

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la universidad: la percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas.

Walker, Verónica Soledad.

Cita:

Walker, Verónica Soledad (2010). *Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la universidad: la percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/594>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/ngf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI Jornadas de Sociología de la UNLP
“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario.
Reflexiones desde las Ciencias Sociales”

Mesa 32
Walker, Verónica Soledad
U.N.C.P.B.A./ CIC
verowalk@hotmail.com

“Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la universidad:
la percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas”

1. Introducción

El proyecto de investigación en curso “El tránsito de los alumnos por la universidad. El caso de Ingeniería de Sistemas” aborda fenómenos como la deserción, la baja tasa de graduación y la prolongación de los estudios más allá de la duración teórica. Asumiendo que las mismas constituyen problemáticas centrales para la política universitaria nacional e institucional, se las considera resultantes del interjuego de factores personales, institucionales y sociales. Dicha investigación, busca indagar, por medio de un estudio de caso y a través de metodología cualitativa, las condiciones que favorecen u obstaculizan el desarrollo de los estudios universitarios. Esta comunicación presenta la percepción de los estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -obtenida a través de entrevistas- respecto de las condiciones institucionales que han posibilitado u obstaculizado su proceso de formación. Para ello, se expondrán por un lado aquellas cuestiones vinculadas a la organización universitaria y, por el otro, las referidas al campo disciplinar específico.

2. Perspectiva de análisis

Abordar la situación de los estudiantes que transitan la universidad supone considerar la dimensión disciplinaria que caracteriza a dicha institución y que atraviesa los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella tienen lugar. Es decir, requiere reconocer el interjuego que se da entre lo general y lo particular propio de ese universo simbólico organizacional que reconoce a todos los integrantes como miembros de la universidad, y aquel universo simbólico disciplinar que fragmenta la construcción de identidades alrededor de matrices disciplinarias y campos profesionales con prácticas idiosincrásicas (Araujo; 2008). De este modo, aprender el ‘oficio del alumno universitario’ exige apropiarse de conocimientos, habilidades y valores de carácter especializado -propios del campo disciplinar al que se adscribe- y generales -propios del campo organizacional-. “*La conjugación de estos dos tipos*

de aprendizaje, uno de carácter específico y otro general, confluye en la definición de trayectorias individuales, con avances y retrocesos que se traducen en determinados desempeños académicos en ámbitos institucionales particulares” (Araujo; 2008: 221). Así, fenómenos como la deserción, la baja tasa de graduación y la prolongación de los estudios más allá de la duración formalmente prevista se van configurando en el interjuego de factores personales, institucionales y sociales presentes en cada una de las trayectorias particulares.

En este sentido, la experiencia estudiantil más que la expresión lineal de una racionalidad conciente, constituye el producto recursivo de dudas, temores, equivocaciones y pasiones (Malinowski; 2008). Como se dijo, los estudiantes emprenden un doble aprendizaje: uno específico, propio de la cultura disciplinar a la que se está ingresando y otro general, que involucra las características de la universidad como institución y que implica construir el ‘oficio de estudiante universitario’. En este ‘aprender a ser estudiante’ cada alumno va transitando una serie de momentos que -con tiempos diferentes y sin significar una suerte de evolución natural- le permiten paulatinamente ir apropiándose de las reglas de juego de la propia universidad. En palabras de Coulon (1993), le permiten *afiliarse* a dicha institución, esto es, apropiarse de las características multidimensionales -tanto administrativas como cognitivas- de la institución universitaria y edificar un conjunto de referentes en el seno del mundo universitario. En el arduo proceso de construcción del oficio de estudiante, la fase de afiliación juega un papel importante en la múltiple trama de factores que obstaculizan o facilitan la permanencia en la universidad, debiéndose detener la mirada en la propia institución y en cómo su cultura puede estar reforzando el extrañamiento o contribuyendo a la afiliación.

Detener la mirada en la propia institución supone reconocer la importancia que la misma tiene en las prácticas de los sujetos que la transitan, la constituyen, la sostienen y la transforman. Como sostiene Garay (1996), las instituciones van configurando sus identidades a partir de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales; adquiriendo sus propias lógicas y constituyéndose en laberintos productos y productoras de procesos. Así, cada institución *“recibe mandatos y demandas; demanda a su vez; genera proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza procesos de cambio; genera mecanismos y modos de regulación de conflictos; se apuntala en un aparato jurídico-normativo”* (ídem, p.141), instituyendo un orden simbólico capaz de dotar de sentido y orientar las prácticas de los individuos. En palabras de Geertz (en Garay, L.; 1996) cada institución es capaz de generar *“nociones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas de las que se*

sirven individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco” De esta manera, lo que se plantea es cómo en esa atribución de sentidos, la institución va construyendo las identidades de los sujetos ya que instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser. Es significarle a alguien lo que es, en el escenario institucional, social y, a veces, personal, y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado (Bourdieu; 1980).

Ahora bien, qué sucede cuando este proceso de construcción de identidades se ve atravesado por una lógica diferente de aquella que caracterizó a instituciones modernas como la universidad. En este sentido, como plantea Carli (2008), abrir la pregunta por la propia institución universitaria sugiere indagar cómo la misma se inscribe en lo que Dubet (2006) denominó ‘el proceso de declive de las instituciones modernas’. Proceso que se encuentra vinculado a la decadencia del programa institucional y a la crisis de fabricación de sujetos y declinación de una forma de trabajo sobre los otros. Considerar esta perspectiva, invita a preguntarnos: por qué no pensar la deserción, la baja tasa de graduación y la prolongación de los estudios más allá de la duración teórica como expresiones de la pérdida de la capacidad mediadora de la universidad en tanto institución; como signo del debilitamiento de su forma de trabajo sobre los otros y de la desarticulación de los procesos de socialización y subjetivación. Porqué no pensar las dificultades que surgen en el arduo proceso de convertirse en graduado universitario como manifestación de una crisis en la ‘fabricación de sujetos’ que está viviendo la universidad y que le exigen -como espacio de identificación que es- reconocer la preexistencia de sujetos que configuran su identidad en múltiples espacios y de diversos modos. Esto exige, por lo tanto, alejarnos de toda categoría homogénea de estudiante y reconocer que la universidad *“se ve enfrentada cotidianamente a un proceso de reconocimiento de sujetos preexistentes, que a su vez configuran identidades ligadas a otros ámbitos institucionales o a la propia sociabilidad de pares”* (Carli; 2008: 116).

