



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: La inclusión educativa en el nivel Superior universitario argentino : un estudio de caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (2011 - 2018)

Autores (en el caso de tesis y directores):

Leticia Cerezo

María Cecilia Cross, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2022

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Mg. Leticia Cerezo

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR UNIVERSITARIO ARGENTINO.

Un estudio de caso de la Universidad Nacional Arturo
Jauretche (2011 - 2018)

(Volumen 1/1)

Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires



Directora: Dra. Cecilia Cross

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Febrero, 2022

RESUMEN

La presente tesis doctoral analiza los sentidos que adquiere la *inclusión educativa* en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), institución que se emplaza en la ciudad de Florencio Varela, en el Gran Buenos Aires, Argentina. El periodo temporal considerado se inicia en 2011, año de su fundación, extendiéndose hasta 2018.

Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que la categoría *inclusión educativa* es la que permite organizar las relaciones sociales en la UNAJ, en tanto que, quienes la conforman (autoridades, nodocentes, docentes y estudiantes), consideran que esta universidad tiene como propósito favorecer la *inclusión educativa* en el nivel superior. Esta noción, aunque de carácter polisémico, tiene implicancias en la puesta en marcha de las prácticas institucionales, en las experiencias singulares de los sujetos, al mismo tiempo que establece ciertos límites acerca de aquello que se considera justo y posible dentro de dicha institución, de allí que tomamos como referencia teórica el concepto de “comunidad de valor” desarrollado por Ricoeur (2006) y utilizado por Cross (2008).

La investigación sobre la que se sustenta esta tesis es un estudio de caso único (Yin, 1984). Dentro de esta estrategia teórico-metodológica, utilizamos distintas técnicas de recolección y análisis de los datos que nos permitieron reconstruir los soportes sobre los que se construyen los discursos (personales e institucionales, hablados y escritos) acerca de la singularidad de la Universidad como proyecto educativo y las prácticas que allí se despliegan, así como también de las experiencias de autoridades, nodocentes, docentes y estudiantes.

Yin (2018) sostiene que el estudio de caso debe llevarse a cabo considerándolo inmerso dentro de su contexto en la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Por otra parte, una comunidad de valor no se comprende únicamente analizando los discursos de quiénes la integran y sus experiencias compartidas, sino que es necesario atender los distintos sentidos que circulan en un determinado ámbito sociocultural. Conforme a estos lineamientos teórico-metodológicos, comenzamos situando el debate acerca del concepto de *inclusión educativa* y relevando sus sentidos políticos y académicos que se le atribuyen,

sobre todo los relacionados con la llamada “tercera ola” de creación de universidades, entre las que se encuentra la UNAJ.

Luego, presentamos y analizamos las justificaciones de una serie de prácticas institucionales que son las que, desde el punto de vista de autoridades y no docentes, docentes y estudiantes, le confieren su singularidad: prácticas de acompañamiento al colectivo estudiantil, que tienen lugar por fuera de las aulas, de acompañamiento al ingreso, las prácticas docentes referidas a la enseñanza y evaluación, y las características del régimen académico universitario.

El trabajo realizado en esta tesis nos permite comprender que, en esta universidad, la *inclusión educativa*, en sus distintas connotaciones, organiza la vida cotidiana, así como posibilita la justificación de las prácticas, las tensiones y las resistencias que allí se expresan. La noción de *inclusión* implica que hay quienes están por fuera, a diferencia de quienes deben incluir, que se sitúan por dentro. Entonces, el dilema se expresa en términos de quiénes deben moverse, en qué sentido y de qué modo, para poder sortear esa exterioridad/exclusión. Asimismo, esta disyuntiva es recuperada permanentemente para dar sentido a las expectativas institucionales acerca de ser docentes y estudiantes, pero también nodocentes y autoridades, a la vez que les permite diferenciarse de otras instituciones de nivel superior.

Por otra parte, la trayectoria universitaria, es pensada como un momento particular en la vida de los/as estudiantes en tránsito hacia la inserción en diferentes campos. Así, la tensión entre la otredad de origen de los/as ingresantes que están “afuera” y deben convertirse en estudiantes y la heterogeneidad de inserciones profesionales y disciplinares para las que se preparan, con mayor fuerza hacia el final de sus carreras, son procesos que atraviesan las reflexiones y dan sentido a los modos en que se gestiona cotidianamente el proyecto institucional y los pequeños desafíos personales.

Como veremos, en esa dialéctica entre el adentro y el afuera, se construye y se sostiene una universidad masiva y cercana, dinámica y reflexiva que, en su enorme riqueza, ofrece claves interpretativas muy novedosas para pensar la educación superior en nuestro país.

ABSTRACT

This doctoral thesis analyzes the meanings that *educational inclusion* acquires at the Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), an institution located in Florencio Varela, in Greater Buenos Aires, Argentina. The time period considered begins in 2011, the year of its foundation, and extends until 2018.

Our working hypothesis is that the educational inclusion category organizes social relations in UNAJ, since, for those who inhabit it (faculty, staff and students), this University has the purpose of promoting educational inclusion in higher education. This notion, albeit it's polysemy nature, has implications in the implementation of institutional practices, in singular experiences, while it establishes certain limits about what is considered fair and possible. Hence, we take as a theoretical reference the concept of "value community" developed by Ricoeur (2006) and used by Cross (2008).

This thesis's research is based on a single case study (Yin, 1984). Within this theoretical-methodological strategy, we used different data collection and analysis techniques that allowed us to reconstruct the supports on which the discourses (personal and institutional, spoken and written) about the uniqueness of the university as an educational project are built, and the practices that are deployed there, as well as the experiences of authorities and staff, faculty and students.

Yin (1994) argues that the case study should be carried out immersed in its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and its context are not clear. On the other hand, a value community is not understood only by analyzing the discourses of its members and their shared experiences, but rather it is necessary to consider the different meanings that circulate in a certain sociocultural field. In accordance with these theoretical-methodological guidelines, the thesis starts by situating the debate about the concept of educational inclusion, highlighting its political and academic meanings, especially those related to the establishment of the so-called "third wave" universities, UNAJ among them.

Then, we present and analyze the justifications of a series of institutional practices that, from the point of view of authorities and staff, faculty and students, explain its

uniqueness: pastoral care practices for the students that take place outside the classrooms, admission guidance, faculty practices related to teaching and assessment, and the characteristics of the university academic system.

The work carried out in this thesis allows us to understand that in this university educational inclusion, in its different connotations, organizes daily life, as well as the justification of practices and also its tensions and resistances. If something must be included, it is because it is outside, unlike those who must include, who are inside. The dilemma is then expressed in terms of who should move, in what direction and in what way in order to avoid this exteriority/exclusion. Likewise, this dilemma is permanently recovered to give meaning to the expectations about what it means to be faculty and students, but also between staff and authorities, and to differentiate themselves from other higher education institutions.

Furthermore, the university trajectory is thought of as a particular moment in the lives of students in transit towards insertion in different fields. One implies the tension between that otherness of origin of those applicants who are "outside" and must become students, and other the heterogeneity of professional and disciplinary insertions for which they prepare, with greater force towards the end of their careers, are processes that go through reflections. and they give meaning to the ways in which the institutional project and small personal challenges are managed on a daily basis.

In this dialectic between the inside and the outside, a massive, close, dynamic and reflective university is built and sustained, which offers very innovative interpretive keys to think about higher education in our country.

AGRADECIMIENTOS

Ansiaba escribir estos agradecimientos. Por un lado, porque simbolizan el cierre de una etapa de mucho esfuerzo y trabajo, y, por el otro, porque me permite agradecer a quienes me acompañaron, tanto académica como personalmente, en este camino.

En primer lugar, mi reconocimiento es para el CONICET, organismo que financió la beca doctoral sin la cual la presente investigación no hubiera sido posible. Luego, para el instituto en el cuál pude desarrollarla: el CITRA, a sus trabajadores y autoridades.

También quiero agradecer a la UBA y al Doctorado en Ciencias Sociales, por la formación brindada.

Mi gran agradecimiento a mi directora Cecilia Cross. Gracias por su generosidad, el compromiso, las lecturas y las discusiones. Gracias por su perspectiva y la posibilidad de aprender de y con ella. Pero también por su calidez y acompañamiento.

Además, agradezco a las compañeras del PEG, especialmente a María, a Alejandra, a Karin y a Cecilia. Gracias por darme la oportunidad de trabajar con ustedes, por construir y pensar juntas. Gracias por su generosidad y porque, a partir de ella, me fue posible conocer la UNAJ.

A Ana García de Fanelli, quien, como codirectora de beca, siempre tuvo muy buena predisposición, respondió mis consultas y compartió lecturas y material.

Gracias a mis compañeros/as de instituto, por las risas, la compañía y la empatía. A Noe, Juli, Agus, Lu, Pablo, Sergy, Debi, Joaquín y María.

Gracias a quienes leyeron apartados de esta tesis, contribuyendo a repensarlos y mejorarlos. En este sentido quiero agradecer a (por orden de solicitud de lecturas): Luis Acosta, Noelia Gabriel, Agustín Salerno, Andrés Santos Sharpe, Jimena Merbilhaa, Alejandra Almirón, Barbara Trzenko, Sergio Rosanovich, Lucila D'Urso, Florencia Pacífico, Bárbara Jelén y Cecilia Rikap. A mis colegas "cuanti": Diego Born, Agustín Claus y Silvina De Lellis. A Cora Arias y Paula Luciani.

Muy especialmente, quiero agradecer a todos/as quienes integran la UNAJ. A quienes me abrieron las puertas de esa institución, a cada entrevistado/a, a cada encuestado/a. A quienes, desde esa Universidad, asumen el compromiso de garantizar el derecho a la educación universitaria. A ellos/as les dedico este trabajo.

Ahora desde lo personal, quiero agradecer a la red de cuidados para mis hijas, la familiar y la no familiar, sin la cual escribir esta tesis no hubiera sido posible.

También quiero agradecer, a mi mamá y papá, por criarme en y con sensibilidad social, y por su apoyo, aliento y amor incondicional.

A mis hermanas y hermano, porque gracias a ustedes sé que la vida compartida (a la cual se suman también nuevos integrantes) es mejor y más divertida.

Gracias a la Leli.

Gracias a Meni.

Les doy las gracias a mis amigas por estar siempre, por el tiempo compartido y por alentarme a pensar en los tiempos de post tesis. Por prestarme sus casas, estar pendientes y apoyarme. Gracias a Ceci, Lucre, Leti. A las (ya no tan) Marplanautas. A Guada y Romi. A mis Zavaleteras. A Anita A Caro y Juli. A Romi, Joa y Pau.

Por último, pero imprescindible, un gran agradecimiento a mi equipo de vida. A mi gran compañero Gonzalo, gracias por su amor, su entender y su paciencia. Gracias a mis hijas, Mora y Maitena, por sus risas, su calor, por venir y sus enseñanzas. A ellas les dedico estas páginas.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	4
AGRADECIMIENTOS	6
ÍNDICE	8
ÍNDICE DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1. ACERCA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	26
Herramientas teórico-conceptuales	26
Diseño de la investigación: estudio de caso	30
Estrategias de recolección de datos	36
Acercas de la construcción y análisis de los datos	39
CAPÍTULO 2. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ABORDAJES ACTUALES, CONCEPTOS Y CONTEXTO	58
Introducción	58
El derecho a la educación	59
Educación superior y desigualdad social	68
Instituciones educativas y desigualdad social	73
Educación Superior Universitaria en Argentina: un recorrido hacia su masificación	76
La masificación del nivel de educación superior universitario en Argentina	94
La <i>inclusión educativa</i> como concepto y como justificación	99
CAPÍTULO 3. CONSTRUIR LA <i>INCLUSIÓN EDUCATIVA</i>: EL DESPLIEGUE DE PRÁCTICAS INSTITUCIONALES PARA ESTUDIANTES DE UNAJ	106
Introducción	106

De cuando incluir se asimila a <i>hacer distinto</i>	107
La UNAJ en despliegue: prácticas institucionales para el acompañamiento de sus estudiantes.....	110
Prácticas extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativa	117
Prácticas institucionales que se enfocan en las condiciones socio-económicas del estudiantado	137
La cercanía fuera del aula: acciones de acompañamiento a la gestión administrativa	143
A modo de cierre.....	149
CAPÍTULO 4. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS INICIOS. PRÁCTICAS, SENTIDOS Y VALORACIONES	153
Introducción	153
Conceptualización del ingreso a la universidad: diversas miradas para un mismo tramo	154
Prácticas institucionales destinadas a ingresantes a la UNAJ.....	157
Incluir en el inicio de las trayectorias educativas: la narrativa institucional	162
¿A quiénes incluir? Representaciones sobre ingresantes a UNAJ.....	165
El acompañamiento a ingresantes como justificación de la puesta en marcha de prácticas institucionales en el tramo inicial	171
¿Qué contenidos incorporar en las asignaturas del ingreso? Entre los saberes disciplinares y aquellos que los y las conviertan en estudiantes.....	179
Ingresar a la UNAJ desde la mirada de las y los estudiantes.....	189
A modo de cierre.....	199
CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA: SENTIDOS Y PERSPECTIVAS DEL COLECTIVO DOCENTE	202
Introducción	202
¿Quiénes son los y las docentes de la UNAJ? Normativas y principales características	204
El rol de las prácticas docentes en la construcción de una universidad <i>que incluye</i>	216

La práctica docente tensionada: ¿es posible la inclusión con calidad?.....	239
A modo de cierre.....	248
CAPÍTULO 6. ACERCARSE PARA INCLUIR: TRANSFORMACIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL RÉGIMEN ACADÉMICO UNIVERSITARIO	
.....	251
Introducción	251
¿Por qué estandarizar el tamaño de las comisiones? Justificaciones de la forma que adquiere el RA en la UNAJ.....	253
Alcances de la estandarización del tamaño de las comisiones en las prácticas docentes.....	260
Limitaciones presupuestarias y sus consecuencias en la narrativa institucional	268
Implicancias del tamaño de las comisiones en los procesos de aprendizaje: la perspectiva del colectivo estudiantil	272
A modo de cierre.....	286
REFLEXIONES FINALES	291
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299
GLOSARIO	320
ANEXOS	322

