

PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DEL INGRESANTE Y AFILIACIÓN INTELECTUAL

Área temática: La institución y los actores

Tipo de trabajo: ponencia

Miriam Casco

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos: E-mail:
mcasco@arnet.com.ar

Palabras clave: ingreso, prácticas comunicativas, afiliación intelectual

RESUMEN

Tal como lo han probado numerosas investigaciones en el curso de los últimos años, la competencia comunicativa de los jóvenes es un factor central que condiciona sus posibilidades de ingreso a la universidad. Con frecuencia la distancia entre las prácticas comunicativas estudiantiles y los modos del saber legitimados por la institución universitaria se manifiesta como una disonancia extrema entre dos universos cognitivo-culturales. El presente trabajo propone una explicitación de las reglas de *afiliación intelectual* para ahondar luego en algunas formas de lectura y de escritura estudiantiles que dificultarían el establecimiento de una relación legítima con el saber. Considerados como disonancias propias de una situación inicial inestable, se sugiere que esos problemas pueden ser asumidos por una pedagogía de la afiliación basada en un perfil estudiante más ajustado a los contextos actuales.

PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DEL INGRESANTE

Y AFILIACIÓN INTELECTUAL

Área temática: La institución y los actores

Tipo de trabajo: ponencia

Autora: Miriam Casco

Institución y país: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Dirección electrónica de la autora: mcasco@arnet.com.ar

Palabras clave: ingreso, prácticas comunicativas, afiliación intelectual

1. El ingreso como *afiliación*

En un trabajo singular por la síntesis teórica que alcanza a partir de supuestos provenientes de la sociología, el interaccionismo y la etnometodología de la educación, el investigador francés Alain Coulon (1995: 158 y ss.; 1997, *passim*) propone considerar la entrada a la universidad como un *tránsito* o *pasaje* de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En el sentido que le daría un etnógrafo, ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un ingresante cuando llega a la universidad es aprender su *oficio de estudiante*. El proceso se daría en tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales). Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa de su condición de novato a la condición de aprendiz, y de ella a la de *miembro* afiliado.

Se trata de un aprendizaje arduo, puesto que las normas se adquieren en el *hacer* concreto y en su mayoría son implícitas. En esto reside la enorme dificultad del ingresante, quien tiene que poder descubrir y manipular la “practicidad de las reglas, esto es, las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas” (Coulon, 1995: 160). Todo ello debe realizarse en un contexto de acción incierto, tanto en lo tocante a los objetivos y los medios como en lo relativo a la interdependencia entre los miembros de la institución (Felouzis, 2001: 15).

Por otra parte, si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico (Coulon, 1995: 211), será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria. Tal como ha propuesto Legendre (2003), el desenvolvimiento de estos dos

subprocesos no es necesariamente simultáneo. Puede ocurrir que el ingresante supere las «pruebas» que le impone la dimensión institucional sin haber podido sortear la etapa de alienación en lo intelectual. La diferencia cronológica entre los dos tipos de afiliación explica la presencia en primer año de un nutrido grupo de «estudiantes fantasmas», es decir, visibles en lo administrativo e invisibles en lo pedagógico.

De acuerdo con la perspectiva que estamos recuperando, los fracasos en la universidad se deberían a la inadecuación entre las exigencias de la cultura receptora y los hábitos de quienes aspiran a ser recibidos como miembros. La afiliación se produce, en cambio, cuando el ingresante ha establecido una consonancia parcial con la cultura universitaria y ha emprendido la construcción de una nueva identidad. Ese logro entraña un “sacrificio de paso” de signo inverso: el abandono –también parcial– de la cultura propia. El tránsito hacia el estatus de estudiante comporta, entonces, un proceso de *aculturación* que para el ingresante significa la ruptura con su pasado inmediato y el enfrentamiento con un futuro todavía opaco.