En el caso que nos ocupa, así como hay un ‘ser docente’ deseado y buscado por la institución, ligado al perfil investigador, existe una representación de la identidad de ‘los estudiantes’ que es portadora de las carencias y falencias que inciden en el ‘fracaso académico’. Es la falta de conocimientos previos, hábitos de estudio, metodología de trabajo, interés y constancia lo que, desde la visión de docentes y representantes de la gestión, caracteriza a los alumnos de Ingeniería de Sistemas. Por un lado, esta disparidad existente entre lo que se espera de un estudiante universitario y la identidad que se le atribuye a dichos actores estaría vinculada con la tensión mencionada por Carli (2007) entre el horizonte de expectativas respecto de la formación universitaria que comparte la propia institución y sus

docentes y las representaciones que los mismos poseen sobre los estudiantes. Por otro lado, continuar defendiendo la presencia de supuestos elementos unificantes de la categoría de ‘estudiante universitario’ no permite advertir la presencia de lugares diversos, modos heterogéneos y recorridos singulares y colectivos que intervienen en la producción de las identidades. Reconocer esto supone dejar de considerar a la universidad sólo como una organización institucional teniendo en cuenta sólo sus funciones y la eficacia de sus tareas, y empezar a comprenderla como un mundo cultural específico, como un espacio de experiencias en el que se desarrollan múltiples procesos de sociabilidad. Leer este ‘mundo de experiencias’ ya no desde parámetros generados en el pasado¹ -que solo posibilitan una comprensión en términos de carencia (lo que los estudiantes hoy no saben, no son)- ni desde ideas totalizadoras de ‘comunidad universitaria’ con un funcionamiento armonioso (en el que existe continuidad entre socialización y subjetivación) constituye una posibilidad para ver los distintos modos de habitar la institución (Blanco y Pierella; 2009). En este sentido, la categoría de experiencia cobra centralidad ya que se entiende que *“para comprender lo que las instituciones educativas ‘fabrican’, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, sino que es necesario captar la manera con que los alumnos constituyen su experiencia, es decir, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos”* (Blanco y Pierella; 2009: 74).

Aclaradas estas cuestiones, y buscando comprender la experiencia universitaria desde la perspectiva de quienes transitan cotidianamente por este ‘mundo cultural específico’ (Carli; 2007), cabe preguntarse ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas respecto de las condiciones institucionales que se entranan en su recorrido por la universidad? ¿Cuáles de ellas se constituyen en obstáculos y cuáles en facilitadores? Estos son los interrogantes que orientan el presente trabajo y sobre los cuales se busca reflexionar.

3. Caracterización de los estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas

El perfil de los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de la UNCPBA, refiere a una población mayoritariamente masculina, que ha ingresado a la universidad inmediatamente después de la culminación de los estudios secundarios, y en el caso de los alumnos avanzados su edad promedio es de 25 años. La casi totalidad de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas no es de Tandil, proviene de ciudades de la provincia de Bs. As. lo cual responde al histórico perfil regional de la UNCPBA. La mayoría permanece soltero

¹ Sostiene Carli (2007) que la mirada hacia los estudiantes en la actualidad se encuentra teñida de representaciones del pasado ligadas a los movimientos estudiantiles y al perfil de la clase media que se alejan de las identidades de los estudiantes en la actualidad.

mientras cursa la carrera y no tiene responsabilidades vinculadas con el sostenimiento económico del grupo familiar. Al contrario, es precisamente la familia el principal sostén, proveedor de los recursos necesarios para el desarrollo de los estudios. Recursos que son considerados suficientes por parte de los estudiantes y permiten que la mayoría no necesite trabajar durante su primer año. Situación ésta que cambia cuando se avanza en los estudios. Del análisis institucional que comprendió las diferentes facultades de la UNCPBA, los alumnos de Ingeniería de Sistemas (junto con los de la Facultad de Ingeniería, sede Olavarría) son los que más trabajan durante la carrera. Se trata, además, de estudiantes que son la primera generación de universitarios en el núcleo familiar, pues sus padres principalmente alcanzaron completar los niveles primario o secundario según el momento del ingreso.

Si bien para estos estudiantes, los estudios universitarios y su finalización tienen una alta prioridad en su proyecto de vida, casi la mitad ha pensado en dejar alguna vez la carrera. Por otra parte, la totalidad de los alumnos encuestados dice haber tenido que cursar nuevamente desde una hasta ocho o más materias, siendo la carrera que presenta el mayor porcentaje de alumnos reprobados (89,3%) en algún examen final, habiendo fracasado entre una y ocho o más oportunidades. Por último, en cuanto a la cantidad de años de estudios, casi la mitad de los estudiantes encuestados llevaba siete años cursando la carrera, registrándose alumnos hasta con 12 años de permanencia en la universidad.

4. Una mirada institucional: la Facultad de Ciencias Exactas

La Facultad de Ciencias Exactas constituye una de las once unidades académicas de la U.N.C.P.B.A.² y presenta una estructura departamental compuesta por cuatro Departamentos: Matemática; Ciencias Físicas y Ambientales; Formación Docente y Computación y Sistemas. La carrera de Ingeniería de Sistemas³ depende de este último, aunque sus materias son dictadas por profesores que pertenecen a los distintos Departamentos mencionados. Se trata de una facultad con un alumnado regular de más de 2.000 estudiantes y un plantel de 190 docentes, profesores y auxiliares en su mayoría con dedicación exclusiva. Los mismos desarrollan tareas de investigación en el marco de los siete núcleos que funcionan en la Facultad y en el que se desarrollan unos veinte proyectos acreditados por el Sistema de Incentivos. A partir de la información suministrada tanto por las normativas institucionales

² La U.N.C.P.B.A. tiene sedes en Tandil, Azul, Olavarría y Quequén. En Tandil funcionan cinco facultades: Arte, Veterinarias, Humanas, Económicas y Ciencias Exactas; en Azul, las facultades de Agronomía y Derecho; en Olavarría, la Facultad de Ciencias Sociales, Ingeniería y la Escuela Superior de Ciencias de la Salud y en Quequén, la Unidad de Enseñanza Universitaria.