ÍNDICE DE TABLAS

Nombre de Tabla, Gráfico o Figura	Página
Tabla 1.1: Oferta educativa de grado y pregrado en UNAJ por Instituto y año de inicio.	35
Tabla 1.2: Tipos de fuentes y datos utilizados.	41
Gráfico 1.1: Distribución de autoridades, personal directivo y personal nodocente	52
Gráfico 1.2: Distribución de docentes por Instituto. Año 2015. En %.	54
Gráfico 1.3: Distribución de docentes por tipo de dedicación según Instituto. Año 2015 y 2017. En %.	54
Gráfico 1.4: Estudiantes de UNAJ por ICE según instituto de pertenencia y tramo de la carrera que se encontraba cursando.	57
Gráfico 2.1: Matrícula universitaria total en Argentina y Tasa Bruta de Educación Universitaria. Años 1910 – 2018.	95
Gráfico 2.2: Porcentaje de población adulta de Argentina de entre 25 y 34 años de edad, que finalizó la educación terciaria/universitaria por nivel de ingresos. Años 2000, 2010 y 2018.	97
Tabla 3.1: Categorización y clasificación de las prácticas institucionales desplegadas por UNAJ. 2011 – 2018.	113
Gráfico 3.1: Estudiantes de UNAJ según participación en las distintas prácticas institucionales de acompañamiento (en %).	115
Tabla 3.2: Promedios de contribuciones identificadas por los/as estudiantes a sus trayectorias educativas para cada una de las prácticas institucionales consideradas.	116
Gráfico 3.6: Estudiantes de UNAJ por género según contribución de las Tutorías Docentes a sus trayectorias.	123
Gráfico 3.7: Estudiantes de UNAJ por Instituto según contribución de las Tutorías Docentes a sus trayectorias.	123
Gráfico 3.8: Estudiantes de UNAJ por Índice de Contexto Educativo según contribución de las Tutorías Docentes a sus trayectorias.	124
Gráfico 3.9: Estudiantes de UNAJ por tramo de carrera según contribución de los Talleres de Preparación de Finales.	135
Gráfico 3.10: Estudiantes de UNAJ por año de ingreso según contribución de los Talleres de Preparación de Finales.	135
Gráfico 3.11: Estudiantes de UNAJ por Índice de Contexto Educativo según contribución de los Talleres de Preparación de Finales.	136
Tabla 3.2. Tipos de acciones de acompañamiento a la gestión administrativa.	148
Tabla 4.1. Propuestas para Matemática por tipo de contenidos a incorporar	158
Tabla 4.2. Propuestas para Matemática por instituto	162
Tabla 4.3: Tipos de prácticas institucionales centradas en el ingreso.	192
Gráfico 4.1: Experiencias al ingresar a la UNAJ por experiencia previa en otra universidad. P.193	194
Gráfico 4.2: Estudiantes que sienten que tienen las habilidades necesarias para estudiar por Instituto de pertenencia según año de ingreso. P.194	194

Gráfico 4.3: Estudiantes de UNAJ según contribución a sus trayectorias de las prácticas de acompañamiento al ingreso. P.195	196
Gráfico 4.4: Contribución promedio identificada por estudiantes para las prácticas del ingreso según género.	197
Gráfico 4.5: Contribución promedio identificada por estudiantes para las prácticas del ingreso según Instituto de pertenencia.	197
Gráfico 4.6: Contribución promedio identificada por estudiantes para las prácticas de ingreso según tramo de la carrera en el que se encuentran.	198
Gráfico 4.7: Contribución promedio identificada por estudiantes para las prácticas de ingreso según Índice de Contexto Educativo.	198
Figura 5.1: Imágenes docentes organizadas en función de la inclusión educativa y la calidad educativa.	244
Gráfico 6.1: Estudiantes de UNAJ por Instituto, tramo de la carrera y año de ingreso según contribución de las comisiones de hasta 30 estudiantes.	275
Gráfico 6.2: Estudiantes de UNAJ por Índice de Contexto Educativo según contribución de las comisiones de hasta 30 estudiantes.	276
Gráfico 6.3: Estudiantes de UNAJ por género, tramo e Instituto de pertenencia según grado de acuerdo con que “UNAJes una institución donde no me siento un número más”.	280
Tabla 6.1: Representaciones de los estudiantes de la UNAJ respecto de la relación entre docentes y estudiantes según variables seleccionadas. Año 2017.	282
Gráfico 6.4: Estudiantes de UNAJ que perciben como cálida la relación con sus docentes por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.	286
Gráfico 6.5: Estudiantes de UNAJ que perciben como cercana la relación con sus docentes por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.	286
Gráfico 6.6: Estudiantes de UNAJ que perciben como afectuosa la relación con sus docentes por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.	286
Gráfico 6.7: Estudiantes de UNAJ que perciben como sus docentes se interesan por que aprendan por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.	286
Gráfico 6.8: Estudiantes de UNAJ que perciben que sus docentes los ayudan por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.	286
Tabla A5.1: Muestra planificada y muestra obtenida para la encuesta autoadministrada.	327
Tabla A.6.1: Estudiantes de UNAJ según máximo nivel educativo de la madre, del padre y el máximo nivel educativo entre ambos progenitores.	330
Gráfico A.6.1: Estudiantes de UNAJ según presencia de recursos para el estudio en la vivienda.	331
Gráfico A.6.2: Estudiantes de UNAJ según experiencia en la escuela secundaria.	332
Gráfico A.6.3: Estudiantes de UNAJ según edad de ingreso a la Institución.	333

INTRODUCCIÓN. LA UNAJ COMO COMUNIDAD DE VALOR: ACERCA DEL ENFOQUE DE ESTA TESIS

El presente trabajo analiza los sentidos que adquiere la *inclusión educativa*¹ en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), que abrió sus puertas en la ciudad de Florencio Varela² en el año 2011. Este recorte delimita el nivel de enseñanza que abordaremos -superior universitario público de gestión estatal³ -y presenta el caso seleccionado para el análisis propuesto –la UNAJ, que se emplaza en el GBA⁴.

El primer acercamiento con dicha institución fue en el 2012, en el marco del trabajo de campo de la tesis de maestría donde indagamos acerca de las trayectorias universitarias de jóvenes en riesgo de vulnerabilidad residentes en el GBA en instituciones públicas de gestión estatal (Cerezo, 2015). Uno de los/as jóvenes entrevistados/as, residente de la ciudad de Florencio Varela, nos contaba que luego de haber atravesado experiencias anteriores en dos carreras de grado distintas en la UBA, en las que invirtió una gran cantidad de tiempo de viaje, además de las dificultades para combinar el estudio con el trabajo, que desempeñaba en una casa de comidas rápidas, había comenzado a estudiar en la UNAJ ya que: “Está cerca, es una posibilidad”. Esta noción de cercanía, funcionó como insumo de importancia para la elaboración de este trabajo.

Asimismo, conocíamos a la UNAJ de nombre, tanto por la literatura relevada, que la menciona como parte de las instituciones creadas en el marco de la tercera ola de creación de universidades en Argentina, que tuvo lugar entre 2003 y 2015 (Chiroleu & Marquina, 2012, Chiroleu, 2014; Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012), como por referencias de colegas que se desempeñan allí como docentes.

¹ Utilizamos letra cursiva para dar cuenta de palabras o frases que corresponden al discurso de nuestros/as interlocutores dentro del análisis realizado.

² Florencio Varela es la ciudad cabecera del partido homónimo de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La población del partido en 2010 era de 426.005 (Censo, 2010, INDEC). Este partido forma parte de los 24 de la provincia de Buenos Aires que conforman el Gran Buenos Aires (GBA).

³ Si bien a partir de la Ley de Educación Superior 24.521 sancionada en 1995 se reconoce al sector no universitario como parte del nivel de enseñanza de la educación superior en Argentina, en el presente trabajo nos referiremos únicamente a la educación superior universitaria.

⁴ En el Glosario se consignan las siglas utilizadas en este trabajo.

Pero, fue en 2016, cuando comenzamos el acercamiento hacia la Universidad, a partir de la incorporación a un grupo de investigación⁵ y las reuniones que en ese marco allí se efectuaban. De las primeras visitas a la UNAJ recordamos la necesidad de aprender a “movernos” y guiarnos dentro de la misma, conocer sus edificios. También pudimos observar a los/as estudiantes haciendo uso de los distintos espacios, ya sea aquellos ubicados en el interior (las aulas, las salas para el estudio, las “mesas” de las agrupaciones políticas) o al exterior (reunidos en grupo, conversando en las inmediaciones del edificio, recostados en el césped). A lo largo de esta participación, a pesar de las 2,30 hs. que demoraba el desplazamiento hacia la institución, fue aumentando la sensación de agrado experimentada al llegar allí y que se prolongaba al permanecer en sus espacios⁶. Esta sensación, se acrecentó al tener mayor conocimiento de las propuestas institucionales de la Universidad, de la forma en la que direcciona el trabajo con la masividad (que, como veremos, es una de sus singularidades), de la atención que se le otorga a las trayectorias educativas, del énfasis puesto en presentarse como una institución que reflexiona acerca de su “hacer” y de las implicancias de esas prácticas.

A partir de estas primeras sensaciones, pero fundamentalmente una vez iniciado el trabajo de campo, identificamos que la categoría *inclusión educativa* era una expresión que aparecía en forma recurrente en los discursos, en alusión a distintos aspectos de la vida institucional. Era esgrimida tanto por estudiantes, como por docentes y nodocentes, aún para sostener posiciones contrapuestas frente a una situación determinada. Entonces, al comenzar a escuchar con mayor cómo aparecía, en qué circunstancias, para decir qué, surgió la hipótesis de trabajo que podía ser la clave para entender el modo en que se estaba construyendo una narrativa institucional, que permitía situar esta universidad frente a otras, pero también organizar los acuerdos y debates dentro de la propia comunidad educativa.

⁵ Este proyecto se denominó "Ser estudiante en la UNAJ" y fue aprobado en la Convocatoria UNAJ Investiga 2017. Indagaba sobre la experiencia estudiantil en la Universidad con una perspectiva de género. Me invitó a formar parte del mismo por mi directora de tesis, Cecilia Cross, que se desempeña en la institución como docente e integrante del Programa de Estudios de Género (PEG). Otras de las participantes del proyecto integrantes del PEG fueron (en orden alfabético): Alejandra Almirón, Rut Beker, Mónica Inés Garbarini, Karin Grammatico, Ana Mallimacci, Elena Mingo y María Pozzio.

⁶ En este sentido, si bien la inserción en el grupo de investigación mencionado nos permitió acceder a realizar el trabajo de campo, nos enfrentó también a la tensión entre el involucramiento y el distanciamiento (Ameigeiras, 2006) y la necesidad de objetivar nuestra posición como investigadores (Bourdieu & Mizraji, 2000).

Pero la *inclusión* no es solo una categoría de la práctica, sino que también es un concepto que alcanzó una enorme gravitación en el campo de las ciencias sociales y humanas que abordan el campo educativo, con una connotación positiva muy notable (García, 2020; Sverdlick, 2019). Ser una institución educativa inclusiva, sobre todo en el campo de la educación superior es, para buena parte de la literatura, un deber ser, una meta a alcanzar.

Por otra parte, el estudio preliminar que había realizado del proceso de aprobación de la Ley N.º 26.576 (2009) que permitió la creación de la UNAJ, mostraba también el peso de la noción de *inclusión educativa* en la construcción del sentido de esta política. Buena parte del debate parlamentario parecía responder a la pregunta tácita de para qué era necesario crear universidades en Argentina. En la respuesta de quienes apoyaron la propuesta, pero también entre quienes se opusieron, la cuestión de la *inclusión educativa* resultó ser un tópico recurrente⁷.

Esta triple incidencia del concepto (práctica, académica y política) fue a la vez el mayor desafío en la construcción de la tesis y en la delimitación de su alcance, así como también, la clave para organizar el abordaje teórico-metodológico de este estudio. En este sentido, la apropiación del concepto de comunidad de valor desarrollado por Ricoeur (2006) que llevó a cabo mi directora en su propia tesis (Cross, 2008) es un antecedente relevante para la instrumentalización que realizamos en este trabajo.

En sus trabajos clásicos, Ricoeur (2000) determinó su forma de abordar la experiencia al establecer que “la vida se vive, la historia se cuenta” (2000: 192). En este abordaje, la temporalidad juega un rol central y la articulación de la experiencia tiene lugar a partir de la narración en la construcción de la trama, en tanto mediación entre “el acontecimiento” y “la historia” (2000: 192). En este sentido, la trama constituye, para el autor, “la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas” (2000: 192). En este sentido, está

⁷ Algunos extractos de las discusiones parlamentarias que dan cuenta de esta cuestión son: “(...) dar una respuesta a una realidad ubicada en el Conurbano Bonaerense y en comunidades donde la demanda de sectores de estudiantes provenientes de hogares de bajos recursos es una impronta y una contundente realidad que debemos efectivamente atender” (Senadora Blanca Osuna) “Estas universidades que ahora se crean seguramente van a tener no pocas dificultades; no todas van a comenzar con el nivel 10 de la CONEAU o de la Sorbonne; seguramente no va a ser así, pero cada una de ellas es una oportunidad para la educación de decenas de miles de jóvenes que de otro modo no tendrían ninguna posibilidad” (Diputado Francisco Delich), “Quienes integramos el radicalismo decimos que la educación superior es un medio de inclusión social, pero no creemos que deba ser un pago de favores políticos a intendentes o al Conurbano Bonaerense” (Diputado Sergio Varisco).

vinculada al tiempo y permite “dar cuenta de los cambios que vinculan una situación terminal a una situación inicial” (2000: 193). Retomando la frase de Marx acerca de que las personas hacen la historia en circunstancias que ellos no han hecho, Ricœur (2000) afirma que “directa o indirectamente, la historia es la historia de los hombres, que son los portadores, los agentes y las víctimas del poder, de las instituciones, de las funciones y de las estructuras en las que se insertan” (2000:193). En este marco, las tramas que configuramos permiten organizar y hacer inteligible “nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda” (2000: 194).