2. Las reglas de la cultura universitaria

2.1. Una suprarregla: la *autonomía*

Tanto los actores involucrados en el ingreso como los especialistas coinciden en postular un mandato central de la institución universitaria: alcanzar la *autonomía*. Ésta es entendida, de un modo general, como la capacidad del ingresante para “arreglárselas solo” en un medio poco estructurante. En palabras de Romainville (2004: 8), “privado de guía externa fuerte, de incitaciones al trabajo personal y de control regular del mismo, el joven salido de la secundaria debe rápidamente aprender a comandar él mismo su nuevo oficio de estudiante”.

De un modo más específico Arnaud (1990: 22) sostiene que «si hay una declaración que provoca unanimidad, al punto que recordarla ha devenido una banalidad, es que no es suficiente dar a los jóvenes una formación disciplinaria, aún cuando ésta asocie a los saberes teóricos el saber-hacer esperado de un profesional, y aún cuando se apoye sobre una formación general sólida. Todo el mundo insiste en la necesidad de equiparlos también de otras técnicas y métodos de trabajo. Ellos tienen que haber 'aprendido a aprender' y haberse vuelto capaces de 'hacer funcionar' sus conocimientos en situaciones reales, pero también hacerlos evolucionar y adquirir otros, sin tener necesidad de ser asistidos. Eso es lo que se denomina 'autonomía' ». Esta definición de la autonomía se inscribe en una visión integral de la educación universitaria para la cual, si bien la «carrera» de un individuo se constituye en la especificidad de un campo disciplinar-metodológico, su formación compromete el desenvolvimiento continuo de sus potencialidades en los dominios cognitivo, pragmático, afectivo y ético.

Por nuestra parte concebimos la autonomía como una especie de suprarregla de la vida universitaria que adquiere diferentes significaciones según se la estudie en la dimensión institucional o en la intelectual. A nuestro modo de ver, en esa segunda dimensión la exigencia de autonomía se traduce en tres normas cuya «obviedad» es preciso desmontar para entender las disonancias entre la cultura universitaria y la cultura estudiantil.

2.2. Tres reglas de afiliación intelectual

La afiliación intelectual depende, a nuestro juicio, del ajuste relativo del ingresante a tres grandes normas cuya formulación más simbólica presentamos a continuación.

Una primera regla general de la cultura universitaria prescribe la *valoración positiva y preferencial del saber legítimo*. La universidad exige «entrar al mundo de las ideas» (Coulon, 1997: 211-213) y eso significa específicamente entrar en una cultura cuyos modos de acercarse a la realidad e interpretarla implican la formulación de modelos racionales.

Una segunda regla, derivada de la anterior, requiere la *utilización de categorizaciones propias del mundo intelectual*. «Cuando se categoriza el mundo de la misma manera en que lo hacen los semejantes –sostiene Coulon (1996)–, se es reconocido como un miembro competente».

La tercera regla exige *mostrar el dominio del trabajo intelectual*. Para ser considerado miembro afiliado es preciso exhibir «marcadores de afiliación» (Coulon, 1995: 161; 1997: 105 y ss.) que acrediten esa condición. Entre ellos, los marcadores de *afiliación discursiva* son centrales: apenas llegados al nuevo medio, los estudiantes son puestos a prueba como lectores/escritores en un universo comunicativo completamente nuevo para ellos. A las numerosas rupturas con la vida anterior se le agrega, así, la ruptura discursiva. Para alcanzar entonces la afiliación intelectual tendrán que transitar un proceso de «aculturación a los discursos universitarios» (Pollet, 2001).

3. 3. El aprendizaje de las categorizaciones del mundo intelectual

4.

Si en términos simbólicos ser admitido en la cultura universitaria es categorizar el mundo como sus miembros, ¿qué significa en términos concretos? ¿Qué debe hacer el ingresante para asignarle sentido a los objetos cognitivos del mundo académico de la manera esperada?