³ Además de Ingeniería de Sistemas, se dictan las carreras de: Lic. en Ciencias Físicas, Lic. en Tecnología Ambiental, Lic. en Ciencias Matemáticas, Prof. de Física, Prof. en Informática, Prof. en Informática para el Tercer Ciclo de la E.G.B. y Polimodal y Profesorado en Matemática.

como por docentes y actores de la gestión, puede decirse que la Facultad de Ciencias Exactas se caracteriza por una fuerte orientación a la actividad de investigación, siendo el docente-investigador el perfil buscado por la facultad. Es precisamente el desempeño de los profesores en este tipo de tareas lo que se valora y considera como una fortaleza institucional. En este sentido, y tal como se recoge de las entrevistas realizadas a los docentes y representantes de la gestión de la facultad, la pericia y especialización de los profesores de Ingeniería de Sistemas es un factor altamente valorado en la medida que permite convertir a los estudiantes -con carencias de hábitos de estudio y falencias en sus conocimientos previos- en graduados exitosos, fuertemente requeridos en el mercado laboral. Desde la perspectiva de los alumnos entrevistados puede apreciarse un reconocimiento de la labor investigadora y de la permanente actualización de conocimientos por parte de los docentes. Los estudiantes plantean la permanente actualización de saberes que la carrera exige y destacan esta cualidad en sus docentes, es más, uno de los alumnos vincula esta actualización con la posesión de títulos de posgrado y con la posibilidad de enseñar al decir que es fundamental que los docentes estén continuamente actualizados, más en una carrera como Ingeniería de Sistemas en la que el día a día va cambiando. Y agrega *“creo que eso está porque son todos doctores, sino no podés ser profesor”*; *“son todos doctores y están continuamente actualizándose e investigando y después bueno...poder transmitirlo eso también es importante”*. En este punto de vinculación de las tareas de docencia e investigación es donde la mirada de los estudiantes difiere respecto de la de los docentes y representantes de la gestión ya que no trasladan directamente esta fortaleza al ámbito de la enseñanza. Es más, una de las estudiantes entrevistadas sostiene *“hay gente que sabe muchísimo pero pedagógicamente no tiene herramientas”*.

Otra cuestión a señalar respecto de la percepción que los estudiantes tienen de la institución es la vinculada a los aspectos administrativos de la facultad y a la información que la misma brinda. En este sentido, al preguntar por el acompañamiento que le han brindado durante el desarrollo de la carrera, uno de los estudiantes sostuvo que a la hora de tener que pedir algún certificado o hacer un trámite *“en realidad no me sentí demasiado acompañado, me sentí acompañado por compañeros, algunos, tampoco muchos...No sé, el centro de estudiantes tiene un rol bastante importante en eso...No lo tuvo... cuando yo ingresé el centro no hacía casi nada así que...Y la Facultad así como institución no se preocupa mucho por esas cosas. Digamos, no se ve que se preocupe mucho”*. Esta sensación de no acompañamiento también está presente en lo mencionado por otro de los estudiantes entrevistados cuando dice que *“en la facultad ya todo depende de vos”*. Si bien se trata de

estudiantes avanzados que ya llevan como mínimo cuatro años en la universidad se observa cierto desconocimiento de los aspectos organizativos de la Facultad o de las personas concretas que se desempeñan en la gestión. Así, uno de los alumnos al referirse a su experiencia previa en el secundario dice: *“el secundario es más compañerismo, más familiar, más relación con los profesores, directivos y todo...En cambio acá, no conozco la cara del Secretario Académico, por ejemplo, si vamos al caso”*. Como se verá más adelante, este desconocimiento y/o falta de información sobre cuestiones organizativas está también presente en lo referido a la propia carrera.

En este sentido, en la percepción de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas sobre la institución universitaria se entran valoraciones que destacan la permanente actualización de saberes que caracteriza a los docentes, la sensación de una falta de acompañamiento por parte de la facultad en sus trayectos académicos, la referencia a competencia entre los institutos de investigación, la existencia de cuestiones ‘álgidas’ y la impresión de que dicho ámbito *“es medio una selva y tenés que defender vos tus propias cosas”*. Esta percepción de una cultura competitiva también está presente en lo que hace a la cultura estudiantil, como se verá más adelante.

5. Una mirada disciplinar: la carrera de Ingeniería de Sistemas

Un aporte significativo al estudio de la vida universitaria, deviene del interés de Tony Becher por *“trazar un mapa del multicolor territorio del conocimiento académico y por explorar las diversas características de quienes lo habitan y lo cultivan”* (Becher; 2001: 13). En este sentido, sus estudios se basarán *“en la evidencia aducida tanto de las características epistemológicas de campos específicos como de las características culturales de los académicos asociados con dichos campos”* (Becher; 1993: 58). Esta recuperación de la dimensión disciplinaria de la universidad, permite comprender el campo universitario desde la coexistencia de tribus ligadas a determinados territorios -territorios cognitivos- (Becher; 1993; 2001) que operan con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento (Clark; 1983). De esta manera, la disciplina es definida como *“una forma especializada de organización cuyo eje ordenador es el campo de conocimiento, que genera una comunidad que rebasa la frontera de los propios establecimientos, y que comparte campos de reflexión y fines que los relacionan nacional e internacionalmente”* (Pérez Franco; 1991: 375).

La consideración de la dimensión disciplinaria de la universidad y los estudios realizados al respecto, constituyen un marco de referencia relevante para comprender las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan los procesos de formación que se llevan a cabo

en dicha institución. Tal relevancia obedece a que cada tribu posee sus propias tradiciones, costumbres y prácticas; conocimientos, creencias y principios morales; formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados que unifican a quienes forman parte de ella y que deben ser adquiridas por quienes pretenden pertenecer a la tribu. La socialización en una forma particular de vida académica exige el desarrollo de un sentimiento de identidad y compromiso personal que comienza en la formación de grado.

Una de las visiones sobre la carrera que -al igual que los docentes- comparten los estudiantes, tiene que ver con los cambios acelerados provenientes del contexto a los que la misma debe responder y adaptarse. En este punto, resulta significativo recuperar los aportes de Ronald Barnett (2001) en lo concerniente a la relación que existe en la actualidad entre conocimiento, educación superior y sociedad. Según el autor, estos tres elementos constituyen tres fuerzas separadas que actúan una sobre otra, con mayor o menor autonomía, vinculándose en distintas direcciones. Al analizar las relaciones sociedad-conocimiento, educación superior-sociedad y educación superior-conocimiento, Barnett sostiene que el sistema de educación superior actual, centrado en el mercado, se vincula de manera estrecha con la sociedad convirtiéndose en banco de conocimientos y proveedor de información, basándose en una concepción operacional del conocimiento, que lo concibe como producto y que se expresa a través de términos como habilidad, competencia, flexibilidad, etc. En este marco en el que *“no es la universidad la que determina cuáles son los conocimientos importantes”* (Barnett; 2001: 67), existe una inclinación de la sociedad por las formas de conocimiento que tienen valor de uso en el mercado de trabajo siendo éste quien orienta los cambios del curriculum universitario. Como sostiene Barnett (2001) *“Los empleadores desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo que ofrecen los graduados (...) En consecuencia, las capacidades pre-identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reconfiguración del currículum para un sistema de educación superior masivo”* (p. 71).