Para el autor la trama que configura las narrativas institucionales, la estructuración de los discursos (personales e institucionales, hablados y escritos) no supone “la transparencia del sujeto frente a sí mismo” (Ricoeur, 2000, 201) propuesto por la filosofía moderna, sino un posicionamiento en relación con otras personas e instituciones, que evidencia puntos de crisis y de convergencia, en función a la adscripción a una determinada “comunidad de valor” (Cross, 2008: 46).

En este sentido, el concepto de “comunidad de valor” permite referenciar los discursos que le otorgan sentido a la propia experiencia, sentidos compartidos acerca de lo que es el bien común para un conjunto de personas en un determinado momento. Esto supone la existencia de diversas configuraciones de lo que se entiende por lo bueno, lo justo y lo posible en una misma sociedad, pero también, que las personas pueden transitar por diversos espacios que tengan diferentes referencias. Esta diversidad axiológica crea “una situación de disputa por las pruebas de calificación” que se ponen en juego en la articulación de la experiencia (Ricoeur, 2006 en Cross, 2008). Por eso, estas formas de justicia no se establecen sobre “valores compartidos” sino sobre las “estrategias de justificación” que permiten abordar las situaciones de tensión y conflicto, pero también alcanzar los objetivos comunes (Ricœur, 2006:260). En este sentido, dado que el acuerdo no se realiza sin discusión, y el bien legítimo común se busca bajo una forma plural, resulta mucho más frecuente que el acuerdo adquiera el estatus de *compromiso*, antes que de *consenso*. Para Ricoeur, es la relación entre acuerdo y desacuerdo, “la que puede considerarse como el reto más amplio de la empresa” (Ricoeur, 2006: 260-262). Las formas de acuerdo deben describirse en unión de las justificaciones que las sustentan, teniendo en cuenta “la condición de una pluralidad de principios de acuerdo” (Ricoeur, 2006: 260-262).

Partiendo de este aporte, consideramos que los discursos (a título personal e institucional, hablados y escritos) de quienes trabajan y estudian en UNAJ pueden abordarse como una trama que permite articular las experiencias singulares, pero también, que evidencia un posicionamiento en relación a los soportes que permiten configurar esta Universidad como comunidad de valor. La tarea que nos propusimos fue identificar cuáles son esos sentidos y categorías que permiten construir los lazos sociales que se configuran en la experiencia universitaria (Carli, 2012). Y nuestra hipótesis de trabajo es que la categoría *inclusión educativa* es la que permite organizar las relaciones sociales en UNAJ, en términos de que para quienes la habitan (como docentes, no docentes y estudiantes) esta Universidad tiene como propósito (en el sentido de que es lo que la hace singular, pero también lo que justifica su existencia) favorecer la *inclusión educativa* en el nivel superior. Lo que esto implica en términos de prácticas institucionales y experiencias singulares no es unívoco ni inmutable, pero establece ciertos límites y a estos límites le llamamos “soportes”.

Los soportes se revelan en la trama de los procesos de articulación de la experiencia como *justificación*, a partir de la cual se establecen medios y fines, agencias y responsabilidades y se pone de manifiesto lo que es justo, posible y verdadero para un determinado conjunto de personas.

La vigencia de esos soportes no puede explicarse por la suma de las experiencias singulares de quienes forman la comunidad, porque eso supondría la existencia de grupos cerrados y aislados que son muy poco frecuentes en nuestra sociedad. Por otra parte, entendemos que los valores que se esgrimen no señalan preferencias o posiciones morales unívocas, o al menos no necesariamente, pero en cambio, nos muestran lo que tiene sentido para quienes integran esta comunidad. Por eso, señalamos que las relaciones que se establecen no están exentas de tensiones y contradicciones, que suelen expresar asimetrías de poder⁸ y también de trayectorias vitales y laborales disímiles.

⁸ Cuando nos referimos a las asimetrías de poder estamos pensando en que la capacidad de decir y hacer dentro de la universidad no es uniforme entre autoridades y nodocentes, docentes y estudiantes. No desconocemos otras asimetrías vinculadas con la condición socioeconómica, la condición de género, la trayectoria laboral y política, entre muchas otras. Pero nuestro enfoque nos ha llevado a subrayar aquellos aspectos que permiten comprender la configuración de la comunidad de valor, poniendo a la Universidad en el centro del análisis.

A lo largo de esta tesis, veremos que el valor que organiza estas interacciones, y por lo tanto esta comunidad, es la categoría de *inclusión educativa*, que se esgrime para justificar la singularidad de la UNAJ frente a otras universidades, su organización, su régimen académico (Camillioni, 1991), las prácticas institucionales de acompañamiento a estudiantes que tienen lugar dentro y fuera del aula. Esta misma categoría, regula a la vez, las relaciones (de cooperación y de conflicto) entre autoridades, docentes, nodocentes y estudiantes.

A su vez, dado que las palabras no son inocuas, la idea de *inclusión educativa* también se refleja en el debate acerca de los límites, de las fronteras, del adentro y el afuera, lo que está cerca y el lejos, lo que debe y puede ser incluido y lo que queda por fuera, qué implica incluirse y, sobre todo, quiénes son responsables cuando ese objetivo no se alcanza. Como tendremos ocasión de analizar, estas categorías y esos debates están muy presentes en el discurso de las personas que participan en la vida universitaria desde distintos roles.

De allí que, con la intención de conocer los sentidos que esta categoría adquiere, nos detuvimos en el análisis de las distintas prácticas institucionales que tienen lugar en la UNAJ, analizando sus supuestos y sus justificaciones, presentes en la narrativa institucional, así como las experiencias en torno a ellas, relatadas por los distintos grupos que la integran. Además, indagamos acerca de las representaciones sobre el colectivo estudiantil, entendiendo que las formas de extrañamiento con las que se conciben a los/as estudiantes generan diversos caminos en torno a las potencialidades de las instituciones educativas (Southwell, 2008).

Las prácticas institucionales⁹ que analizamos en este trabajo corresponden a:

- Prácticas de acompañamiento al ingreso,
- Prácticas institucionales de acompañamiento al colectivo estudiantil que tienen lugar por fuera de las aulas,

⁹ Cabe referir que una serie de autores han hecho referencia a estas prácticas institucionales de distintos modos: hay quienes las definen como políticas de inserción y contención al ingresante (Quiles, & Cha, 2012), otros/as como dispositivos de acceso y permanencia (Lenz, 2017), como estrategias de acompañamiento a las trayectorias para evitar mecanismos de selectividad social (Gluz & Moyano, 2016), o bien como dispositivos pedagógicos (Malagón Plata, 2004; Serna, 2011). Aquí optamos por hacer uso de la noción práctica, en tanto consideramos que es el término que mejor se adecua a la estrategia teórica metodológica de nuestra investigación.

- Características del régimen académico universitario,
- Prácticas docentes.

Asimismo, la *inclusión educativa*, en sus distintas connotaciones, opera como una noción que establece fronteras entre diferentes conceptos claves para pensar la educación dentro de esta institución. Éstas son, principalmente, las fronteras entre 1. los/as estudiantes idealizados y los/as reales, en cuya delimitación el emplazamiento geográfico de la Universidad tiene gran incidencia, así como también, la vinculación de muchos/as nodocentes y docentes con las “universidades tradicionales”; 2. la transición de ingresante a estudiante, la de estudiante a graduado, procesos en los cuales se encuentran implicados distintos aprendizajes, no solo en términos de saberes, sino en cuanto a capacidad de hacer o de decir; 3. los límites entre el adentro y el afuera del aula. En efecto, estas fronteras funcionarán como diferentes niveles de análisis a lo largo de este trabajo.

Propósitos y estrategia metodológica

Gran parte del incentivo para el abordaje que proponemos tiene su origen en la investigación realizada en el marco de la maestría (Cerezo, 2015), en la cual se indaga acerca de trayectorias universitarias de jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social residentes en el GBA que asistían a instituciones públicas de gestión estatal. Ese trabajo finaliza con una pregunta en relación a las implicancias de lo institucional en las trayectorias estudiantiles y por las percepciones que el colectivo docente, nodocente y autoridades poseen acerca de quienes allí estudian.

Con estas motivaciones, cuando comenzamos a elaborar el proyecto de investigación doctoral, la intención inicial de referenciarlo en una institución, abordada en su complejidad. Este interés parte de la convicción de que para analizar cuestiones referidas a la desigualdad social en el nivel superior universitario no bastaba con enfocar nuestra mirada en las/os estudiantes solamente, sino que era necesario incorporar al análisis al resto de los actores institucionales.

Recuperando esa intención y partiendo de la afirmación acerca de que las instituciones no constituyen conjuntos homogéneos y coherentes de sentido (Remedi, 2008), nuestra

intención fue analizar en profundidad y con una mirada integral, las dinámicas institucionales que producen las desigualdades y/o las revierten (Gluz, 2013).

De allí que la estrategia metodológica¹⁰ seleccionada sea el estudio de caso único (Yin, 1984). Escogimos UNAJ como caso de estudio en tanto presenta distintas características de interés para la investigación. Una de ellas es que forma parte del grupo de universidades creadas durante la tercera ola de expansión institucional, dentro de las cuales es la que presenta una matrícula más amplia¹¹. Otra tiene que ver con su emplazamiento geográfico, en el segundo cordón del CB, siendo éste un territorio que presenta grandes desigualdades sociales y educativas. También resulta de interés para nuestra indagación el hecho de que 9 de cada 10 personas que estudian en la UNAJ son los primeros miembros de sus familias en iniciar una carrera universitaria¹². Por su parte, despliega una gran cantidad de prácticas institucionales con el objetivo de acompañar al colectivo estudiantil que la integra.

Entonces, con el objetivo de maximizar los contrastes analíticos al interior del caso, pero también con la intención de aproximarnos a las distintas interpretaciones, sentidos y prácticas que cohabitan en el espacio universitario, incorporamos a nuestro análisis la perspectiva de nodocentes¹³, docentes y estudiantes de la UNAJ, diversificando las técnicas de investigación aplicadas a cada uno de esos grupos. Así, entre nodocentes y docentes realizamos entrevistas en profundidad (Guber 2004; Scribano 2008), mientras que el colectivo estudiantil fue alcanzado mediante grupos focales (Pettracci 2004) y con una encuesta autoadministrada (Mayntz et al. 1975). También llevamos a cabo un análisis documental (Peña Vera y Pirela Morillo 2007) de documentos y normas de la Universidad. Todo esto fue complementado y contextualizado con observaciones no participantes (Guber, 2001) y entrevistas a informantes clave (Hernández Sampieri et al., 2010).

Por su parte, dado que es plausible pensar que las disciplinas (Becher, 2001) inciden en los modos en los que se piensa la *inclusión educativa*, desde un inicio tomamos la

¹⁰ Presentamos aquí un adelanto de esta estrategia, que será explicitada en el Capítulo 1.

¹¹ En Anuario 2018 de la SPU refiere que la cantidad de estudiantes de grado de la UNAJ era de 21.898, la de la UNDAV ascendía a 16.316, la de la UNM 8.068, la de la UNPAZ 11.597.

¹² Fuente: <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/historia/> Acceso 28/01/2022.

¹³ En esta tesis, producto de nuestros hallazgos en el trabajo de campo, hacemos uso de la categoría “nodocentes” para referirnos tanto a autoridades superiores (responsables de centros y de distintas unidades en las que se organiza la UNAJ) como a aquellas personas que integran el claustro nodocente en sus escalafones más altos.

decisión de trabajar con los cuatro institutos en los que se organiza la UNAJ: el Instituto de Estudios Iniciales (IEI), el Instituto de Ciencias de la Salud (ICS), el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA), Instituto de Ingeniería y Agronomía (IIyA). Luego, a partir de nuestro trabajo de campo, encontramos que otra de las variables de importancia en las atribuciones de sentido de la *inclusión educativa* correspondía al tramo de la carrera, tanto para contextualizar los posicionamientos de los/as docentes, como de los/as estudiantes, de allí que fue incorporada como variable clave para nuestro análisis. De modo que, a los contrastes entre actores, se le adicionan los correspondientes a las disciplinas de pertenencia y al tramo de la carrera.

Sin embargo, una comunidad de valor no se comprende únicamente analizando los discursos de quiénes la integran en relación con las experiencias compartidas, sino que también es necesario atender el contexto de la misma, así como también, dar cuenta de los distintos sentidos que circulan en un determinado tiempo y espacio. En este sentido, consideramos que los alcances del concepto *de inclusión educativa* en el nivel superior se comprenden mejor al analizar el proceso de ampliación en el acceso a la enseñanza universitaria.

Para contextualizar nuestro caso de estudio, cabe señalar que la ampliación de las bases de reclutamiento de estudiantes universitarios que, aunque global (Altbach, 2001; Ezcurra, 2011b, 2019; García de Fanelli & Jacinto, 2010; Pochulu, 2004; Trow, 2007), adquiere rasgos particulares en Argentina a partir de la gratuidad, el ingreso predominantemente irrestricto, los tres momentos de expansión institucional y las expectativas de movilidad social ascendente a través de la educación universitaria se encuentran muy enraizadas en la trama sociocultural de nuestro país (Carli, 2012; Chiroleu & Marquina, 2012; Dussel, 2005; Montes & Tiramonti, 2008; Tiramonti et al., 2008).

Todos estos factores posibilitaron la incorporación de sectores sociales que tradicionalmente no habitaban nuestras universidades, dejando de ser un espacio reservado exclusivamente para grupos de *elite* (Buchbinder 2005; Carli 2012; Gluz y Grandoli, 2009). Este proceso se materializó primero en la incorporación de estudiantes de clase media (Buchbinder 2005; Cammarota 2010; Carli 2012; Dussel y Pineau 1995; Hernández y Garbarini 2010) y mucho más recientemente de jóvenes pertenecientes a

sectores populares (Carli, 2012; Chiroleu, 2013b; Ezcurra, 2019; Pérez Rasetti, 2012; Toribio, 2010).