Coulon (1996) sostiene que las tres operaciones fundamentales del trabajo intelectual son *pensar, clasificar y categorizar*. En esta formulación es central la relación del sujeto con el saber, algo que debe entenderse en dos sentidos: 1) la capacidad de control de la información (búsqueda, dominio y apropiación) y 2) la «postura» adoptada en relación con el trabajo intelectual. Por ello la relación con el saber depende tanto de las capacidades estratégicas de manejo de la información como de la concepción que se tenga del acto de aprender y del propio aprendizaje (Marton & Säljö, 1984, citados por Romainville, 2004b: 134). Esto

determina aproximaciones diferentes a los objetos cognitivos, que pueden ser vislumbrados «en superficie», «en profundidad» o mediante un «acercamiento estratégico» con vistas al éxito (Entwistle, 1988, citado por Romainville, *ibidem*).

Arnaud (1990), poniendo el énfasis en la formación integral por vía de la autonomía intelectual, enumera facultades relacionadas con: «el análisis, la síntesis, el juicio, la crítica, la duda científica; la capacidad de aprender, rápida y eficazmente; la concentración, la memorización, la conducta frente a una situación-problema, la modelización; las formas diversas del pensamiento: inductivo, deductivo, analógico; la creatividad; el dominio de lenguajes diferentes y el pasaje de uno a otro (verbal, gráfico, esquemático); la adaptabilidad, la capacidad de evolucionar; la comunicación, el trabajo en común» (23).

Otras perspectivas resumen las condiciones antes mencionadas en el imperativo de alcanzar un *pensamiento crítico*. La inteligencia crítica sería aquella que tiene en cuenta todos los aspectos de la situación, considera otras posiciones, desarrolla un pensamiento dialógico y da un tratamiento analítico a las partes de una materia compleja (Plantín, 1990). De acuerdo con ello la institución espera de los ingresantes el establecimiento de *una relación epistémica con el saber*. Ellos deben ser capaces de reflexionar por sí mismos, ejercer su espíritu crítico y comprometerse con el trabajo universitario. Este compromiso supone trascender la visión instrumental de los estudios para acercarse a sus significaciones culturales e intelectuales (Boyer y Coridian, 2004: 151-152). Además, de acuerdo con la definición de pensamiento crítico antes presentada y los parámetros de la actividad científica *legítima*, entablar una relación epistémica con el saber supone asumir que éste es abierto y hacer frente a la incertidumbre.

4. Un perfil estudiante en redefinición

No obstante los cambios que ha experimentado a nivel mundial, en especial desde la segunda mitad del siglo XX, la universidad mantiene una representación de la figura del estudiante bastante rígida. Se espera un individuo capaz de «un indispensable ascetismo estudioso» (Boyer y Coridian, 2004: 148), un estudiante de «tiempo completo», más o menos comprometido con su rol de «heredero» de una cultura que reproducirá (McInnis, 2004, citado por Rey, 2005: 13-14), o con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización, presto a una valoración «desinteresada» del saber legítimo.

Por el contrario, las investigaciones sobre la vida estudiante indican notables transformaciones debidas, en principio, al paso de la universidad de élite a la universidad de masas (Annoot et Fave-Bonnet, 2004; Rey, 2005). Otros factores de cambio igualmente anotados refieren a las vicisitudes del mercado laboral, las crisis del empleo y los procesos de mundialización. El público estudiantil ha cambiado. En términos generales puede decirse que la figura predominante del «heredero» (Bourdieu y Passeron, 1964) pierde definitivamente terreno a fin de los años '60 y es reemplazada por la del «futuro profesional» de los años '70 y '80. Los años '90, en tanto, son los años de la «secundarización» de los estudiantes, quienes se muestran crecientemente más escolares, menos autónomos y también menos atados a las perspectivas de futuro (Rey,

2005: 7-9). En esa década va creciendo la figura de un estudiante compartido entre la institución universitaria y el mundo del trabajo. Sobre el final del siglo XX y lo que va del siglo XXI parece perfilarse un estudiante también compartido con el universo de las TICs.