En el caso de la carrera de Ingeniería de Sistemas, son las empresas el principal empleador de los estudiantes y graduados en el mercado de trabajo. El proceso de articulación universidad-empresa se desarrolla a través de FUNIVEMP (Fundación Universidad-Empresa del Centro de la Provincia de Buenos Aires), del Programa de Pasantías y de las capacitaciones dictadas por las empresas a los estudiantes sobre determinadas tecnologías; a lo cual hay que agregar la conformación del Polo Informático y la reciente creación de la Asociación de Empresas del Polo Informático de Tandil (AEPIT). De estos aspectos, interesa particularmente el referido a las pasantías ya que involucra directamente a los estudiantes en

su proceso de formación. Pero antes de abordar la percepción que los mismos tienen sobre el Programa de Pasantías, resulta interesante señalar que una de las críticas que le hacen a la carrera tiene que ver con la alta prioridad que se le otorga al sector empresarial como futura salida laboral de los Ingenieros de Sistemas en detrimento de otras fuentes de trabajo que no necesariamente tiene que ver con el sector privado. Así, habría que preguntarse si el 53,5% de los estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas que dice pretender las empresas privadas como espacio laboral futuro o el 25% que aspira tener su propia empresa, en contraste con un 7,1% que proyecta desempeñarse en el sector público o en la propia universidad⁴, no responden a lo que el perfil de la carrera instituye como escenarios laborales posibles. Al respecto, uno de los estudiantes entrevistados sostiene: *“lo que más critico es que nuestra formación va directo a trabajar en una empresa”*. Y agrega que le gustaría que en la carrera le digan que *“Sistemas no es nada más en una empresa, que es un montón de cosas”* que se pueden desarrollar en el *“ámbito público, en la universidad, en la municipalidad, en un hospital”*.

Ahora bien, reconociendo la estrecha relación que la carrera tiene con el sector empresarial y buscando centrar la atención en aquellas cuestiones que involucran a los estudiantes, resulta fundamental detener la mirada en la percepción que los mismos tienen del Programa de Pasantías. En principio, cabe aclarar que sólo uno de los estudiantes avanzados entrevistados fue pasante en algún momento de la carrera mientras que el resto aduce no haber participado en dichas experiencias para no restarle tiempo de estudio a la carrera, porque no se le dio la posibilidad o porque no supo dónde obtener información al respecto. Sin embargo no descartan la posibilidad de realizarlas una vez que les quede por cursar solamente las materias optativas. Uno de los estudiantes entrevistados plantea: *“yo tengo pensado para el cuatrimestre que viene ver si puedo hacer alguna pasantía, pero eso lo puedo hacer porque tengo una sola materia para cursar fija en el plan de estudios y después el plan de estudios te pide creo que tres materias optativas, entonces las materias optativas esas sí contemplan un poco más el tema del trabajo”*. Al indagar sobre el aporte que la realización de pasantías puede brindar a un futuro ingeniero de sistemas uno de los estudiantes respondió: *“...No las veo muy educativas tampoco, hasta dónde se aprende...Hasta dónde uno aprende a ser un profesional en una práctica en la que uno no hace una cosa muy profesional, hace un trabajo que bueno... del último ahí en la cadena y tiene que hacer el trabajo más feo”*. Otro definió el

⁴ De acuerdo a los resultados del proyecto de investigación ya mencionado “Formación universitaria y éxito académico: disciplinas, estudiantes y profesores”, el espacio laboral pretendido por los alumnos avanzados de Ingeniería de Sistemas es: empresa privada (53,5%), empresa propia (25%), ejercicio libre (10,7%), sector público (3,6%), universidad (3,6%) y NC (3,6%)

sistema de pasantías como “*un empleado barato pero no ayuda al estudiante, ayuda a la empresa*”. Sin embargo, hubo planteos del tipo: “*para mí lo principal es la experiencia que te da cualquier trabajo relacionado*”. De esta manera, si bien para los estudiantes esto no supondría un aporte significativo a la formación, sí brindaría la experiencia que el mercado laboral valora y requiere. Esta valoración positiva de las pasantías como espacio de adquisición de experiencia se encuentra presente también en los juicios de los estudiantes acerca de la posibilidad de que la carrera contemple prácticas profesionales tal como lo plantean los estándares definidos por la CONEAU para la acreditación de la misma⁵. Al indagar sobre esta cuestión, las voces de los estudiantes variaron entre posturas que no creen que sea obligación de la facultad proveer dichas prácticas, algunos que consideran que son necesarias en la carrera, otros que rescatan la experiencia que brindan y no pocos que dudan del potencial formativo de las mismas. Aparecen, también, propuestas de no circunscribir las prácticas profesionales al ámbito privado y temores asociados a la imposibilidad de conseguir en una empresa la cantidad de horas exigidas por el plan de estudios y terminar retrasando aún más la carrera.

Como puede apreciarse, las opiniones de los estudiantes sobre estos dos modos de prácticas laborales durante los estudios que la facultad promueve -como el caso de las pasantías- o deberá promover -como las prácticas profesionales-, variaron aunque en una misma dirección. Sostienen que si bien no suponen un aporte significativo a la formación y más aún, pueden contribuir a retrasar la carrera, las mismas brindan una experiencia laboral que en el futuro se torna necesaria.

5.1. Aspectos curriculares

Este apartado aborda la construcción del currículum en la cotidianeidad de la universidad con el propósito de comprender la relación de los estudiantes con la institución universitaria, mediada por la disciplina que estructura el campo y futuro ejercicio profesional. En este sentido se tienen en cuenta los aspectos estructurales formales y procesuales prácticos del currículum⁶. De los primeros puede decirse que muchas veces se presentan dificultades

⁵ Tal como lo plantea la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521/95 en sus artículos 43 y 46, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es la encargada de acreditar periódicamente aquellas carreras de grado cuyos títulos correspondan a “*profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes*”. A tal efecto, y por medio de la Resolución 786/09 el Ministerio de Educación aprobó los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera de Ingeniería de Sistemas.

⁶ Alicia de Alba (1991) define el currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p. 62). Esta propuesta - producto de luchas y negociaciones- está conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos

provenientes de las propias características de los planes de estudio, las cuales constituyen factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación en la universidad (Legorreta Carranza; 2001). Los planes de estudio, principales reguladores de las prácticas educativas, ponen de manifiesto las decisiones institucionales respecto del camino que deberá recorrer un alumno para convertirse en profesional, en nuestro caso, en un Ingeniero de Sistemas. Teniendo en cuenta esto, e intentando comprender los facilitadores y dificultades que encuentran los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, es que se considera necesario detener la mirada en aquellas cuestiones establecidas por el currículum formal, como son: el número de materias, el sistema de correlatividades, la carga horaria estipulada, los sistemas de créditos, los requisitos de titulación, etc. Asimismo, es necesario analizar los aspectos procesuales prácticos del currículum como son la distribución de los horarios, las prácticas de enseñanza y los sistemas de exámenes.