El ingreso a las instituciones universitarias de estos últimos sectores, no garantiza ni su permanencia ni su graduación (Ezcurra, 2011b, 2019; García de Fanelli, 2005; García Fanelli, 2012; García Fanelli & Moguillansky, 2014a; Juarros, 2006) y, mucho menos, que vayan a completar sus carreras según las trayectorias teóricas (Terigi, 2007) o ideales que plantean los itinerarios académicos (Sverlick 2013).

Es en este contexto que el concepto de *inclusión educativa* adquiere, sobre todo a partir de mitad del siglo pasado, relevancia para la educación universitaria, tanto a nivel internacional como local, en el plano de las políticas, como en la normativa e investigación educativa.

En lo que respecta al discurso político, si bien esto será profundizado en el Capítulo 2, la noción *inclusión educativa* tomó relevancia en Argentina (Chiroleu, 2018; Terigi, 2016), sobre todo a partir de 2003, cuando se impulsaron transformaciones sociales que impactaron en su estructura social y en las características del mercado de trabajo, reduciendo desigualdades sociales, aunque muchas de ellas continúen vigentes (Kessler, 2015) e incluso fueron revitalizadas desde 2015. Estas transformaciones se plasmaron también en los ámbitos educativos, a partir de la implementación de distintas herramientas, entre ellas, la sanción de leyes que buscaban garantizar el derecho a la educación básica.

Por su parte, la *inclusión educativa* cobró importancia también en los debates académicos, tanto internacionales (Arum et al., 2007; Avitabile, 2017; Choy, 2001; Marginson, 2016; McCowan, 2016; Menahem, 2007; Mont & Neto, 2016; Mountford-Zimdars & Harrison, 2017; Roksa et al., 2007; Yossi et al., 2007) como regionales (Bernasconi, 2019; Booth et al., 2000; García de Fanelli, 2021; Pedraja-Rejas & Bernasconi, 2021). Podemos destacar grupos de investigaciones que estudiaron esta problemática desde diversas perspectivas. Algunas realizan un análisis “macro” refiriendo a la *inclusión educativa* como resultado deseable de la implementación de políticas públicas, ya sea la ampliación de la oferta institucional; la articulación de las políticas públicas nacionales y las universidades y/o la puesta en marcha de programas de becas (Cambours de Donini et al., 2019; Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011; García de Fanelli & Claverie, 2013; Gluz & Moyano, 2016; Lombardía, 2015;

Morresi & Marquina, 2016; Unzué, 2015; Vavrik, 2014). Otras indagan sobre las implicancias de las condiciones institucionales en las trayectorias de los/as estudiantes, sobre todo, en el ingreso, pero también en la permanencia y en la graduación (Asprella&Mundt, 2014; García De Fanelli, 2015; Inchauspe, 2016; Lenz, 2017; Marquina, 2011; Pierella, 2019; Sirotzky et al., 2017). Por último, otro grupo de trabajo, aunque menos representados, investigan distintos aspectos referidos a la enseñanza entendida como el dispositivo fundamental para la *inclusión* (Carlino, 2005; Ceresani & Mórtoła, 2018; Feeney & Sosa, 2011a; Pierella, 2018; Rueda Beltrán et al., 2019).

Más allá de esta diversidad de perspectivas, y de la polisemia del concepto (Acosta et al., 2020; Sverdlick, 2019), es posible encontrar un consenso respecto de concebir a la *inclusión educativa* no sólo como un problema de acceso, sino también de permanencia y graduación (Ezcurra, 2011b, 2019; García de Fanelli, 2005; Gluz, 2013; Zapata, 2014). De no ser así, en términos de Ezcurra (2011a), se verifica una “inclusión excluyente”. Esta es atribuida a distintos factores e incluso su combinación, entre ellos, el desconocimiento de códigos del saber académico (Ezcurra 2011a), el sentimiento de distanciamiento y/o producción de nuevas jerarquías (Colabella y Vargas 2013), la necesidad de tener un “periodo de adaptación” a los tiempos, espacios y saberes universitarios (Cerezo, 2015) y/o con dificultades relacionadas con las carencias que tienen las propias universidades para garantizar el aprendizaje y permanencia de sus estudiantes (Sverlick 2013). Por su parte, Saraví (2015) hace uso del concepto “inclusión desigual” al observar que, en numerosas ocasiones, las instituciones, en vez de neutralizar o disminuir las desigualdades de origen, las refuerzan.

Acerca del aporte de esta tesis

Luego de dar cuenta del problema de investigación, los objetivos, la perspectiva teórica y metodológica, cabe enunciar que nuestro propósito ha sido contribuir a las discusiones sobre la diversidad de sentidos que aloja la *inclusión educativa* en el ámbito de educación superior– y, consecuentemente, la prácticas e interpretaciones que esto conlleva en la implementación de los proyectos de desarrollo institucional de las universidades.

En este sentido, nuestra investigación aporta un enfoque que permite abordar la implementación local de una política educativa enfocada a ampliar el acceso y la permanencia en el nivel superior, dando cuenta de las tensiones, contradicciones y desafíos que supone su instrumentación en la gestión cotidiana, quitando el foco de la población destinataria -concebida como un todo homogéneo y pasivo, que se define en término de sus carencias (cfr. Gluz, 2013)-, y poniéndolo en las negociaciones más o menos explícitas en torno a lo que la narrativa institucional acepta como posible y justo y le permite construir su especificidad como universidad (inclusiva)

En este marco, esperamos que pueda enriquecer las discusiones en torno a la reducción fáctica de las desigualdades sociales, es decir, no solo en el plano discursivo, sino en las acciones concretas para garantizar el derecho a la educación superior en el ingreso, permanencia y graduación y a la construcción de políticas institucionales que sean más eficaces para concretar dicho propósito. Entonces, la intención es dar cuenta de las posibilidades y dificultades de la implementación, así como también de sus efectos, controversias y tensiones. En suma, desde una perspectiva bouerdiana (Bourdieu y Wacquant 1992 en Gutiérrez, 2005), aportar claves para la instrumentación de soluciones prácticas a los problemas concretos del mundo, en particular en lo que se refiere al acceso a la educación superior.

Plan expositivo

Esta investigación se estructura en seis capítulos, además de las conclusiones. En el primer capítulo, presentamos la estrategia teórico-metodológica seleccionada para llevar a cabo la investigación, así como también, damos a conocer el caso de estudio.

En el Capítulo 2, delimitamos teóricamente la problemática que da sentido a la tesis proporcionando un recorrido descriptivo por las principales perspectivas que se retomarán para pensarla. Asimismo, con el objetivo de contextualizar la discusión que subyace a la tesis, realizamos una descripción de los procesos de ampliación de la matrícula universitaria en Argentina desde sus inicios hasta 2018, año en el que situamos el cierre del presente análisis.

El Capítulo 3, partimos de una presentación general de las distintas prácticas institucionales destinadas a acompañar las trayectorias universitarias de sus estudiantes

entre 2011 y 2018, así como también, de una presentación de los sentidos institucionales en torno a éstas, en clave de *inclusión educativa*. Seguidamente, caracterizamos y analizamos los supuestos, justificaciones y representaciones acerca de los/as destinatarios/as (los/as estudiantes), respecto de las distintas prácticas que tienen lugar por fuera de las aulas (prácticas extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativas, prácticas institucionales que se enfocan en las condiciones socio-económicas del estudiantado y prácticas vinculadas al acompañamiento a la gestión administrativa). Por último, damos cuenta de la experiencia estudiantil en torno a ellas, en términos de participación y valoración.

En el Capítulo 4, describimos las prácticas institucionales centradas en el ingreso, así como también sus justificaciones a partir de las que se considera a ese primer tramo como una instancia problemática, y cuáles son los supuestos en torno al despliegue de las prácticas educativas enfocadas en el ingreso para abordar dicha situación. Luego, damos cuenta de los interrogantes acerca de los límites de ese acompañamiento y de las tensiones referidas a los contenidos a incorporar en las asignaturas que integran los ciclos iniciales. Por último, nos referimos al ingreso desde la perspectiva de los/as estudiantes y a las valoraciones realizadas sobre las prácticas analizadas.

Por su parte, en el Capítulo 5, analizamos los sentidos que adquiere la *inclusión educativa* para los/as docentes de la UNAJ, considerando el modo en el que justifican sus prácticas docentes y el rol que le atribuyen a éstas en la construcción de la singularidad de la Universidad como propuesta educativa. Asimismo, enfocamos nuestro análisis en la tensión entre *inclusión* y *calidad educativa* como ejes que atraviesan el discurso docente.

En el Capítulo 6, analizamos cómo los sentidos de *inclusión educativa* organizan el régimen académico en esta Universidad, en particular, en relación a la estandarización del tamaño de las comisiones, y de qué manera estos se expresan en las prácticas docentes y su justificación, así como también, en las experiencias estudiantiles y sus vínculos con otros actores institucionales.

Por último, en las reflexiones finales del estudio, recuperamos los principales resultados de nuestra investigación y definimos líneas futuras de análisis.

CAPÍTULO 1. ACERCA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo, presentamos las técnicas y los procesos que nos permitieron construir esta tesis, partiendo desde la estrategia teórico-metodológica que desplegamos en el proceso de investigación, diseñada en diálogo permanente tanto con la teoría académica, como con las voces y perspectiva de nuestros interlocutores en el campo. Por eso, en la primera parte, daremos cuenta de los desarrollos conceptuales que funcionaron como fundamento para la construcción del problema de investigación. En la segunda, nos abocamos a la explicitación de las técnicas y herramientas que nos permitieron identificar las particularidades y matices que adquiere la categoría de *inclusión educativa* como eje central de los sentidos que configuran a la UNAJ como comunidad de valor.

Herramientas teórico-conceptuales

Tal como mencionamos en la Introducción de este trabajo, las instituciones son plausibles de ser entendidas como una “comunidad de valor” (Ricoeur, 2006) que le permiten a las personas que la integran dotar de significado tanto la propia acción como la de otros. En esta clave, nos aproximaremos a analizar nuestro caso de estudio: la UNAJ (Universidad Nacional Arturo Jauretche).

El concepto de “comunidad de valor”, propuesto por Ricoeur (2006), constituye una forma de sintetizar modos comunes de “estar en el mundo”, que no pueden ser universalizados, ni tampoco despojados de las “huellas” que permiten establecer relaciones de continuidad y proyección a futuro (Cross et al., 2021). Entonces, el concepto de “comunidad de valor” busca recuperar la diversidad de estructuras de significación concurrentes en un mismo espacio social, en tanto marco de referencia en la articulación de la experiencia (Cross, 2010). Esto se debe a que la constitución de valores compartidos, en tanto universos simbólicos, son imprescindibles para la configuración de los horizontes comunes (García, 2017).

Por lo tanto, la “comunidad de valor” les permiten a las personas que la integran dotar de significado la propia acción y la de los/as otros/as, y constituyen, al mismo tiempo,

el marco en el que se sitúan tanto las relaciones como las experiencias. De allí la centralidad que, en nuestra investigación, adquiere la noción de “práctica” y sus justificaciones, es decir, los sentidos que los/as actores le otorgan.

Como emergente de nuestro trabajo de campo, encontramos que la *inclusión educativa*, en tanto categoría de la práctica, opera en UNAJ organizando las relaciones, configurando y dándole sentido a las prácticas que los distintos sujetos y grupos allí despliegan y, a partir de la cual, narran sus experiencias. Entonces, la *inclusión educativa*, en tanto valor compartido por la comunidad, configura en la Universidad nociones de posibilidad, de interpretación y acción. Pero ésta se encuentra tensionada por diversas adscripciones a la misma, o bien, por la coexistencia con otros valores.

La noción de experiencia

Otra noción que resultó fundamental para el desarrollo de nuestro análisis fue el concepto de “experiencia”. Éste resulta central para comprender los modos en que las personas establecen relaciones consigo mismas, con los/as otros/as, con los objetos y con su entorno, dentro del cual se incluyen las instituciones donde realizan sus trayectos educativos (Ricoeur, 2006). La experiencia remite a los acontecimientos que les suceden a los sujetos, que los conmueven, los alteran, les dejan huellas, los transforman (Brito et al., 2010) y, a la vez, constituye una combinación de registros múltiples, no necesariamente congruentes y de lógicas de la acción que se vinculan al actor (Dubet, 2010).

A su vez, la noción de experiencia, en tanto su objeto es la subjetividad de los actores, tiene implicancias ontológicas y metodológicas (Dubet, 2010), tal como veremos más adelante.

Por su parte, la temporalidad es un punto para pensar la experiencia, en tanto la misma se organiza temporalmente, pudiendo distinguir entonces entre experiencia vivida, como secuencia de eventos, y la atribución retrospectiva de significado, que está asociado a la memoria, a la cognición y a la coherencia (Turner, 1982). Esta diferencia en términos de secuencialidad necesita ser tenida en cuenta a los fines del análisis realizado.

Al mismo tiempo, la experiencia se articula en la significación de percepciones, es decir, en el lenguaje (Throop, 2003 en Cross, 2010), de allí la importancia del acto de narrar. La “función narrativa” fue presentada por Ricoeur (2000), quien sostiene que en el “acto de narrar” se manifiesta el carácter temporal de la experiencia humana, a través de la “elaboración de la trama” que permite articular un discurso. Este proceso, consiste principalmente en la selección y disposición de los acontecimientos y de las acciones narradas que implican identificar agentes, medios, fines, consecuencias queridas y no queridas (Ricoeur, 2000). Asimismo, Ricoeur sostiene que si “la acción puede ser narrada es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente” (2003: 119).

Asimismo, la experiencia universitaria, siguiendo a Carli (2012), nos permite atender las prácticas de los sujetos institucionales, así como también sus reflexiones retrospectivas acerca de lo vivido y narrar la historia del presente, por lo tanto, resulta imprescindible incorporarla a nuestro análisis.

En la experiencia educativa de los/as estudiantes, en los diversos tramos del nivel educativo, cobra centralidad el recorrido que ellos emprenden, de allí que se utilice la noción de trayectoria educativa para referir a la experiencia circunscripta a uno de los tramos del recorrido (Maddoni, 2014). En nuestro trabajo, haremos referencia particularmente al tramo correspondiente a los estudios universitarios, entendiendo que la trayectoria resulta del entramado experiencial, del sentido atribuido a la misma, de sus intereses y deseos. De allí que hagamos referencia a la trayectoria educativa universitaria, entendida como un tramo de la experiencia educativa más amplia.