Conforme las mutaciones se suceden, se amplía la distancia entre los requerimientos institucionales y las respuestas posibles de los ingresantes. Por ejemplo la expectativa de un estudiante ideal, «entregado» a los estudios, no es completamente satisfecha. Crece el número de «estudiantes de paso» entre los cuales se encuentran los indecisos, los alumnos-trabajadores y los que –aún sin tener proyecto definido– «ensayan» la experiencia universitaria puesto que la perciben como continuación natural de su vida anterior (Romainville, 2004a). Asimismo, entre los estudiantes afiliados tampoco son homogéneas las relaciones con el saber en función del empleo del tiempo (Lahire, 1997).

Por otro lado, la demanda de valoración positiva del saber confronta con el escepticismo estudiantil, muchas veces vinculado a una visión instrumental de los saberes. Los jóvenes suelen expresar de manera directa su desvalorización del conocimiento científico porque lo juzgan rígido e inútil (Gueventter, 1997). En consecuencia, a poco de entrar (aún cuando transiten con relativo éxito hacia la afiliación) sobrevienen el desencanto y la consecuente desmotivación. Es frecuente escuchar, entonces, que «no se sabe para qué sirven» los contenidos de la mayor parte de las materias iniciales. El saber es valorado en esas etapas iniciales en función de su aplicación inmediata en acciones situadas y en escenarios visibles. Sobre todo se evalúa la rentabilidad de los saberes en el mundo laboral-profesional y la desilusión nace de la conocida degradación de las certificaciones (Legendre, 2003: 11). Por supuesto, este tipo de representación instrumental del saber, calificada por algunos autores como «utilitarista», está relacionada muy estrechamente con las condiciones de precariedad económica en la que viven muchos de los nuevos estudiantes.

El estudiante esperado es, además, un sujeto de la cultura letrada. El acceso a los saberes legítimos en la universidad sigue dominado por modalidades de adquisición propias de la cultura impresa o, en palabras de Debray (1994), de la *grafoesfera*. Se descarta que el libro y otro tipo muy limitado de materiales escritos (artículos científicos, textos didácticos, textos de divulgación) sean las fuentes prioritarias de información. Frente a ello la universidad recibe, en grado creciente, *nativos digitales* (Vilches, 2001). Estos sujetos han aprendido a acceder a la información a través de las TICs y por ello se dice que protagonizan un proceso de transformación mental y cultural de proyecciones revolucionarias. Sus competencias comunicativas se configuran en una etapa de transición entre la fase letrada y la fase electrónica de las prácticas comunicativas, lo cual lleva a algunos especialistas a postular el surgimiento de “arquitecturas mentales distintas” (Del Río, 2005). El impacto de las TICs en el psiquismo humano y la vida social-comunitaria, en especial las transformaciones debidas al pasaje del papel a la pantalla, autorizarían a hablar de un proceso de *mediamorfosis* (Piscitelli, 2005). La manifestación de tales cambios en las producciones y en las prácticas comunicativas de los jóvenes advierten sobre la presencia de nuevos saberes que, o son directamente ignorados por la institución universitaria, o son apresuradamente atribuidos a procesos de pensamiento anómalos (Casco, 2006).

Las prácticas de enseñanza del nivel superior, por su parte, continúan dominadas por la representación de un estudiante-receptor pasivo. La exposición monológica y la demostración magistral, por ejemplo, todavía tienen un peso muy importante en las aulas universitarias. Una pedagogía de la «cabeza bien llena», presidida por un docente-fuente y transmisor de informaciones (Arnaud, op. cit. 22 y 24-25) no hace más que reforzar, antes que desalentar, la pasividad intelectual y los hábitos contenidistas de los ingresantes. A veces la práctica docente subraya involuntariamente un presupuesto de los «novatos»: el problema de estudiar en la universidad es la cantidad que hay que leer, escuchar y aprender.