En lo referido al plan de estudios vigente, puede decirse que si bien su fecha de aprobación corresponde al año 2004, lo que se normó en esta ocasión fueron pequeñas modificaciones al plan de 1997. Las mismas se realizaron a partir de recomendaciones efectuadas por la CONEAU y el CONFEDI. De acuerdo con ello, el currículum formal de la carrera de Ingeniería de Sistemas de la U.N.C.P.B.A. -que contempla un título intermedio de tres años- establece un total de 33 materias cuatrimestrales, 32 créditos de especialización (es decir, 8 materias), la aprobación de un curso de Inglés y el desarrollo de un Proyecto Final para acceder a la titulación. A partir de lo expresado por los estudiantes, puede decirse que no es el número total de materias de la carrera el mayor obstáculo con el que se encuentran durante sus estudios. Es más, cuando mencionan este aspecto lo hacen en relación a algún año en particular o a determinado tipo de materias.

El sistema de correlatividades es vivido por la mayoría de los estudiantes como un factor que obstaculiza el desarrollo de los estudios. Sin embargo, sostienen que es una dificultad necesaria en la medida que busca regular el proceso de adquisición de conocimientos cada vez más complejos al tiempo que permitiría -si fuese posible cumplirlo- llevar la carrera al día. Algunos alumnos definieron las correlativas como *“un mal necesario”*; *“es una dificultad por ahí necesaria porque hay conocimientos que tenés que tener (...) hay cosas que tenés que aprenderlas para poder aprender las otras y no hay otra forma”*. Esta visión positiva del sistema de correlatividades, asociada al hecho de favorecer cierta graduación de los conocimientos, se complementa con opiniones favorables vinculadas a la organización por

y por dimensiones generales y particulares que determinan el curso de los estudiantes que transitan por la Universidad.

áreas, y no por años, que el mismo adopta. Uno de los estudiantes destaca como favorable que el sistema de correlatividades sea por área ya que permite cierta flexibilidad en los recorridos que cada uno va haciendo por el plan de estudios. Dice: *“eso es lo que te puedo decir que me ayudó un poco a decir bueno, estas tres las apruebo y estas dos las dejo, avanzo por un lado pero me retraso por otro”*. En la misma línea, también se sostiene: *“me parece bueno el hecho de no tener correlativas a nivel de años, porque por ahí podés dejar o perder una materia y poder continuar con otras que son de otros años, que de otra forma te retrasaría un año completo”*. Esta referencia a la pérdida de un año completo aparece en otras entrevistas pero vinculada al hecho de que como las materias se dictan en un determinado cuatrimestre, perder una cursada supone esperar hasta el próximo año. Así, un alumno dice que *“hay muchas trabas, te ponen muchas trabas, muchísimas trabas”* y ejemplifica esto diciendo: *“una, por ejemplo, es cuando te va mal en alguna materia, tenés que esperar el mismo cuatrimestre del otro año, todo un año tenés”*. Continuando con la percepción que los estudiantes tienen acerca del sistema de correlatividades, uno de los entrevistados plantea que *“es malo en el sentido de que si perdés una materia te atrasás un año o hay materias que te hacen perder un año. Pero está bueno porque hace llevar al día, quien las va dando, llevar al día la carrera y terminás bien”*. Otra estudiante que al momento de la entrevista había terminado de cursar, quedándole por rendir algunos finales y la tesis, sostiene *“por ahí lo que siempre se cuestionó en relación al plan de estudios era el tema de las correlativas, las correlativas...el perder mucho tiempo, el perder una materia implicaba perder un año completo y eso...un montón se te empiezan a acumular (...) Yo he llegado a acumular 15 finales para tener que rendir y podía seguir cursando”*. Este tipo de situaciones que el propio sistema permite es señalado por otro estudiante como uno de los factores que inciden en la prolongación real de los estudios ya que, como en su caso, uno puede retrasarse un año en las cursadas pero la cantidad de finales adeudados es tal que supone otro año más de retraso como mínimo.

Un último aspecto a señalar respecto de las correlatividades tiene que ver con el carácter particular que adoptan las críticas de los alumnos. Es decir, no se cuestiona al sistema en sí - ya que se lo considera necesario y útil- sino a las relaciones que se establecen entre determinadas materias. Uno de los estudiantes que definió ‘el tema de las correlatividades’ como ‘un mal necesario’, ya que considera que debe existir cierta relación en determinadas materias, afirma que *“por ahí algunas materias te cortan demasiado y su relación no está muy bien, no está del todo planteado o por ahí no lo llego a ver yo pero en general está bien”*. Otro estudiante plantea que no considera malo el sistema de correlatividades pero cree

que algunas veces son demasiado exigentes en algunas materias con respecto a otras. En palabras de otro entrevistado: *“hay correlatividades que por ahí se podrían charlar si están de más o de menos”*. Uno de los estudiantes que sostuvo que el plan de estudios no constituye un facilitador en la carrera planteó particularizó 3° año como aquel al que es difícil acceder y transitarlo señalando que ‘hay un filtro para entrar a 3° año y que 3° año es un filtro en sí mismo’. Si bien dijo no estar seguro de porqué se da esta situación, hipotetizó con el tema de las matemáticas y el fuerte énfasis que en los dos primeros años se le da a las ciencias básicas. Sin embargo, cree que esa formación en matemática y física es adecuada y necesaria para los aprendizajes específicos de los próximos años.

Si bien al preguntar por aquellas materias difíciles de aprobar por la mayoría de los estudiantes, hubo respuestas como *“en todos los cuatrimestres de todos los años tenés...5 años por dos cuatrimestres, 10 cuatrimestres, 10 materias filtro debes tener mínimo”*, se planteó que una materia puede presentar dificultades a algunos y no a otros que la cursan y aprueban sin problemas. También se sostuvo que muchas veces la percepción respecto de una asignatura cambia luego de aprobar el examen final ya que al integrar todos sus contenidos se alcanza a percibir su relevancia, llegándose a justificar el hecho de que no sea sencillo aprobarla. Sostiene una estudiante: *“generalmente me pasa cuando preparo el final, cuando estudio el final que realmente ves todo el contenido completo de la materia es cuando te das cuenta de la relevancia que tiene. Entonces hay materias que yo las consideraba filtro y que después decís bueno, no podés estar pasando sin tener estos conocimientos como base”*. Por otra parte, un alumno dijo que para saber si existen materias con un alto índice de desaprobados sería necesario recurrir a datos estadísticos. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes ubican este tipo de materias en 2° y 3° año de la carrera, siendo precisamente 3° uno de los años más complicados en cuanto a poder acceder a él, por la cantidad de materias, por la alta carga horaria y porque supone haber transitado por los cuatro paradigmas de programación. A esto último se refirió un alumno, al sostener que lo que ocurre, en general, es que en Ingeniería de Sistemas se estudian cuatro paradigmas de programación, es decir, cuatro formas diferentes de pensar las cosas. Y agrega *“cada vez que te enseñan un paradigma, una forma de pensar distinta, es difícil porque tenés que cambiar lo que ya sabías”*.