La categoría “trayectoria educativa” refiere a la articulación entre las elecciones propias, las trayectorias familiares y las propuestas institucionales disponibles en un contexto definido, contexto que también opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes & Sendón, 2006, 2010). Siguiendo a Montes y Tiramonti (2008), hablar de trayectorias implica referirse a la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, así como también de sus historias biográficas y sociales. De este modo, la noción de trayectoria refiere a las estrategias desplegadas por los actores, así como también a los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos, que son puestos en acción en un determinado contexto.

Prácticas: sus sentidos y justificaciones

A lo largo de este trabajo, analizaremos cómo se relacionan las prácticas llevadas a cabo en la institución con los sentidos y justificaciones que circulan en la misma. Para ello, consideramos lo establecido por Ricoeur, en cuanto a que las capacidades colectivas se estructuran en torno al vínculo entre prácticas y representaciones, el cual permite la instauración del lazo social (Lepetit, 1995, citado por Ricœur, 2006). En este sentido, las representaciones no son “ideas flotantes que se mueven en un espacio autónomo”, sino “mediaciones simbólicas que contribuyen a la instauración del vínculo social” (Ricœur, 2006:175).

Entonces, desde la investigación hermenéutico-interpretativa, se describe en términos subjetivistas a la práctica como las acciones de otra persona, quien, en el mismo sentido que el investigador, se identifica como sujeto (Valladares, 2017).

A su vez, las prácticas son inherentemente interactivas, por lo tanto, implican en su realización a comunidades e individuos que interactúan unos con otros en espacios intersubjetivos (Kemmis et al., 2014 en Valladares, 2017).

La reflexión acerca de las prácticas está marcada por sus márgenes históricos, pues siempre se construyen en relación con un contexto. Pero la reflexión, además, no es un proceso meramente personal, sino que tienen una significación social, en tanto, tal como sostiene Kemmis (1999), podemos solamente conferir significado a nuestras acciones por referencia a las formas de vida que compartimos con los demás

En nuestro trabajo, hacemos uso de la denominación “práctica”, tanto para referirnos a aquellas prácticas institucionales que despliega UNAJ para acompañar a sus estudiantes (en particular, analizamos aquí las prácticas de acompañamiento al ingreso, las prácticas extra-aúlicas y aquellas que se hacen posible a partir de las características del régimen académico-universitario), como a las prácticas de los/as¹⁴ docentes.

Respecto de las prácticas institucionales, consideramos pertinente rescatar la distinción efectuada por Searle (2006) entre la dimensión ontológica y epistemológica de los

¹⁴ A lo largo de este trabajo, se hará uso del lenguaje inclusivo, separando el sufijo flexivo femenino del masculino a través de una barra: -a/-o, en caso de singular, y -as/-os, en caso de plural, o bien, u -o/-a, en caso de singular, y -os/-as, en caso de plural, de manera indistinta. Asimismo, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

“hechos institucionales”, los cuales son los objetos de las ciencias sociales y humanas. De acuerdo con el autor, éstos son portadores de una subjetividad ontológica y una objetividad epistemológica, ya que su existencia no depende del punto de vista individual, pero no pueden comprenderse por fuera del contrato social que impone el lenguaje, es decir, poseen una existencia social que ha sido intersubjetivamente construida.

Por su parte, para el análisis de los sentidos de las prácticas docentes, afirmamos que es necesario considerar las intenciones del docente, el plano social en el que tienen lugar, el plano histórico y el plano político (Kemmis, 1996 en Conde Hernández et al., 2015). De modo que las significaciones que le otorgan a su propia práctica las/os docentes no puede ser pensada por fuera de las circunstancias sociales, políticas e históricas del contexto en el que está inmerso.

La articulación de los conceptos aquí presentados nos permitirá poner en relación las prácticas institucionales y de los/as actores, así como las experiencias de las personas con los sentidos en torno a la noción *inclusión educativa*.

Diseño de la investigación: estudio de caso

Esta tesis doctoral aborda su problema de investigación a través de un estudio de caso único (Yin, 1984). Esta estrategia teórica-metodológica es definida por el interés en casos individuales, antes que por los métodos de investigación utilizados (Yin, 2018) y busca dar cuenta de la particularidad del caso en el marco de su complejidad. Siguiendo a Blasco (1995 en Neiman & Quaranta, 2006), desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en la profundización y el conocimiento global del caso. Sus hallazgos proporcionan detalles sobre cuestiones de prácticas y los entornos en los que esa práctica está incrustada (Gilgun, 1994). La selección de este método se fundamenta en nuestra intención de realizar una descripción extensa y profunda de un fenómeno social contemporáneo, siendo la estrategia de la investigación exploratoria y descriptiva (Cea D’Ancona, 1999) la que mejor se adecúa para la realización de este trabajo.

El caso seleccionado fue la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Su elección refiere a diversas características y singularidades observadas para esa institución a las que nos referiremos algunos párrafos más adelante.

En relación a la naturaleza del caso elegido, la bibliografía coincide en advertir sobre la necesidad de delimitar sus fronteras (Sautu, 2003). En este sentido, en el caso-objeto elegido (Coller, 2000) sus fronteras se encuentran claramente determinadas, siendo éstas las de la Universidad. Esto no implica un desconocimiento del contexto en el que el estudio de caso se enmarca, sino que, tal como sostiene Yin (1994), esta investigación debe llevarse a cabo considerándolo inmerso dentro de su contexto en la vida real.

Asimismo, los estudios de caso permiten ahondar en la complejidad de los fenómenos que se suceden dentro de las organizaciones y profundizarlos (Archenti et al., 2007), por lo tanto, resulta el más adecuado o para el estudio de las organizaciones.

De esta manera, nuestro estudio de caso nos permitió conocer en profundidad lo que sucede al interior de la institución en relación a los diferentes sentidos que circulan allí, así como también, a las interpretaciones y a las prácticas de los distintos grupos que la conforman. Además, nos permitió aproximarnos a las relaciones y procesos cotidianos, al reconocer el conjunto de representaciones, significaciones y experiencias que generan los sujetos como parte de un conjunto social, en este caso, la UNAJ, como comunidad educativa en construcción.

El periodo de tiempo que abarca nuestro estudio de caso se encuentra comprendido entre 2011, año del primer ciclo lectivo de la Universidad, hasta 2018.

El caso seleccionado: La UNAJ

La UNAJ es una universidad nacional de gestión estatal que inició sus actividades académicas en 2011. Fue creada mediante la Ley 26.576 del Congreso de la Nación, el 2 de diciembre de 2009¹⁵. La institución se emplaza en el partido de Florencio Varela, en la Provincia de Buenos Aires, dentro del territorio argentino¹⁶. El

¹⁵ Esta Ley fue sancionada el 2 de diciembre y promulgada el 29 de diciembre de 2009.

¹⁶ Este partido pertenece al Área Metropolitana de Buenos Aires. Su área de influencia directa corresponde a los Partidos de Florencio Varela, Almirante Brown y Berazategui, los cuales forman parte

distrito no contaba hasta entonces con otra oferta de educación universitaria nacional, situación que constituyó, en términos geográficos, un claro facilitador del acceso a los estudios superiores de los jóvenes de Florencia Varela y de las zonas aledañas.

Esto último es lo que hace posible que nos refiramos a su localización e implicancias de la expansión de la Universidad, en términos geográficos, como una “vecinalización” (Pérez Rasetti, 2014), puesto que llegó a ser “vecina” del estudiante. De esta manera, se erigió como una “oferta de proximidad”, la cual hemos complejizado, deteniéndonos ya no solo en lo geográfico, sino también en lo vincular (Cerezo, 2015; Mayer & Cerezo, 2017). En el marco de una política educativa de “territorialización de la oferta” (Fuentes, 2017), la vinculación entre universidad y territorio adquiere distintos modos de abordaje desde múltiples perspectivas que involucran más de una función universitaria, ya sea extensión —también denominada vinculación—, transferencia, investigación y formación (Sturniollo, 2007).

En 2018, la cantidad de estudiantes de grado y pregrado era de 21.898. En el informe de gestión de 2014, se expresa que la cantidad de inscriptos a la Universidad da cuenta de la existencia de un interés por el acceso a la educación superior en el lugar geográfico en el que se emplaza. Los inscriptos en 2011 alcanzaron los 3.046, en 2012 y 2013, hubo 5.000 nuevos inscriptos cada año, en 2014 7.000, en 2015, 9.200 y en 2018, 7.185¹⁷. Este gran crecimiento de la matrícula conllevó a que inicialmente las principales preocupaciones, según expresó su rector Ernesto Villanueva, hayan sido la infraestructura y el cuerpo docente. De modo que, a la sede del edificio principal y a las del Hospital “el Cruce”, se debieron adicionar colegios secundarios de Florencia Varela, Berazategui y Quilmes¹⁸. En 2011, se realizó el traspaso del edificio de los ex laboratorios de YPF de la UNLP a la UNAJ, siendo éste el edificio donde se concentra la oferta académica de la Universidad.

Sin dudas, la amplia y rápida expansión de su matrícula es una de las características distintivas de UNAJ y, por lo tanto, no es posible realizar este estudio de caso sin

del grupo denominado “Conurbano Sur”, a los que el INDEC denomina “parcialmente urbanizados”, caracterizados por conformar un continuum urbano rural.

¹⁷ Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Anuario, 2018.

¹⁸ Colabella y Vargas (2014) enumeran esas sedes: Sede I, ubicada en los Laboratorios de YPF, la Sede II, en el Hospital “El Cruce”, y sedes que funcionan en colegios secundarios de zonas aledañas. Estos últimos son el Instituto “San Martín”, la Escuela Media N° 7 y la Escuela “Homero Manzi”, el Centro Municipal de Articulación Universitaria de La Florida, que funciona en San Francisco Solano, del vecino municipio de Quilmes.

considerar ese rasgo. Datos de Secretaría de Política Universitaria (SPU) indican que la cantidad de estudiantes evolucionó a una tasa promedio de crecimiento anual de 32,5 % entre 2011 – 2018. En 2018 la cantidad de estudiantes ascendía a 21.898, los/as nuevos/as ingresantes eran 7.185 y los graduados (dato acumulado) alcanzaban a 278, con una tasa promedio de crecimiento anual de 75,2%¹⁹. Éste aumento significativo tuvo grandes implicancias en el devenir institucional: en la conformación de equipos docentes y de gestión, en el diseño de normativas y de prácticas para acompañar al colectivo estudiantil, en la puesta a disposición de recursos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como planes de estudio, instalaciones, aulas, biblioteca, equipamientos, espacios de práctica, entre otros.

Las unidades administrativas en las que se organiza la Universidad son Institutos, siendo estos el Instituto de Ingeniería y Agronomía (IIyA), el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA), el Instituto de Ciencias de la Salud (ICS) y el Instituto de Estudios Iniciales (IEI)²⁰. Asimismo, integra la estructura de UNAJ el Centro de Política Educativa (CPE)²¹ que “interviene en asuntos relacionados a la esfera docente, estudiantil, académica, de estudios complementarios y de la investigación”²²

Estos corresponden a espacios portadores de estilos cognitivos y culturas de las comunidades disciplinares (Becher, 2001).

Según se expresa en los documentos oficiales, la oferta académica de la Universidad, fue diseñada para vincularse directamente con las necesidades y demandas de la región en la cual iba a funcionar. Asimismo, se abrieron carreras que pretendían contribuir a revertir las vacancias en áreas productivas a nivel nacional. A continuación, presentamos las carreras de grado y pregrado que ofrece la UNAJ por instituto, tipo de oferta y año de inicio de su dictado:

¹⁹ Fuente: SPU, Anuario, 2018.

²⁰ El Instituto de Estudios Iniciales, creado en 2012, tiene a su cargo los dos tramos formativos iniciales de la trayectoria de los estudiantes. En el Capítulo 4, se profundiza acerca de este instituto.

²¹ Este Centro integra, junto con otras unidades, la estructura de gestión y apoyo a las actividades sustantivas. <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/estructura-academica/> Acceso 09/12/2021.

²² Fuente: <https://www.unaj.edu.ar/institucional/centro-de-politica-educativa/acerca-del-centro-de-politica-educativa/> Acceso 28/01/2022.

Tabla 1.1: Oferta educativa de grado y pregrado en UNAJ por Instituto y año de inicio.

Instituto	Tipo	Carrera	Año de Inicio Carrera
Instituto de Ciencias de la Salud	Grado	Medicina	2015*
		Bioquímica	2011
		Licenciatura en Enfermería	2011
		Licenciatura en Organización y Asistencia de Quirófanos (LOAQ)	2012
		Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría	2012
	Pre grado	Tecnicatura en Emergencias Sanitarias y Desastres	2012
		Tecnicatura Universitaria en Farmacia Hospitalaria	2015
		Tecnicatura Universitaria en Información Clínica y Gestión de Pacientes	2015
Instituto de Ciencias Sociales y Administración	Grado	Licenciatura en Economía	2015*
		Licenciatura en Trabajo Social	2015*
		Licenciatura en Administración	2011
		Licenciatura en Gestión Ambiental	2011
		Licenciatura en Relaciones del Trabajo	2011
Instituto de Ingeniería y Agronomía	Grado	Ingeniería en Petróleo	2013*
		Bioingeniería	2011
		Ingeniería Electromecánica	2011
		Ingeniería en Informática	2011
		Ingeniería Industrial	2011
		Ingeniería en Transporte	2016*
		Licenciatura en Administración Agraria	2017*
		Licenciatura en Ciencias Agrarias	2015*
	Pregrado	Tecnicatura Universitaria en Producción Vegetal Intensiva	2011
		Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Agropecuarios	2011

* Carrera no prevista en Plan Inicial.

Fuente: Elaboración propia en base a documentos institucionales.

Cabe señalar que la propuesta educativa de la Universidad busca vincularse con un proyecto político más amplio. En este sentido, el rector expresa que la UNAJ: “se encuentra asentada en los marcos de un proyecto político más general, que defiende los valores democráticos, el derecho a la educación, el trabajo interdisciplinario y la relación comprometida con la comunidad” (Villanueva, 2015, p. 159).