En este aspecto Rayou (2004: 167-169) observa que uno de los problemas de los ingresantes es que tratan de cumplir con el imperativo de la autonomía interpretándolo en el sentido de la movilización cuantitativa de sus esfuerzos más que en el sentido de involucramiento intelectual personal. Según el autor, esa es una respuesta compensatoria a la falta de certezas propias del conocimiento abierto, fundada en el presupuesto estudiantil de que *la universidad no profundiza en los saberes sino que los extiende*. Los estudiantes, en consecuencia, prevén una puesta a prueba de sus capacidades de asimilación y no de sus ideas y de sus pasiones. Subyace a esta previsión la ilusión de poder abarcar todos los conocimientos (es decir, encontrarles un cierre, agotarlos) y la nostalgia del saber sin incertezas propio del nivel anterior. A nuestro modo de ver, las prácticas docentes contenidistas tienen responsabilidad en ello en tanto consolidan un contrasentido: mientras los conocimientos científicos no son cerrados sino –a lo sumo– *relativamente estabilizados*, la comunicación de esos conocimientos favorece una asunción monolítica de los mismos.

5. Prácticas comunicativas de los ingresantes y afiliación intelectual

El estudio de las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios resulta un tipo de perspectiva privilegiada para describir la distancia que los separa de las reglas de afiliación intelectual. Pero es necesario hacerlo con un reparo inicial: una excesiva concentración en las deficiencias lingüísticas no sólo refuerza la inclinación a responsabilizar exclusivamente al alumno por sus fracasos; también conduce a una visión reduccionista de la cuestión. Para evitarlo proponemos un análisis de tales problemas en función del choque que ellos revelan entre el ingresante y un sistema comunicativo extraño.

Según Pollet (2001: 26) «todos [los discursos universitarios] circulan en un universo de comunicación en el que al menos el emisor pertenece a la comunidad universitaria, y el objeto del discurso participa de un saber disciplinario enseñado o construido en la universidad». Ese sistema abarca discursos que cumplen dos funciones imbricadas: construcción del saber y comunicación del mismo. En palabras de Pollet, los discursos universitarios son «vectores de saber» y «objetos concretizantes del sistema de comunicación universitario» (23). Aprender a leer en ese sistema significará, entonces, identificar los principios de racionalidad de los textos científicos en razón de su estructura conceptual particular, su ubicación en la especificidad de un campo científico, su realización de un modelo genérico, sus marcas de discursividad científica (Raymond et

Véronique, 1997, citados por Pollet, op. cit. 24). La iniciación a esos discursos constituye un desafío complejo frente al cual los estudiantes a menudo se encuentran en un estado de suma fragilidad.

5.1. Lectura y relaciones superficiales con el saber

Frente a la complejidad del sistema comunicativo universitario los ingresantes se muestran, en contraste, como lectores/interlocutores poco flexibles. Por lo general realizan un abordaje *indiferenciado* de todos los discursos, reacción que parece partir de los presupuestos de homogeneidad del sistema comunicativo académico, neutralidad de los discursos que lo componen e identidad genérica de los mismos.

En lo que refiere específicamente a las fuentes bibliográficas escritas, la ilusión de homogeneidad se traslada del sistema discursivo al propio texto objeto de lectura. No parece haber una representación adecuada del texto como artefacto comunicativo que contiene zonas más densas y zonas menos densas de sentido. Tampoco se repara, de manera diferencial, en datos relevantes para representar(se) la situación del mundo construida en el texto y moverse interpretativamente hacia la consonancia cognitiva. El movimiento de lectura *punto por punto* relevado en los diagnósticos es, a la vez, causa y consecuencia de ello (lo mismo ocurre con la escritura comprobatoria, caracterizada por la reproducción de segmentos textuales en el orden establecido por el autor).

