de aprendizaje en las que confluyen las tecnologías del conocimiento, lo que se denomina “content curation”: técnicas para administrar nuestros entornos y ruta para mediar la formación. Lo cual requiere de cierta actualización constante de los conocimientos de las disciplinas y su profundización para la producción de materiales como videos, podcasts, dinámicas de doble flujo de información, preparación de materiales y la interacción vivencial que incorporan diseño, fotografía y audiovisuales. También es indispensable pensar la escritura desde herramientas como el Google Drive, Edmodo, Padlet, avatares parlantes, Prezi y Word Art.

Pero también, para la instancia presencial de este primer Momento, se ponen en juego experiencias de la convergencia entre lo virtual y lo presencial en las que se implementan experiencias de aula invertida, esto es, contenidos trabajados previamente en la virtualidad para la posterior puesta en común y así compartir las experiencias de lectura y reflexiones en la presencialidad, donde también se intenta la elaboración de conclusiones en torno a pensar la pertenencia a una comunidad profesional (por carreras).

Dadas estas nuevas perspectivas para el escenario didáctico, la Propuesta CIU de la Facultad de Humanidades plantea un eje transversal a los tres Momentos: “Leer el mundo desde las Humanidades” como un proyecto de acción basado en la literacidad académica. Este concepto concibe a la lectura y la escritura como un proceso complejo en el que los agentes que intervienen (sujetos de distintas comunidades de prácticas) desarrollan capacidades socioculturales que los vinculan con diversas/otras prácticas sociales a partir de una relación subjetiva y colectiva a la vez que les permite, a partir del vínculo con las experiencias letradas, actuar sobre el mundo (Zavala, 2011).

CONCLUSIONES

El desafío de los programas de ingreso universitarios como el CIU, en su función social y educativa, tomó el camino de profundización pedagógica y didáctica en las particularidades que, en las prácticas de enseñanza mediadas por ciertas políticas educativas inclusivas, habilitan un camino para los aprendizajes mediante dispositivos pedagógicos diseñados para albergar a los estudiantes universitarios en los campos disciplinares a los que ingresan. De aquí la pregunta por la posibilidad de pensar al CIU como un dispositivo situado en la pedagogía diferenciada cuya normativa, en la concepción de la justicia educativa, atienda la igualdad y la desigualdad (Connell, 1997). Lo que Perrenoud (1998) llama lucha contra el fracaso, aquí se traduce en lucha por la garantía al ingreso, la permanencia y afiliación a la universidad como una posibilidad de incluir la formación en el nivel superior al proyecto de vida.

En términos de comprender al CIU en la denominación de “curriculum contrahegemónico” (Connell, 1997), se indaga en la normativa que los sustenta en tanto posibilidad curricular formativa que busca generar herramientas para que los y las estudiantes ingresantes sepan cómo actuar con lo que la universidad les demandará. Una institución que, aún, no ha roto con las pedagogías de la transmisión y el enfoque enciclopedista.

Es aquí donde se hace propicio apostar, mediante mejoras en las implementaciones de programas y proyectos, la factibilidad de los programas de ingreso universitario para que actúen como dispositivos de formación democratizantes que -en consonancia con el propósito de la formación, educación y alfabetización- garanticen el derecho de acceder, permanecer y graduarse en una institución superior que se sitúa por fuera de la escolarización obligatoria.

Esta conclusión (provisoria) se presenta, más bien, como una alerta sobre aquello que es necesario trabajar continuamente en educación superior: las acciones que se enmarcan en un curriculum que, aunque situado y atento a la diversidad (y vulnerabilidad, en muchos casos) económica y sociocultural constitutiva de las comunidades en las que pretende actuar, no logra “alojarlas”. Por más que la universidad pública argentina se sostenga históricamente en una serie de estructuras políticas, científicas e intelectuales por las que circula y se transmite el conocimiento y la intención de democratizarlo, se sostiene también en una serie de luchas por la autonomía, el co-gobierno (las conquistas de la Reforma Universitaria de 1918) y la gratuidad (otorgada por el Decreto 29.337 del 22 de noviembre de 1949) que han favorecido la disminución de las desigualdades sociales con respecto al acceso de la educación superior de todos los sectores sociales a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI. Pero falta mucho por hacer.

El CIU dentro de la Facultad de Humanidades de la UNSa, es una oportunidad actual, una instancia necesaria y urgente que habilita la articulación de saberes con nuevas herramientas para nuevas

prácticas y diseños curriculares que construyan justicia educativa en el ingreso universitario. Se persigue así, hacer del CIU un espacio propicio para trabajar en pos de instancias igualitarias de acceso al conocimiento, de democratización y ampliación del derecho a la educación superior.

REFERENCIAS

- Chartier, R. (2015). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa
- Connell, R. (1997). La justicia curricular. En *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- De Alba, A. (1998). Las perspectivas. En *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En *Territorios, N°5, Vol II*, pp. 3-24
- (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo
- Edwars, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. UPN, N°2.
- García, P. (2023). El ingreso a la universidad argentina. Tendencias y desafíos en torno al derecho a la educación superior). En *Cuadernos Universitarios N°16*, pp. 11-28. Salta: Publicación académica de la Facultad de Educación – UCASAL.
- Kemmis, S. (1993). Hacia la teoría crítica del curriculum. En *El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Martins Gironelli, V., Sosa Henri, C. Corti, V. y Gorostiaga, J. (2022). La educación universitaria en Argentina, Chile y Uruguay: entre el derecho social y el servicio. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(19), pp. 74-88.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del curriculum y los itinerarios formativos. *Educar*, 22-23, pp 11-34
- Rama Vitale, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Salta: Ediciones UCASAL
- Rinesi, E. (2014). La universidad como derecho. En *Política Universitaria*, N°1, pp.8-14. IEC-CONADU.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, I, pp. 52-66.