Desde la UNAJ, se ponen en marcha prácticas que pretenden acompañar a aquellas personas que allí estudian. Para clasificarlas establecimos las siguientes categorías: prácticas institucionales extra-aúlicas de acompañamiento, prácticas centradas en el ingreso, prácticas institucionales de acompañamiento a estudiantes próximos a graduarse, prácticas que se enfocan en las condiciones socio-económicas, acciones de acompañamiento administrativo y de acceso a servicios y características que adquiere el régimen académico universitario en UNAJ. En la clasificación establecida, enfatizamos en el clivaje dentro y fuera del aula, ya que resulta de gran importancia para nuestro análisis, como se verá a lo largo de este trabajo. Es fundamental señalar, aunque en otros capítulos profundizaremos en el análisis de algunas de estas prácticas, que, en su gran mayoría -pero sobre todo las que tienen lugar fuera de las aulas- son coordinadas por la Unidad de Asuntos Estudiantiles que se ubica dentro del CPE. En este sentido, observamos que las prácticas institucionales son predominantemente diseñadas por las instancias centrales de la UNAJ y no por los institutos. Esto imprime especificidades en términos del vínculo de estas prácticas con los/as estudiantes e incide en la construcción de la identidad estudiantil.

Acerca de la UNAJ como proyecto educativo

Como mencionamos previamente, la UNAJ conjuga distintas características tanto estadísticas como analíticas de interés, para el presente estudio. Respecto de las primeras destacamos: 1. Se encuentra emplazada en el segundo cordón del Conurbano bonaerense – territorio que condensa distintas desigualdades sociales (Kessler, 2015) y distribuidas heterogéneamente (Rodríguez et al., 2015 y Segura, 2017 en Arancibia, 2018). 2. Integra el grupo de universidades creadas durante la tercera ola de expansión institucional (Chiroleu & Marquina, 2012) 3. Dentro de este grupo es la que alcanza una mayor cantidad de estudiantes: en 2018, superaba los 20 mil. 4. Se estima que 9 de cada 10 personas que estudian en UNAJ son los primeros miembros de sus familias en iniciar una carrera universitaria (94% en referencia a los padres de las y los estudiantes

y 86% a las madres)²³. 5. El 32% de los estudiantes recibía en 2016 alguna beca de estudio (UNAJ, 2016)- ya sea nacional, provincial o de la misma institución – convirtiendo a 1 de cada 3 estudiantes en destinatarios de políticas sociales.

En términos teóricos, seleccionamos UNAJ por sus implicancias territoriales dadas por la cercanía geográfica con respecto a sus estudiantes, lo cual la constituye en una oferta de proximidad para quienes residen en ese territorio, ampliando oportunidades para sectores que antes no accedían a la universidad. También su elección refiere a la gran cantidad de prácticas institucionales que, desde la Universidad, se despliegan para favorecer el ingreso, permanencia y graduación de sus estudiantes.

Estrategias de recolección de datos

A partir de nuestras primeras incursiones en la institución, ésta se nos presentaba como un conjunto compuesto por distintos segmentos. Cada uno de ellos constituía un grupo diferenciado dentro de esa comunidad educativa: autoridades y nodocentes²⁴ con cargos jerárquicos, docentes y estudiantes. De allí que para el análisis de los sentidos que adquiere la *inclusión educativa* en UNAJ, incorporamos al análisis las voces cada uno de esos colectivos. Y nos referimos a “voces”, en plural, porque tal como veremos más adelante, no son grupos homogéneos a su interior, sino que presentan diferencias y tensiones. Cabe referir que estos grupos se reconocen como tales entre sí, salvo por la categoría nodocentes, que une tanto autoridades como a los/as nodocentes propiamente dichos, que incluso son plausibles de ser identificados como claustros universitarios.

Pero los argumentos a partir de los cuales decidimos diversificar nuestra estrategia de recolección de datos no son solamente empíricos, sino también teóricos. Al respecto, afirmamos, junto con Remedi, que las instituciones universitarias no constituyen “conjuntos homogéneos y coherentes de sentido” (Remedi, 2008, p. 19), de allí que la investigación proponga abarcar los distintos grupos que integran la UNAJ. Se agrega a lo anterior que los actores universitarios portan una diversidad de tradiciones que los convierte en sujetos activos y, como tales, reciben de distintos modos los intentos de producción de políticas para el sector, algunas veces negociando, otras rechazándolos o bien, alterando ambas acciones (Unzué & Emiliozzi, 2013).

²³ Fuente: <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/historia/> Acceso 28/01/2022.

²⁴ “Nodocente” es la forma en la que desde UNAJ se refieren a ese claustro, forma parte del lenguaje nativo (Geertz, 1983 Segato, 2016), de allí que sea la que utilicemos en nuestro trabajo.

En este sentido, la articulación de miradas propuesta, busca convertirse en un aporte al campo, ya que permite captar con mayor profundidad los sentidos de la *inclusión educativa*. Al mismo tiempo, nos permitió maximizar los contrastes analíticos al interior de la UNAJ, articulando variables institucionales, contextuales y posicionales de estos grupos, que conlleva la formación en las universidades (Remedi, 2015).

En función de lo anterior y para aproximarnos a las interpretaciones que cohabitan en el espacio universitario, a sus experiencias y a las prácticas institucionales, diversificamos nuestra estrategia de recolección de datos, atendiendo a cada uno de esos grupos sociales. A continuación, profundizamos en estos aspectos y, hacia el final del presente apartado, los caracterizamos:

Nodocentes

Los/as nodocentes son actores centrales en el proceso de implementación de las prácticas institucionales en la UNAJ. Usamos la denominación “nodocentes” en esta investigación, para referirnos tanto a autoridades superiores (responsables de centros y de distintas unidades en las que se organiza la UNAJ) como a las personas que desempeñan funciones de apoyo a las actividades educativas que integran el claustro nodocente²⁵, de los cuales seleccionamos aquellos/as que se ubican en los tramos más altos de los escalafones establecidos por el convenio colectivo del sector. Esta denominación y la decisión metodológica de unir estos roles se corresponden al resultado de nuestro trabajo de campo.

Incorporar la perspectiva de nodocentes nos permitió captar las narrativas institucionales de quienes ocupan lugares de gestión dentro de la Universidad y quienes diseñan las prácticas institucionales. Por sus tareas y funciones ejercidas, tienen presencia en todos los niveles de la estructura, así como también en el conjunto de tareas de la institución. A su vez, como tendremos ocasión de analizar, a pesar de la diversidad de tareas y trayectorias laborales, se trata de un grupo muy comprometido y muy imbuido de la narrativa institucional.

²⁵ El Estatuto de la UNAJ expresa que quienes integran el claustro del personal nodocente son las personas que cumplen alguna de las siguientes actividades: apoyo a la enseñanza, a la investigación, a la extensión, a la prestación de servicios y a la administración, que se requieren para el desarrollo de las actividades universitarias (Artículo 31, Estatuto: <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/Estatuto.pdf>)

Docentes

Sin lugar a dudas, el colectivo docente es fundamental para pensar aquello que sucede en la Universidad. En n tanto esta tesis se enfoca principalmente en aquello que sucede dentro del aula. Los incorporamos como actores claves para pensar los sentidos de la *inclusión educativa* en este espacio, las (posibles) tensiones entre las concepciones de este colectivo y las desarrolladas en la narrativa institucional, así como también en relación a sus prácticas y experiencias como docentes de UNAJ.

Cabe señalar que el acercamiento a las prácticas docentes en nuestro análisis se realiza a partir de las narraciones elaboradas por los/as propios/as docentes. Es decir, captamos sus prácticas a través de sus discursos, no realizamos observaciones de sus clases o de los materiales y/o actividades que producen.

Tomar en cuenta la perspectiva docente resulta fundamental para aprehender los sentidos acerca de la *inclusión educativa*, las disputas que tienen lugar en torno a ella y las referencias que este colectivo realiza acerca de las prácticas institucionales propuestas por la Universidad.

Además, la relevancia del ejercicio docente, como espacio clave para la construcción de la *inclusión* se hace presente en la expectativa institucional de que toda aquella persona con contrato docente y toda autoridad, también deben dar clase.

Estudiantes

Como hemos mencionado, las experiencias y prácticas de los estudiantes han sido incorporadas también a nuestro análisis puesto que consideramos que su perspectiva es fundamental para conocer los sentidos que adquiere la *inclusión*, en tanto son los sujetos que tienen que ser incluidos para poder estudiar en UNAJ y son los/as destinatarios/as de las prácticas institucionales. Asimismo, conocerlos/as nos permite contrastar las representaciones que sobre ellos/as portan los otros colectivos que integran la UNAJ.

Cabe aclarar que los/as estudiantes alcanzados/as en este estudio son aquellos/as que, de una forma u otra, lograron sortear los distintos obstáculos y/o desafíos que representa transitar una carrera universitaria, en sus distintos tramos. Es decir, que se encuentran “dentro” de la Universidad conformando la comunidad educativa de UNAJ,

quedando fuera de nuestro análisis quienes discontinuaron sus estudios y las/os graduados.

Acerca de la construcción y análisis de los datos

Esta tesis se inscribe en el paradigma interpretativo, esto significa que no partimos de la existencia de una única realidad social que puede ser aprehendida en forma “objetiva”, concepción propia del paradigma positivista (Guba & Lincoln, 1994), sino que entendemos el propósito de las ciencias sociales y humanas como la construcción de teoría a partir de la comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida de quienes actúan, valorando sus propias interpretaciones y el sentido que le asignan a aquello que hacen y dicen (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Para acceder a dichas interpretaciones y sentidos, utilizamos diversas técnicas de recolección y análisis de datos, con la intención de captar y describir la complejidad del caso de estudio con la mayor riqueza posible. Esto implica una yuxtaposición y combinación de técnicas de investigación que incluyen la entrevista, la observación, el análisis documental, el *focus group*, así como también la realización de una encuesta a estudiantes. En tal sentido, la construcción del *corpus* de datos se inscribe en la llamada triangulación de datos en el tiempo y el espacio, que "implica implantar diferentes estrategias de recolección de datos, con el fin de contrastar un determinado conjunto de observaciones con otros, abordando el mismo fenómeno" (Forni & Grande, 2020).

Esta estrategia se ha generalizado en nuestro campo a partir de los tres giros: lingüístico (Rorty, 1992), interpretativo (Mottier, 2005) y cultural (Jacobs & Spillman, 2005), “junto al surgimiento de un conjunto de teorías de la práctica que pusieron el foco en el nivel de la experiencia subjetiva para la comprensión del mundo social, clausuraron definitivamente la posibilidad de sostener una mirada de lo social basada exclusivamente en la “medición” de categorías estáticas y con programas de investigación universalistas y objetivistas” (Forni y De Grande, 2019: 164). De esta manera, los datos cualitativos y cuantitativos fueron integrados y combinados secuencialmente en determinados momentos de la investigación, implicando una triangulación de los métodos de investigación (Neiman y Quaranta, 2006).

Siguiendo a Ricoeur (2000), en tanto nuestra propuesta consiste en entender y situar las narraciones que los sujetos realizan sobre sí y sus prácticas, en estructuras sentido, consideramos que “explicar más es comprender mejor” (Ricoeur, 2000:198). En este sentido, las distintas técnicas utilizadas son consideradas como medios para acceder a estas estructuras.

Por su parte, en las técnicas cuantitativas el foco de la recolección de datos está en la medición de las variables o conceptos. La recolección de información se realiza a partir del uso de procedimientos estandarizados (Hernández Sampieri et al., 2010).

La investigación tuvo como base empírica fuentes de datos primarios generados específicamente para contribuir a responder los interrogantes que recorrieron la tesis. Asimismo, aunque en menor medida, hizo uso de fuentes de datos secundarios consideradas fundamentales para abordar el problema bajo estudio, aportando insumos para caracterizar y contextualizar a la UNAJ. Estas fueron los Anuarios Estadísticos y Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias de la SPU.

La Tabla 1.2 resume cómo se distribuyeron para los distintos grupos de la comunidad educativa las técnicas de investigación utilizadas y la naturaleza cuantitativa o cualitativa de los datos.

Tabla 1.2: Tipos de fuentes y datos utilizados

Grupos de la comunidad educativa	Técnicas de Investigación	
Nodocentes	Entrevistas en profundidad (CL)	Análisis documental (CL) Observación no participante (CL)
Docentes	Entrevistas en profundidad (CL)	
Estudiantes	Grupos Focales (CL)	
	Encuesta autoadministrada (CN)	
Informantes clave	Entrevistas en profundidad (CL)	

CL: Datos cualitativos / CN: Datos cuantitativos

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, describiremos en detalle las técnicas de investigación utilizadas para cada uno de los grupos que integran la Universidad, los criterios de selección de la

muestra, así como también, otros aspectos de importancia a los fines de plasmar el diseño metodológico de la investigación.

Nodocentes: autoridades y nodocentes de escalafones altos

Entrevistas en profundidad

Para el abordaje de este colectivo, se realizaron entrevistas en profundidad (Guber, 2004; Scribano, 2008) que apelan a la reflexividad de las personas en torno a sus prácticas y a los sentidos atribuidos a sus experiencias vividas en el contexto universitario, indagando en una trama de interpretaciones y sentidos socialmente producidos (Archenti et al., 2007; Guber, 2001). Siguiendo los requisitos mínimos de la técnica, buscamos no sesgar el proceso comunicativo y proporcionar una interacción social que ayude al entrevistado a informar adecuadamente (Valles, 2002).

A partir de ellas, nos interesaba captar las representaciones que las/os nodocentes tenían acerca del resto de los grupos, las justificaciones de sus prácticas, analizar la forma en que las prácticas de inclusión se desarrollan en la cotidianeidad de la vida institucional y dar cuenta de cómo la inclusión educativa organiza las prácticas de la comunidad.