El acercamiento ingenuo a los textos académicos como proveedores de información neutra también dificulta la lectura comprensiva y mantiene a los ingresantes en la posición de lectores no-autónomos. A menudo los textos se abordan como si fuesen depositarios de información «pura», descontextualizada, objetiva, no modalizada. Esta representación textual cercana al «grado 0» (Manacorda de Rosetti, 1985) activa un esquema interpretativo ineficiente y condiciona la comprensión. En efecto, para que los textos de circulación académica sean vectores del saber, es necesario que sus lectores identifiquen su entramado expositivo-argumentativo, sus mecanismos para proponer la validez de una hipótesis, su adecuación para construir teoría, su ubicación relativa frente a otras voces de la comunidad discursiva. Cuando esto no ocurre, la relación con el saber mediada por textos especializados se vuelve superficial y «creyente»: sólo cabe aceptar la «verdad» por él contenida sin someterla a examen razonado. Es la tendencia que confirma Pollet (op. cit. 25) al indicar que «en lo que concierne a su relación con el saber y al escrito que vehicula ese saber, los estudiantes de primer año tienen tendencia a quedarse en lo que se podría llamar un 'primer grado', reducido a la lista de informaciones, de hechos considerados como siempre verdaderos». Se trata de un serio obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto éste supone otro grado de acercamiento, más profundo, a los textos. «En la universidad –prosigue Pollet– el saber excede muy seguido ese primer grado: se elabora, por el contrario, en un espesor discursivo en el que se entremezclan diferentes voces enunciativas. Ese espesor consiste en la interacción entre muchos sistemas discursivos: el autor recorta, en efecto, los discursos de otros y/o de diferentes documentos que hace interactuar y que integra a su propio objeto de discurso» (*ibidem*).

Como sugieren estas precisiones, el dominio de la argumentación polifónica es clave para realizar un aprendizaje de calidad a través de discursos especializados. Las formas de la polifonía oponen resistencia al pensamiento monolítico, inclinado abrazar verdades cerradas y rechazar posiciones contrarias. Ellas *realizan* en el texto un doble movimiento de tematización de los objetos cognitivos analizados y de los discursos sobre ese objeto. A través de —especialmente— mecanismos metalingüísticos o metadiscursivos, las formas polifónicas tematizan, refutan, contradicen ideas, conceptos, relaciones, y/o conclusiones de los discursos legitimados. Por ello han sido relacionadas con el pensamiento crítico, aquel que alcanzarían los estudiantes si logaran una inmersión de «segundo grado» en los textos (Zamudio y otros, 2002).

5.2. Escritura y resistencia a las formas del saber

Por otra parte, interesa explorar qué sucede cuando los ingresantes de los que venimos hablando se enfrentan a tareas de producción relacionadas con la adquisición de saberes. Cuando no se ha realizado un verdadero acto de lectura pero existe la obligación de producir un escrito comprobatorio se presentan, en principio, dos caminos: el silencio o la escritura (a pesar de todo). La elección de este segundo camino suele resultar en escritos que contienen una tergiversación no deliberada del entramado lógico-argumentativo de la fuente. Nos ha llamado particularmente la atención la frecuencia con que los ingresantes se inclinan por esta opción y el modo en que la resuelven: reproduciendo de manera errática materiales para ellos *opacos* a los que se ha «reducido» mediante una simple operación de omisión. La escritura se convierte así en un mero acto de manipulación de palabras ajenas que, como objetos vacíos, se trasladan de un lado a otro y se yuxtaponen en subproductos textuales cercanos al *collage*. Esa suerte de *cosificación de la palabra* (Casco, 2005) constituye una de las formas más frecuentes de relación evasiva con el conocimiento. Se «cumple» con la tarea sin que se produzca aprendizaje y se activa una conducta que, de volverse rutinaria, pondrá en peligro las posibilidades futuras de hacer evolucionar los propios conocimientos en otros contextos y sin guía.

Las prácticas comunicativas estudiantiles en el período de entrada ofrecen también otras peculiaridades relacionadas con las operaciones de referencialidad y de reconfiguración explicativa comprometidas en los escritos de razonamiento. Con base en la noción de *referencia* de Lyons (1980: 170) se podría decir que un acto de lectura se completa satisfactoriamente cuando el lector logra identificar cómo el hablante/escritor “otorga referencia a la expresión mediante el acto de referir”. El hablante ha construido en el texto el objeto cognitivo del que habla, de modo que comprender significa para el lector reconocer ese objeto cognitivo, asignarle un sentido. Si, además, ese lector está obligado a dar cuenta de su comprensión para *probar su saber* mediante un escrito comprobatorio, se enfrentará también a la tarea de *explicar lo explicado* (en la fuente). Todo ello compromete operaciones proposicionales del pensamiento formal y pone en movimiento —recursivamente— las capacidades interpretativas y el potencial epistémico de la propia escritura. Es en ese terreno donde consideramos que se juegan los «problemas de conceptualización» habitualmente atribuidos a los ingresantes.