Entre las materias que los estudiantes señalan como las que les plantearon mayores dificultades, se encuentran las vinculadas al área de matemática, más precisamente Análisis Matemático (que se dicta en 1° y 2° año) y Análisis y Diseño de Algoritmos de 2° año. Sostiene uno de los entrevistados: *“en el último año de la secundaria no sé porqué de golpe y porrazo me sacaron matemática, entonces después la que me mató fue Análisis Matemático”*.

Para otro estudiante, esta dificultad con las materias de matemática persistieron a lo largo de la carrera ya que sostiene que *“las últimas de matemática me resultaron bastante difíciles....todavía no sé si difíciles o ya no tenía más ganas de ver matemática. Y las materias fáciles....No, por ahí las de programación o las de más el área de lo que voy a trabajar o que más me gustan, pero igual no fueron fáciles”*. Esta referencia a las materias del área de Programación como las que menores dificultades presentaron, también se observa en otro alumno pero justificado desde otra perspectiva. Según él, como la programación era algo desconocido le dedicaba más tiempo que al resto de las materias y por eso cree que le iba mejor.

Con respecto a la carga horaria estipulada por el plan de estudios, y tal como se mencionó anteriormente, los estudiantes consideran que 3º año es el período en el que viven una sobrecarga de horas de cursada en relación a los demás años. Consideran, además, que una vez superada esa etapa los últimos dos años de cursada tienen una menor carga horaria que les permite abocarse a aquellas actividades que hasta el momento debieron posponer. Entre ellas, la realización de pasantías, la participación en proyectos de investigación, la búsqueda de trabajo o el desempeño como ayudantes en determinadas asignaturas. Como se verá más adelante, al abordar los aspectos procesuales-prácticos del curriculum, los cuestionamientos de los alumnos se dirigen a la distribución de la carga horaria.

Con respecto al sistema de créditos -implementado en la carrera a través de las materias optativas- y los requisitos de titulación -en este caso la elaboración de la tesis- puede decirse que los estudiantes no los perciben como obstaculizadores de su graduación. Es más, de las asignaturas optativas rescatan la flexibilidad que las mismas presentan en cuanto a los horarios en que son dictadas lo cual permitiría realizar otro tipo de actividades como las mencionadas anteriormente. Por su parte, la elaboración de la tesis no es vivida como una dificultad para graduarse aunque sí reconocen que requiere de un tiempo mayor al previsto. Este tiempo, menor a un año, que para algunos oscila entre los seis u ocho meses y para otros entre cuatro y seis, tiene la característica de extenderse más allá de lo proyectado. Ante esta situación, diferentes estrategias se ponen en juego con el objetivo de que la tesis pueda ser realizada y finalizada. Claro que, como comenta un estudiante, no se trata de acciones generalizadas por parte de la facultad sino de negociaciones individuales que dependen de la situación de cada uno. Tal como él plantea: *“Ahora por ahí logré tipo un convenio con la gente que estoy trabajando de yo hacer algo que necesita la universidad, un software que necesita la universidad, y que eso sea mi tesis y hacerlo en tiempo de trabajo, como la universidad lo necesita y yo también...Entonces es una forma de decir bueno, voy a tener*

cuatro horas por día todos los días para dedicarle a eso.. pero bueno, no todos tienen esa posibilidad”. Lo que sí es compartido por la mayoría de los estudiantes entrevistados es no sólo la percepción de que la tesis no es un obstáculo para alcanzar la graduación sino, inclusive, que no es un aspecto que cobre centralidad cuando hablan de la culminación de sus estudios. Ante la pregunta sobre el plan que cada uno tiene para graduarse una de las respuestas fue: *“yo pienso que voy a llegar bien con el tiempo que me requiera los cinco años y quizás algún final que me quede después”*. Otro estudiante planteó: *“no sé si graduarse...Yo particularmente mi meta es dejar de cursar el primer cuatrimestre del año que viene, terminar de cursar. Después ahí faltarán los finales, espero no colgarlos”*

El último tema de este apartado tiene que ver con aspectos procesuales prácticos del curriculum, es decir, con aquello que ocurre en la cotidianeidad de la carrera de Ingeniería de Sistemas en cuanto a la distribución de la carga horaria y las prácticas de enseñanza.

Según plantean los alumnos entrevistados, serían necesarios cambios en la distribución horaria de las cursadas ya que, por un lado, cuando quedan horas entre materias las mismas se convierten en ‘horas muertas’ dada la lejanía del campus universitario a la ciudad y, por el otro, no se contemplan las situaciones de los alumnos que trabajan o de aquellos que pretenden hacerlo. La responsabilidad por la disposición de los horarios le es adjudicada a los docentes, también es atribuida a las condiciones materiales, más específicamente a la infraestructura que limita la disposición de aulas.

En cuanto a las prácticas de enseñanza, interesa centrarnos aquí en la percepción que los estudiantes tienen de la tarea que realizan sus docentes y cómo inciden en sus aprendizajes. Para ello se indagó, por un lado, las opiniones acerca de las clases teóricas y prácticas a las que asisten y por el otro, lo que conciben -y observan en sus propios docentes- como buen y mal profesor y el trato que mantienen con ellos. Por un lado, la mayoría de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas dice asistir frecuentemente tanto a las clases teóricas como a las prácticas más allá de que en ninguna de ellas existen requisitos de asistencia. Algunas de las razones por las cuales deciden concurrir a las clases teóricas son la orientación que los docentes brindan para rendir los exámenes, la preferencia por escuchar a alguien en lugar de leer un libro y la necesidad de contar con cierta información para poner en juego, luego, en las clases prácticas. Varios estudiantes coincidieron en que el asistir a los teóricos ahorra un tiempo de lectura que no les resulta atractivo ya que no les gusta leer, brindan la oportunidad de ‘escuchar’ todo lo que saben los profesores y conocer sus experiencias. También lo consideran un espacio útil en la medida en que el profesor da orientaciones sobre lo que se tomará en los exámenes. En cuanto a las clases prácticas, algunos estudiantes sostienen que