Para llevarlo a cabo, la estrategia de análisis e interpretación de los datos siguió los lineamientos de la *grounded theory* (Glasser & Strauss, 1967). Así fue que desplegamos un muestreo teórico (Martínez-Salgado, 2012; Pla, 1999) a los fines de captar los sentidos e interpretaciones de estas cuatro instancias organizacionales. Éste permitió introducir parámetros exteriores con los que controlar la presencia de las distintas voces y miradas sobre el proceso social que se analiza²⁶. La cantidad de entrevistas estuvo determinada por los criterios de saturación teórica (Saltalamacchia, 1997), es decir que el relevamiento de datos finaliza cuando se produce una saturación de información.

Para la realización de las entrevistas, se diseñaron guías de pautas *ad hoc*. Cabe destacar que éstas no han sido de ninguna forma una herramienta estanca, sino que

²⁶ Cabe referir que el uso de otras técnicas de muestreo, tal como la de “bola de nieve”, puede conducirnos a investigar un grupo dentro del conjunto solamente, incurriendo en el error de tomar lo expresado por una fracción como el todo (Pla, 1999).

fueron surgiendo modificaciones y/o aportes en el transitar del trabajo de campo, nutriéndose de nuevas miradas y conceptos. Esta posibilidad de modificación refiere a que, junto con Valles (1997 en Petracci, 2004), entendemos que las técnicas de investigación no contienen verdades absolutas, sino que incluyen ideas flexibles que deben ser entendidas de manera flexible.

Cada entrevistado fue seleccionado cuidadosa e intencionalmente por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada para la investigación (Martínez-Salgado, 2012).

La mayoría de las entrevistas (12 de ellas) fueron realizadas en diferentes espacios públicos en la UNAJ, en los lugares de trabajo de los entrevistados, una en un bar de CABA y otra en el CITRA, instituto de investigación en el que me desempeño. Las entrevistas se realizaron entre mayo de 2017 y septiembre de 2018.

Dada la diversidad intrínseca a los campos disciplinarios (Becher, 2001; Gläser et al., 2015; Prego & Prati, 2006; Vaccarezza, 2007), tomamos la decisión de trabajar con docentes que se desempeñaran en los cuatro institutos en los que se organiza la UNAJ. Asimismo, se contempló la perspectiva de miembros del Centro de Política Educativa (CPE).

Producto de este diseño muestral, se realizaron de manera presencial 14 entrevistas en profundidad. De ellas, cuatro corresponden a miembros del CPE y 10 a personas que trabajan en los Institutos. Con la intención de mantener el anonimato de las/os entrevistados hemos numerado las entrevistas. En el Anexo 1, se incluye, junto con la referencia utilizada en el estudio, una caracterización de cada entrevistado/a.

El colectivo docente de la UNAJ

Entrevistas en profundidad

Este colectivo fue abordado también a partir de entrevistas en profundidad. La selección de los docentes a entrevistar partió de un muestreo teórico (Martínez-Salgado, 2012; Pla, 1999), en tanto nos interesaba construir una muestra variada en términos de Instituto de pertenencia, tipos de asignaturas en la que se desempeñara y antigüedad docente. Asimismo, se buscó que trabajaran con los distintos tramos de las

carreras – distinguiendo a aquellos docentes que se desempeñan como docentes de materias del primer año de las carreras según los planes de estudio, de quienes lo hacen en los tramos medios y de los del tramo final. Al respecto, cabe mencionar que la mayoría de los profesores que ingresaron a la UNAJ en los primeros años de funcionamiento, ya sea por la trayectoria que desarrollaron en la Universidad o bien, porque fueron contratados para asignaturas correspondientes a tramos medios o finales pero debieron esperar que las/os estudiantes alcanzaran esa instancia de su recorrido, se han desempeñado en más de un tramo de las carreras, cuando no en los tres tramos y/o en más de una carrera.

De esta manera, identificamos en el trabajo de campo, que en 2017 había 140 docentes contratados sin cobrar, situación identificada por la comunidad educativa como una injusticia por la que reclamaron en repetidas oportunidades. De allí que nos interesara contar con algún docente que se encontrara en esa situación, por lo cual incorporamos a la muestra a una docente del ICS que se encontraba dentro de los docentes que no cobraron.

A partir de estas decisiones realizamos un total de 15 entrevistas en profundidad a docentes, distribuidas entre los cuatro institutos, que se desempeñan en distintos tramos de las carreras, cuentan con diversas dedicaciones y antigüedad docente, combinando modalidades de contratación. Las entrevistas fueron realizadas tanto en la UNAJ (seis de ellas), como en distintos bares de CABA (cinco), en los hogares de las personas entrevistadas (dos) o bien en otros de los espacios donde trabajan (dos). Estas entrevistas se realizaron entre junio y septiembre de 2018.

En el Anexo 2 se incluye, junto con la referencia utilizada para identificar a las entrevistas a lo largo de este trabajo, una caracterización de cada integrante del colectivo docente entrevistado.

El colectivo estudiantil

Grupos Focales

A los fines de aprehender la perspectiva de las/os estudiantes de UNAJ, realizamos primeramente grupos focales. La técnica de los grupos focales propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes (Barbour, 2007 en Hernández Sampieri et al., 2010; Petracci, 2004) y resulta de gran utilidad para la exploración de prácticas, percepciones, sentimientos y opiniones, así como también

para comprender sus razones (Kitzinger, 1994 en Petracci, 2004) y para analizar el modo en que construyen sentidos colectivamente. De allí, que hayamos optado por implementar esta técnica, identificando divergencias y similitudes en las formas de construcción y reconstrucción de las dimensiones de interés.

En el marco de un trabajo colectivo²⁷ se conformaron tres grupos focales con la intención de conocer los sentidos de la experiencia como estudiante en la UNAJ. Estos tuvieron lugar entre el segundo cuatrimestre del 2016 y el primero del 2017. También en este caso, se diseñó una guía de pautas *ad hoc* para su realización.

Integraron los grupos focales estudiantes de distintos institutos y carreras. Cada grupo era homogéneo en su interior respecto del tramo de la carrera en el que se encontraban sus integrantes. Así, conformamos un grupo de estudiantes ingresantes, otro con estudiantes del tramo medio de sus carreras y un tercero con quienes cursaban el tramo final²⁸. La convocatoria para la participación de estos grupos se realizó a través de docentes que dictaban asignaturas en esos tramos.

La información que obtuvimos de estos encuentros nos permitió acceder a las imágenes que los/as estudiantes tenían de la Universidad, y comprender las expectativas depositadas por ellos/as en la institución. Todo esto constituyó un insumo de gran importancia, que aportó elementos relevantes para pensar el diseño de la encuesta.

Encuesta autoadministrada

Realizamos una encuesta autoadministrada (Mayntz et al., 1975) impresa que completaron 398 estudiantes. Su implementación tuvo lugar entre octubre y noviembre de 2017, correspondiendo los resultados a finales del segundo cuatrimestre del calendario académico de ese año.

La encuesta fue aplicada a una muestra aleatoria estratificada representativa de la población de estudiantes de la UNAJ con asignación proporcional²⁹. A partir de la

²⁷ La realización de estos grupos focales surge en el año 2016, cuando un grupo de docentes de distintos institutos de la UNAJ y nucleadas en el Programa de Estudios de Género decidieron reunirse a investigar acerca de la experiencia universitaria en UNAJ. Posteriormente, este grupo presentó un Proyecto a la Convocatoria de UNAJ Investiga 2017, que fue aprobado y que estuvo en vigencia hasta 2021.

²⁸ Ver en Anexo 3 la composición de los grupos focales y caracterización.

²⁹ En el Anexo 5 damos cuenta del diseño muestral llevado a cabo para aplicar la encuesta.

conformación de la misma, procedimos a realizar una selección de cursos en los cuales llevarla adelante, siendo éstos la unidad de relevamiento.

La implementación del cuestionario en cada uno de esos cursos fue posible a partir de docentes que nos permitieron acceder a los mismos, puesto que ejercían en esos cursos. En promedio, la duración de la encuesta fue de 40 minutos, por lo cual, cada docente establecía si la aplicación del cuestionario se realizaba al comienzo o al final de la clase. Mediante esta estrategia de implementación, logramos sortear las bajas tasas de respuesta que caracterizan a las encuestas autoadministradas que se realizan en los hogares de las personas encuestadas o via web, que dependen de la voluntariedad de la respuesta e impiden controlar quién responde efectivamente (Alvira Martín, 2011).

Por su parte, el hecho de que, al momento de su aplicación, en cada curso una persona del equipo estuviera presente para asesorar a los/as estudiantes colaboró en gran medida a reducir el error no muestral³⁰.

Con respecto al diseño del cuestionario, se recurrió a una “embudo de preguntas” partiendo de preguntas más generales para pasar a otras más específicas (Mayntz et al., 1975). El cuestionario se organizó en bloques (Alvira Martín, 2011) a partir de los cuales se indagó acerca de distintas variables sociodemográficas, sobre las trayectorias educativas previas, los motivos por los que decidieron estudiar una carrera universitaria y aquellos por lo que lo hacen en UNAJ, las valoraciones estudiantiles de las distintas prácticas de acompañamiento que despliega la Universidad - tanto las que tienen lugar dentro como fuera del aula-, las estrategias y arreglos familiares que les permiten estudiar, la realización de trabajo remunerado y no remunerado, el uso del tiempo, entre otros.

Destacamos que la construcción del cuestionario se hizo a partir de los emergentes de los grupos focales, tal como mencionamos anteriormente, y junto con docentes y nodocentes de la UNAJ, de modo que en el instrumento se plasman las categorías circulantes en esa comunidad de valor.

³⁰ Este tipo de error se vincula a problemas de construcción del instrumento, de relevamiento del dato, de tasas de no respuesta, entre otros (Jorrat, 1995). Si bien no es posible establecer su incidencia *a priori*, es deseable reducirla.

Informantes clave

Entrevistas en profundidad

A lo largo de la investigación doctoral, se mantuvieron diversas entrevistas con personas que se consideraba podían brindar información detallada debido su experiencia o conocimiento de un tema específico (Hernández Sampieri et al., 2010).

La decisión de realizar estas entrevistas fue tomada a lo largo del desarrollo del trabajo de campo³¹. Se consideró que aportarían a contextualizar el caso, así como también a aportar elementos idiosincráticos de la singularidad del mismo y a captar las expectativas externas que se depositaban sobre la Universidad.

Entre junio y septiembre de 2019³², se realizaron seis entrevistas a informantes clave. Una de ellas, al dirigente político que motorizó la presentación del proyecto de ley para la creación de la UNAJ en 2008, la cual fue realizada en su oficina personal. Otras dos entrevistas se realizaron a ex secretarios/as de la SPU: una de ellas a Alberto Dibbern, a cargo de esa cartera entre 2006 y 2012, y otra a Danya Tavela, que se desempeñó como Secretaria de Políticas Universitarias entre 2016 y 2018 (ambas entrevistas fueron realizadas en los lugares de trabajo, siendo estos la CONEAU y la sede de UNNOBA en CABA, respectivamente). También, realizamos una entrevista a una funcionaria de la SPU, en funciones entre 2016 y 2018. Por su parte, realizamos dos entrevistas a personas que se desempeñaron como técnicas de la CONEAU (una de las entrevistas se realizó en un bar y la otra, por Skype, dado que la entrevistada había migrado).

Análisis documental

Asimismo, realizamos un análisis documental (Hernández Sampieri et al., 2010; Peña Vera & Pirela Morillo, 2007) que abordó normativas de la Universidad, documentos institucionales (tales como los Informes de Gestión, la Autoevaluación, entre otros), webs institucionales, publicaciones, entre otros. Esto resultó fundamental

³¹ Cabe destacar que algunas de las técnicas empleadas y/o de las fuentes utilizadas emergieron durante el trabajo de campo, es decir que no integraban la planificación inicial del trabajo de campo. Entre las técnicas emergentes, en términos de Creswell y Clark (2017) cabe mencionar a las entrevistas en profundidad a informantes clave, la observación no participante. Luego en términos de fuentes los mayores emergentes lo constituyeron distintos documentos institucionales.

³² Aclaremos que, si bien estas entrevistas fueron realizadas con posterioridad al 2018, que es el año que cierra el periodo bajo análisis, en las mismas recuperamos experiencias que se ajustan al recorte temporal seleccionado.

para reconstruir el marco político-institucional y organizacional de la Universidad y de las distintas prácticas diseñadas allí. A su vez, consideramos documentos que, si bien no fueron elaborados por la UNAJ, fueron mencionados por distintas personas a lo largo de nuestro trabajo de campos³³. El listado completo de los documentos analizados y del *corpus* normativo consultado se detalla en el Anexo 4.

De acuerdo a nuestra estrategia teórico-metodológica, consideramos a los documentos producidos por UNAJ, ya sean institucionales o normativas, como parte de la narrativa institucional. Esto último no implica que consideremos que hay una homogeneidad de pensamiento entre quienes los elaboraron, sino que, por el contrario, entre los diferentes documentos podemos identificar matices que los distinguen, producto de los cambios de personas que ocupan determinados lugares de gestión, o bien, debido al propio recorrido realizado por la Universidad. A modo de ejemplo, no es lo mismo la manera de referirse al colectivo estudiantil cuando UNAJ no había abierto aún sus puertas, que luego de ocho años de haberlo hecho.

Siguiendo a Dubet y Martucelli (2000 en Kessler, 2002), consideramos que las normas constituyen coproducciones sociales, conjuntos compuestos por metas múltiples y a menudo contradictorias, en los cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables, en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias, al mismo tiempo que se construyen como actores y como sujetos.

A su vez, los documentos fueron analizados en tanto consideramos que, dentro de ellos, es posible encontrar supuestos referidos a las expectativas acerca del estudiantado y sus necesidades, así como también, hipótesis vinculadas con el modo de acompañarlo en la Universidad. Asimismo, en esas producciones, buscamos puntos de coincidencia entre dichos supuestos presentes en los documentos y el discurso de nuestros/as entrevistados/as, en tanto consideramos que, ya sea para confirmarlos o para refutarlos, dan cuenta de una “circulación” y apropiación de los mismos.