Uno de los problemas que con mayor claridad muestra la distancia de los estudiantes con las formas del saber es la dificultad para realizar el tratamiento textual de entidades abstractas. Con frecuencia los objetos referenciales construidos en el “discurso teórico” (Zamudio y Atorresi, 2000) no son entidades empíricas observables en un tiempo y en un espacio determinados, sino entidades conceptuales. Sin olvidar que en cualquier caso en que se hable de referencia semántica se está aludiendo a objetos construidos mentalmente, Castellani (1998: 32-50) puntualiza que los individuos tenemos internalizada en nuestra conciencia una distinción entre objetos naturales (o al menos concretos) y objetos conceptuales. Los estudiantes universitarios, según esta investigadora, a menudo parecen no percibir esa distinción y “tratar” a las conceptualizaciones como objetos concretos cuyas propiedades no es necesario desplegar —es decir, construir en el texto—. Los dos fenómenos discursivos derivados son la “aceptación como objetos dados de objetos que deberían construirse en el texto” y la “concretización de conceptos abstractos”. Estas constantes de la escritura estudiantil serían indicios de una valoración del lenguaje que inclina las preferencias del joven por la *variante fiduciaria* del mismo, más que por su variante conceptual. Es decir, su tendencia a “valorar la palabra más como objeto cuantificable que como pensamiento estructurado” (50) estaría determinando esos desplazamientos de lo abstracto a lo concreto. La explicación profunda de tales fenómenos debería buscarse, según la autora, en un contexto social más inclinado a la homogeneización censurante de los discursos y a la fragmentación, que a la elaboración conceptual o el ejercicio crítico.

El otro problema sugestivo está constituido por cierta tendencia a la subjetivización que se revela a nivel textual con la abundancia de interferencias del “yo que escribe”. En este punto no interesan tanto las rupturas de isotopía estilística o la transgresiones de registro atribuibles a eventuales «distracciones», como las irrupciones subjetivas no-funcionales en un plan inicialmente explicativo. La explicación, la demostración y la argumentación como «discursos de razonamiento» (Zamudio y Atorresi, op. cit. 29 y ss.) exigen concentrarse en el objeto a explicar y organizarlo mediante juicios. Las interferencias subjetivas, entonces, pueden interpretarse como manifestaciones de: a) un bajo rendimiento ideacional y b) una relativa dificultad para abandonar los propios puntos de vista y acoger posiciones externas.

Las «posiciones personales», construidas en el sentir y las primeras impresiones, oponen una relativa resistencia a voces ajenas y fundadas en la demostración o en la argumentación razonada. La palabra monológica, consolidada en los ejes sentir/creer/intuir, desemboca en la opinión como sustituto de la argumentación. Nos interesa llamar la atención sobre tal fenómeno porque puede frustrar los procesos de objetivación de temas, sucesos u objetos de la realidad. Cuando los estudiantes cierran el saber sobre sí mismos se alejan de la posición de «exotopie», caracterizada por Lahire (1995) como la ideal para sostener una actitud crítica frente a los saberes.

6. A modo de cierre : la necesidad de una pedagogía de la afiliación

La metáfora «oficio de estudiante» resalta el carácter no natural ni espontáneo del nuevo estatus que deberá alcanzar el ingresante. El aprendizaje de ese *métier* se realiza *en el terreno* y es progresivo en el tiempo, de manera que las disonancias intelectuales más arriba anotadas corresponden a lo que podríamos llamar el *estado de membresía inestable*. No son desajustes definitivos sino modificables y la institución tiene dos caminos ante ello: 1) dejar al ingresante librado a su propio esfuerzo; 2) intervenir con acciones específicas.