“nuestra carrera es teoría para la práctica y aplicar lo de la teoría es fundamental”, “las clases prácticas son esenciales en la carrera (...) sin asistir a las prácticas no se puede”; “las prácticas por lo general están buenas para ir, hacer ejercicios, generalmente son ejercicios y bueno, consultarlos ahí con el ayudante o profesor que te puede llegar a decir está bien o está mal”. Uno de los estudiantes que dice haber concurrido más a las clases teóricas que a las prácticas señala que la utilidad de estas últimas reside en la posibilidad de evacuar dudas y escuchar las preguntas de otros alumnos. Más allá de estas valoraciones positivas respecto de la concurrencia a las clases teóricas y prácticas, los estudiantes no tardan en aclarar que *“depende de la materia”*, que algunas son una pérdida de tiempo y sin asistir a las mismas se puede aprobar la materia. Al preguntarles por la dinámica que caracteriza a aquellas clases que consideran poco fructíferas, la mayoría de los estudiantes mencionó el uso permanente y exclusivo de filminas sin mayores explicaciones por parte del profesor.

Al preguntar a los estudiantes qué es para ellos ser un buen y un mal profesor y qué de ello encuentran en sus propios docentes, las respuestas contemplaron: el tipo de explicaciones dadas, la capacidad para ‘transmitir’ y la dinámica de las clases. Para muchos de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, un buen profesor es aquel que *‘explica con claridad’*, que tiene facilidad para *‘transmitir’*, aquel que da gusto *‘sentarse a escuchar’*, *‘que te enseña y te quedó re claro, que te explica re bien, re sencillo y lo entendés’*. Aparecen, también, otros aspectos que son valorados por los estudiantes: la humildad y el compromiso, el entusiasmo, las ganas de enseñar. Al intentar describir a un mal profesor, fueron varios los estudiantes que ejemplificaron con el habitual uso de filminas. Algunos estudiantes reconocen tener docentes que saben mucho y están actualizados pero que *“no tienen una buena didáctica”*, que *“pedagógicamente no tienen herramientas”* para ‘transmitir’ esos conocimientos. Otros comentarios hicieron alusión a la soberbia que caracteriza a los malos profesores, al ‘ego’ que muestran muchos; aquellos *“que dan las clases desde arriba y todos los demás tienen que escucharlo”*, *“aquellos que son solamente pedantes que te vienen a traer la chapa y a contarte todo lo que hicieron ellos y que vos no vas a llegar a hacer”*. Por último, hubo apreciaciones positivas respecto de la necesidad de que un buen profesor relacione el contenido de su materia con otras asignaturas y con situaciones de la vida cotidiana, sea coherente al momento de evaluar, esté abierto a preguntas y sepa mirar a la cara a los estudiantes para saber si entendieron o no. De lo mencionado anteriormente pareciera que las percepciones sobre lo que es un buen y un mal profesor descansan sobre una concepción de la enseñanza como transmisión y del saber como algo que se posee y se da. En este caso, un buen profesor es aquel que es capaz de ‘dar’, ‘otorgar’, ‘brindar’ sus conocimientos -

entendidos como cosa, como algo acabado- a quienes están dispuestos a aprender -esto es, dispuestos a ‘escuchar’, a ‘recibir’-.

Por último, en cuanto al trato con los profesores, algunos alumnos viven su vínculo con los docentes como ‘distante’, ‘corto’, limitado al horario de cursada en el que se sienten ‘un número’, en el que, sostiene un alumno, *“el profesor está allá y nosotros estamos acá y me da vergüenza preguntarle”*. Se sostiene que *“nosotros casi prácticamente ni nos dirigimos a los profesores, en Exactas acá somos un número, a nosotros no nos conocen, los profesores no te conocen”*. Sin embargo, mientras otros lo consideran ‘bueno’, ‘espectacular’ hubo opiniones que relativizan el asunto planteando que depende de cada docente, que *“hay profesores que son muy estrictos con el tema de ser profesor-alumno y hay profesores que se sientan al lado tuyo y te explican, como si fuese un ayudante más”*. Hay docentes que muestran cierta disponibilidad para las consultas fuera del horario de clases y otros que explícitamente plantean que no los molesten en su oficina porque están trabajando. A partir de esto último, los estudiantes dicen recurrir a los ayudantes; apareciendo esta figura como aquella con disposición de explicar, que se sienta de igual a igual y que inspira confianza para preguntar. Dice un estudiante: *“la verdad que los ayudantes se re portan en la carrera, los agarramos y les preguntamos todo, los gastamos a los ayudantes. Eso es una facilidad, tener ayudantes en todas las materias”*.

5.2. La cultura estudiantil

El último apartado de este trabajo presenta algunas reflexiones sobre los modos de relación que establecen los estudiantes de Ingeniería de Sistemas y que contribuye a configurar determinada cultura estudiantil. Para ello se recurre a los aportes teóricos de Hargreaves (1999) quien reconoce dos dimensiones constitutivas de cualquier cultura: el contenido y la forma. La primera de ellas consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por un determinado grupo. La segunda se refiere a los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de la cultura a través de las cuales se realiza, reproduce y redefine su contenido. En tal sentido, y entendiendo que la forma de la cultura estudiantil atraviesa, orienta y significa las prácticas de los estudiantes, es que se pondrá especial atención en las relaciones que establecen los estudiantes de Ingeniería de Sistemas y el ‘clima’ que las mismas suscitan.

Algunos alumnos aludieron a la falta de compañerismo, el individualismo y la competencia que existe entre compañeros, lo cual hace que en las clases se genere un clima que lleva a no animarse a hacer preguntas o plantear algo que no se entendió. Algunas de las

expresiones de los estudiantes fueron: *“la carrera en realidad es..el perfil de los que entran y la carrera en general es como muy individual, competitiva”, “acá es como que cada uno hace la suya, si tiene algún dato no lo divulga porque está ayudando a otro... como que noto un poco eso, esa mala onda”*; *“como que en nuestra carrera todos se aíslan, tienen una acción muy individual”*; *“hay gente muy rara en sistemas, especímenes muy raros (...) gente que anda muy sola, muy ermitaña...sistemas es un mundo muy raro”*. Sin embargo, hubo quienes destacaron que ante las dificultades que se les presentan en cuanto a contenidos, recurren a compañeros que están en su misma situación e incluso, lo cual señalan como positivo, a *“chicos que salían de colegios técnicos con la especialización en sistemas (...) entonces ellos ya tenían idea y eran más o menos los que nos orientaban a nosotras que no sabíamos nada”*. Un aspecto a destacar fue la referencia a la colaboración que se genera entre alumnos de diferentes años, específicamente, la ayuda solicitada -y que es brindada- a estudiantes de años superiores. Esta consulta a compañeros de años avanzados aparece como una constante en las entrevistas realizadas.

6. Algunas reflexiones

A lo largo del trabajo se planteó la necesidad de contemplar los diversos factores que intervienen en el recorrido que los estudiantes realizan por la universidad. De los mismos interesó detener la mirada en los aspectos institucionales por su capacidad para contribuir tanto al extrañamiento como a la afiliación del estudiante con la universidad. Indagar esta cuestión supone depositar en la propia institución cierta responsabilidad sobre el éxito y el fracaso de sus alumnos. Para ello se abandonó toda categoría homogénea que no permite advertir la presencia de lugares diversos, modos heterogéneos y recorridos singulares y colectivos que intervienen en la producción de las identidades y prácticas estudiantiles.

La interpretación de las expresiones de los alumnos permite reconocer la complejidad que atraviesa la construcción del ‘oficio de estudiante’ al exigir la apropiación de saberes específicos y generales, tanto explícitos como implícitos. Complejidad en la que se entran múltiples factores que configuran recorridos singulares y desde la cual los estudiantes constituyen su identidad, desarrollan sus prácticas y ponen en juego variadas estrategias.

Al intentar comprender la experiencia de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, se buscó recuperar la percepción que los mismos tienen respecto de las condiciones institucionales que se entran en su recorrido por la universidad con la intención de identificar cuáles de ellas se constituyen en obstáculos y cuáles en facilitadores. De lo expuesto, interesa aquí detener la mirada en algunos aspectos.

Por un lado, las características epistemológicas y culturales de la carrera de Ingeniería de Sistemas la acercan a lo que Becher (1993, 2001) denomina ‘disciplinas aplicadas’ caracterizadas por la conjugación de conocimientos teóricos y prácticos. En el proceso de adquisición de estos conocimientos los estudiantes parecen valorar una forma de enseñanza ligada a lo que varios autores (Pérez Gómez, 1992; Porlán, 1993) denominan ‘modelo tradicional’. La explicación verbal del conocimiento portado por los docentes y la toma de apuntes y escucha atenta de los estudiantes constituyen la expresión en el aula de este modelo. Dichas descripciones no sólo aparecen en el discurso de los alumnos de Ingeniería de Sistemas sino que son atribuidas a lo que consideran como un buen profesor. Éste aparece como aquel capaz de explicar con claridad, de transmitir los conocimientos actualizados que posee y de hacerlo con humildad, disposición y entusiasmo. Aparecen valorados aquí aquellos componentes técnico y psicológico que, entre otros, están presentes en toda práctica de enseñanza (Santos Guerra; 2001).

Por otra parte, y en cuanto a la articulación entre formación profesional y trabajo, resulta interesante rescatar la valoración de los estudiantes respecto de las prácticas profesionales fomentadas por la carrera. En este punto, cabe preguntarse si la estimación positiva de la experiencia que las mismas brindan -más que la valoración de su aporte formativo- no se debe a la peculiar sensibilidad que la carrera tiene a las demandas del contexto. En este sentido, la estrecha ligazón con el sector empresarial en el marco de cambios científicos y tecnológicos acelerados hace que el propio mercado laboral valore más el desarrollo de habilidades, la capacidad de hacer y de aprender que la adquisición de conocimientos potencialmente obsoletos.

Por último, y no menos importante, resulta mencionar la tensión entre el horizonte de expectativas respecto de la formación universitaria que comparte la propia institución y sus docentes y las representaciones que los mismos poseen sobre los estudiantes. (Carli; 2007). Se trata, en términos de Corea y Lewkowicz (2005), del ‘desacople’ entre el alumno supuesto y el alumno real que efectivamente habita la universidad. Desconocer esta tensión, ignorar las nuevas identidades estudiantiles que se van conformando en espacios diversos y a través de recorridos singulares puede estar contribuyendo al extrañamiento del estudiante con la institución. En este sentido, es necesario dejar de atribuir a los estudiantes la responsabilidad exclusiva en los éxitos y fracasos académicos y detener la mirada en la propia institución universitaria. Sólo así, abriendo la pregunta por la propia universidad (Carli; 2008) podemos empezar a pensar si fenómenos como la deserción, la baja tasa de graduación y la prolongación real de los estudios no constituyen expresiones de la pérdida de la capacidad

mediadora de la universidad en tanto institución. Esto sugiere contemplar, junto a los múltiples factores que se entranan en las trayectorias estudiantiles, el propio proceso de debilitamiento que, en tanto institución moderna, la universidad está atravesando.

Bibliografía:

- Araujo, S. (coord.) (2008) *Formación universitaria y éxito académico: disciplinas, estudiantes y profesores*. U.N.C.P.B.A.; Tandil.
- Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa, Barcelona
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos*. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Gedisa, Barcelona
- Becher, T. (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario*, Año 1, N° 1.
- Blanco y Pierella (2009) "Experiencia estudiantil en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 6, N° 6, diciembre.
- Carli, S. (2008) "Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad" en *Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación*. Año XVI, N° 26. Miño y Dávila Editora.
- Carli (2007) "La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad" Conferencia organizada por el Programa de Evaluación, Acreditación e Innovación, Subsecretaría de Grado de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC.
- Clark, B. (1983) *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM, México.
- Corea, C y Lewkowicz, I (2005): *Pedagogía del Aburrido: Escuelas destituidas familias perplejas*. Editorial Paidós, Bs. As.
- De Alba; A. (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. CESU, UNAM, México.
- Dubet; (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Garay, L. (1996) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones.", en Butelman, Ida (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós, Bs.As.
- Hargreaves, A. (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Editorial Morata, Madrid.
- Legorreta Carranza; Y. (2001) "Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación" en AAVV *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio*. Serie investigaciones. ANUIES. México.
- Malinowski, N. (2008) "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México" en *Revista latinoamericana de ciencias sociales* <http://www.umanizales.edu.c.o/revistacinde/index.html>
- Pérez Franco (1991) "Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación" en *Revista Sociológica* Año 6, N° 15. enero-abril.
- Pérez Gómez, A. (1993) "Enseñanza para la comprensión" en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata, Madrid.
- Porlán, R. (1992) "Cambiar la escuela" en *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada Editora, Sevilla.
- Santos Guerra (2001) *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*, Editorial Homo Sapiens, Rosario.