La segunda opción ha dado lugar a investigaciones y propuestas de intervención que responden a enfoques diferentes del problema pero contienen aspectos reconciliables y/o convergentes. Esas propuestas se ubican en un espectro amplio, comprendido entre los polos de una formación propedéutica general (metodología del trabajo intelectual, metodología documental, talleres o cursos de lectura y escritura, etc.) y una formación pre-disciplinar o pre-profesional. Todas coinciden en una misma idea, aunque no necesariamente en su expresión sintética: las reglas de la afiliación intelectual se deben enseñar.

Para ello es preciso desmontar las normas institucionales y conocer a los ingresantes. Frecuentemente la construcción institucional del problema del ingreso se realiza con ideas poco claras acerca de los presaberes estudiantiles e ideas igualmente vagas sobre lo que deberían imperativamente conocer y saber-hacer para aprovechar las enseñanzas en el nuevo medio. Asegurar la democratización del ingreso y la calidad de la formación depende de una intervención didáctica orientada a la *explicitación de lo implícito universitario* y al *conocimiento de las preadquisiciones estudiantiles* (Romainville, 2004a). Las reglas de la cultura universitaria pueden estar muy alejadas de los saberes, representaciones y valores estudiantiles, pero éstos no son todos descartables. Conocer la medida de esa disonancia parece el primer imperativo para mitigarla. Claro que esto no significa solamente detectar las carencias estudiantiles sino también identificar las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos.

Bibliografía

Boyer, R. et Coridian, Ch. (2004). Réussir en première année d'université, en Annoot, E. et Fave-Bonnet, M-F. (coord.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (143-166). Paris, L'Harmattan.

Casco, M. (2005). “Competencia comunicativa de los estudiantes universitarios y afiliación discursivo-institucional”. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo (tesis de magister).

---- (2006). ““TICs, prácticas comunicativas y competencias de los estudiantes universitarios”. V Jornadas de Periodismo y Comunicación (JORPCOM 2006) “Comunicación y Cultura”, San Salvador de Jujuy.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.

---- (1996). «Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université», en *Espace universitaire*, 15.

---- (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

Castellani, D. (1998). “La manifestación de problemas conceptuales en los textos de estudiantes universitarios”, en *Intersecciones. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, UNICEN, año II, Nro. 2, 31-52.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona, Paidós.

Del Río, P. (2005). “La educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las NT. Una aproximación evolutiva y cultural”, en II Congreso Iberoamericano de EducaRed. Buenos Aires.

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Paris, PUF.

Gueventter, E. (1997). *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris, Cahier de l'OVE, La Documentation française.

Legendre, F. (2003). «Les étudiants fantomes. Les sorties précoces de l'université Paris 8», en *Revue Carrefours de l'éducation*, 16.

- Lucarelli, E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Paidós.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona, Teide.
- Manacorda de Rosetti, M. y Aguirre de Martínez, E. (1985). *El discurso informativo de grado 0. Enfoque pragmático*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Ortega, F. (1996-1997). “Docencia y evasión del conocimiento”, en *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba*, Nros. 7-8, 6-15.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- Plantin, Ch. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris, Kimé.
- Pollet, M-Ch. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. De Boek Université, coll. Pratiques pédagogiques.
- Rayou, P. (2004). Des étudiants en quête de certitudes, en Annoot, E. et Fave-Bonnet, M-F. (coord.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (167-182). Paris, L'Harmattan.
- Rey, O. (2005). “L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs”. Lyon, INRP.
- Romainville, M. (2004a). «Esquisse d'une didactique universitaire», en *Revue francophone de gestion*, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF, 5-24.
- (2004b). “L'apprentissage chez les étudiants”, en Annoot, E. et Fave-Bonnet, M-F. (coord.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (129-141). Paris, L'Harmattan.
- Vilches, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona, Gedisa.
- Zamudio, B.; Ascione, A. y Rolando, L. (comp.) (2002). *Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la argumentación*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Secretaría de investigaciones.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires, Eudeba.