Señalamos que, si bien en nuestra investigación le otorgamos similar *status* a los discursos escritos (abordados por el análisis documental aquí mencionado), que a los

³³ Algunos de estos documentos se encontraban a nuestro alcance y otros fueron provistos por los actores entrevistados, como, por ejemplo, algunos cuadernillos de las materias del CPU o bien, por otras instituciones, tal es el caso de los debates parlamentarios en torno a la sanción de la Ley de Creación de la UNAJ (Ley 26.576). Estos últimos fueron provistos por la Dirección de Información Parlamentaria de la Cámara de Diputados.

hablados, reconocemos que dentro de la institución hay grupos, o partes de los mismos, que tienen mayor posibilidad de producir los discursos escritos.

Observaciones no participantes

Cabe mencionar que, en las distintas inserciones al campo, se observaron procesos de debate e interacción entre personas. Si bien esto no fue realizado sistemáticamente y, por lo tanto, no se corresponde con la definición de una observación participante, contribuyeron a comprender el caso. Esta observación no participante (Guber, 1991: 179 en Ameigeiras, 2006) consiste precisamente en la inespecificidad de las actividades que comprende, identificando en esta ambigüedad, más que un déficit, su cualidad distintiva (Guber, 2001).

Algunas de las actividades en las que participamos fueron las Primeras Jornadas de Debate del Plan Estratégico de la UNAJ (27 de noviembre de 2017) y el Abrazo a la UNAJ (13 de agosto de 2018). A partir de estas observaciones, elaboramos notas de campos, que fueron utilizadas en el presente análisis.

Estrategias de análisis de los datos

Analizar la información relevada por la gran variedad de fuentes y técnicas utilizadas en nuestro diseño de investigación ha requerido un gran esfuerzo en función de la complejidad y abundancia de la información obtenida. Siguiendo a Rodríguez Gómez (1996 en de Andrés Pizarro, 2000), éste se ha caracterizado por su no linealidad, la interconexión y la complejidad derivada de la variedad de materiales recabados y su abundancia.

A continuación, diferenciamos los procedimientos realizados para el análisis de datos cualitativos y los cuantitativos.

Análisis de datos cualitativos

Todas las entrevistas y grupos focales fueron desgrabados. Para el procesamiento y análisis de entrevistas y grupos focales, así como también del plexo normativo y los documentos institucionales, se usó el *software* Atlas Ti diseñado para seguir el método de la *grounded theory* (Glasser y Strauss, 1967). De esta forma, hemos analizado esta variada información siguiendo el método de comparación

constante que nos permitió elaborar conceptos, propiedades y proposiciones teóricas. Asimismo, con el uso de esta herramienta informática, fue posible manejar la gran cantidad de datos recolectados organizando el trabajo de investigación (Chernobilsky, 2006).

A su vez, se tomó el desafío de considerar cada testimonio, registro y documento en su contexto de producción, repensándolo en función de su inserción institucional y sus experiencias previas.

Análisis de datos cuantitativas

Respecto del análisis de la información recolectada, las encuestas fueron controladas, editadas y codificadas (Alvira Martín, 2011). Seguidamente se procedió a diseñar la base de datos para realizar la carga de los formularios. Una vez que se cargaron los 398 casos, se hizo una revisión de la base, un control de consistencia de la misma, se analizó la no respuesta, se codificaron algunas de las variables relevadas y se realizaron los ajustes necesarios.

El procesamiento y análisis de los datos se realizaron con el *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* que permite manejar bancos de datos de gran magnitud y también efectuar análisis estadísticos complejos.

Los resultados de este análisis permitieron caracterizar nuestra población en función de variables entendidas como conceptos operacionalizables (Forni & Vasilachis de Gialdino, 1992), explorar diferencias y similitudes a partir de una selección de variables, así como también generar nuevas a partir de la información recabada.

Una de estas últimas fue el Índice de Contexto Educativo (ICE), que se construyó a los fines de contar con un valor resumen que integrara información de variables que dan cuenta del contexto educativo en el que se inician y tienen lugar las trayectorias educativas. En el Anexo 6, se remite a la metodología utilizada para su construcción, a las dimensiones que integran el índice y su ponderación, así como también al modo en el que la población encuestada se distribuye según el mismo.

Caracterización de los nodocentes de la UNAJ

En el 2017³⁴, la cantidad de autoridades superiores alcanzaba a 11 personas, de las cuales ocho tienen dedicación exclusiva (rector, vicerrector, tres secretarios de la universidad y tres decanos) y tres, dedicación de tiempo parcial (cuyo cargo figura como “Otros”). El 36% eran mujeres³⁵ y su edad promedio era de 53 años.

Por su parte, también en 2017, la cantidad de nodocentes propiamente dichos era de 297, de los cuales 21 (7%) correspondían a Personal Directivo, 79 (27%) a Personal Superior, 99 (33%) a Personal de Apoyo y 98 a “Otros” (también un 33%). Cabe referir que el 67% de ellos se encuentra contratado bajo el Decreto 366/2006, es decir, aquel que homologa el Convenio Colectivo de Trabajo para el Sector Nodocente de las Instituciones Universitarias Nacionales, mientras que un 33% se encuentra contratado (todos ellos pertenecientes a cargos clasificados como “Otros”).

Del total de nodocentes, el 42% es mujer (8 puntos porcentuales por debajo de la proporción observada para el total de UUNN), proporción que es bastante menor para el Personal Directivo. En relación a la edad, el promedio era de 39 años, ubicándose como una de las UUNN con menor promedio de edad de sus no docentes.

Respecto de la formación de los nodocentes, en la Evaluación Externa se menciona que “la UNAJ posee un alto porcentaje de personal no docente con alta calificación, especialmente en la conformación del CPE donde se observa un 50% con título de grado y 19% de posgrado” (CONEAU, 2017, p.17).

En lo que refiere al lugar de residencia, gran parte de este colectivo residen en la zona de influencia de la Institución, es decir, de Florencio Varela, Berazategui, Quilmes. En el caso de los nodocentes que trabajaban en la Secretaría Económico Financiera, que como veremos es la más populosa, el 74% residía en el GBA Sur (UNAJ, 2016).³⁶

Cabe referir que, desde la perspectiva de la Universidad y tal como se expresa en la Autoevaluación, la planta nodocente es percibida como “insuficiente para afrontar el crecimiento de la matrícula que experimentó la Universidad desde sus inicios (...)

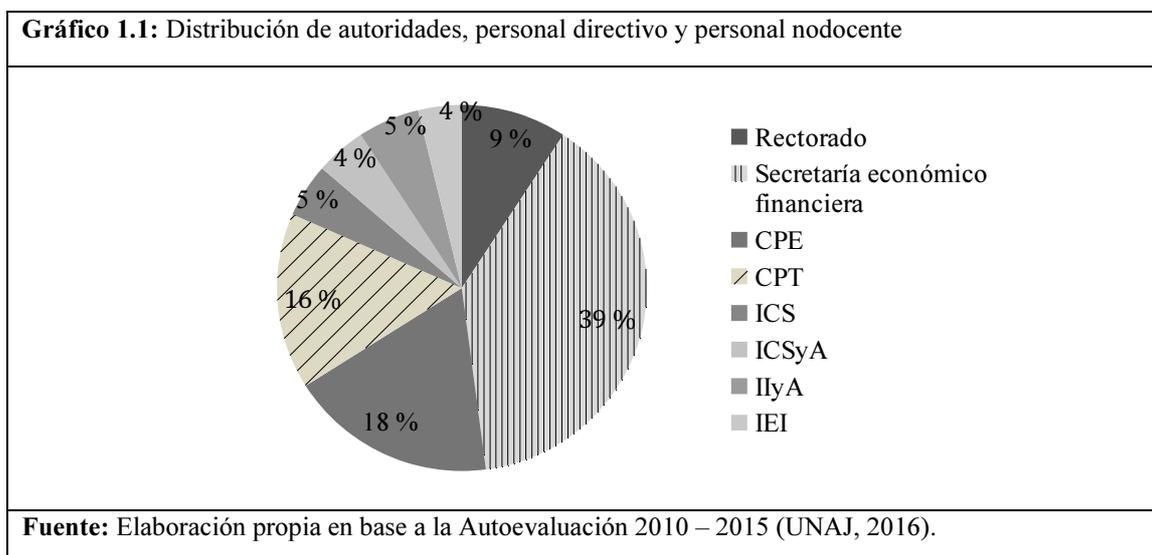
³⁴ Datos provenientes del Anuario Estadístico de 2017 cuya fuente es el Sistema RHUN (Recursos Humanos de Universidades Nacionales), correspondiente al mes de septiembre 2017.

³⁵ Este valor ubica a UNAJ 4 PP por debajo de la distribución por género del total de las UUNN.

³⁶ Si bien ésta es una proporción que no alcanza al total de los/ y nodocentes, sirve a los fines de dar cuenta de lo mencionado al inicio del párrafo.

sobre todo en los institutos que tienen escaso personal técnico de apoyo para la gestión de carreras, al igual que los centros, direcciones y secretarías” (UNAJ, 2016: 32), apreciación que fue expresada también en la Evaluación Externa de la CONEAU.

En el gráfico que se incluye a continuación, se da cuenta de la distribución del total de autoridades, personal directivo y personal no docente por área.



Tal como se puede observar, la mayor proporción se ubica en la Secretaría Económica Financiera (38%), mientras que aquellas áreas con menor proporción corresponden a los Institutos, ubicándose todos ellos entre el 4% (ICSyA y IEI) y el 5% (IlyA y el ICS).

Al poner en relación la cantidad de estudiantes con la cantidad de no docentes, observamos que la misma ha ido aumentando con el tiempo, es decir, que, si bien ambos claustros han incrementado en cantidad, el incremento de estudiantes ha sido mucho mayor. En 2012, esa relación era de 49 estudiantes por cada no docente, incrementándose a casi 68 en 2017. Cabe referir que, para este último año, esta relación a nivel nacional, es decir, para todas las UUNN del territorio argentino, es de 29.

Es de destacar que, en esta Universidad, el lugar de los no docentes es particular, en tanto forman parte del Consejo Superior y comparten representación gremial con los/as docentes, algo no tan habitual en otras casas de estudio.

Caracterización del colectivo docente

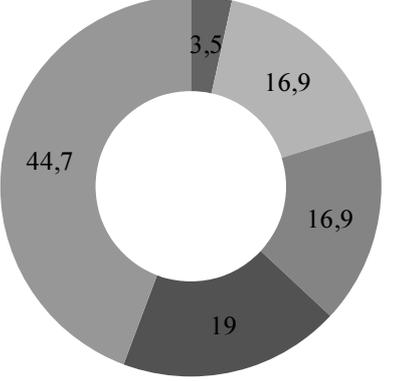
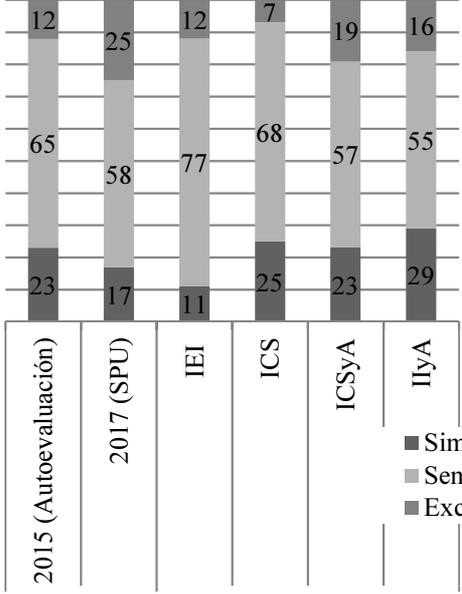
En 2017, UNAJ contaba con 1.167³⁷ docentes. Cabe referir que la cantidad de docentes de UNAJ se ha visto incrementada desde que se inauguró la Universidad al compás de la ampliación de su matrícula. Así, en 2011, la Universidad abrió sus puertas con 146 docentes y, en 2015, ya contaba con 1.144³⁸. Cabe referir que el mayor crecimiento se dio entre 2011 y 2012 – momento en el que la planta docente creció un 70% - y que, a partir de allí, el crecimiento anual promedio fue de 36%.

Nuevamente, al analizar el crecimiento observado de la planta docente, es necesario resaltar la imposibilidad de pensar las implicancias de la vida universitaria en UNAJ sin considerar la amplia y rápida expansión de su matrícula y los desafíos que ésta ha planteado en su devenir institucional.

En primer lugar, es importante remarcar que la distribución por género de los/as docentes en UNAJ es de 51% mujeres y el 49% varones (UNAJ, 2016). Respecto de la edad, la planta docente de la UNAJ es predominantemente joven, si se la compara con el promedio nacional, con predominancia de las franjas etarias que se encuentran entre los 30 y los 45 años (UNAJ, 2016). En los gráficos que se incluyen a continuación, damos cuenta de la distribución de los docentes según Instituto de pertenencia y tipo de dedicación.

³⁷ Fuente: Anuario SPU, 2017 (información más actualizada disponible).

³⁸ Fuente: UNAJ, Primera Autoevaluación, 2016.

Gráfico 1.2: Distribución de docentes por Instituto. Año 2015. En %.	Gráfico 1.3: Distribución de docentes por tipo de dedicación según Instituto. Año 2015 y 2017. En %.																																
 <p data-bbox="311 694 598 772"> CPE ICSyA IlyA IEI ICS </p>	 <thead> <tr> <th>Instituto</th> <th>Año</th> <th>Simple (%)</th> <th>Semi exclusiva (%)</th> <th>Exclusiva (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Autoevaluación</td> <td>2015</td> <td>23</td> <td>65</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>2017</td> <td>17</td> <td>58</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">IEI</td> <td>2015</td> <td>11</td> <td>77</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>2017</td> <td>25</td> <td>68</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">ICSyA</td> <td>2015</td> <td>23</td> <td>57</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>2017</td> <td>29</td> <td>55</td> <td>16</td> </tr> </tbody>	Instituto	Año	Simple (%)	Semi exclusiva (%)	Exclusiva (%)	Autoevaluación	2015	23	65	12	2017	17	58	25	IEI	2015	11	77	12	2017	25	68	7	ICSyA	2015	23	57	19	2017	29	55	16
Instituto	Año	Simple (%)	Semi exclusiva (%)	Exclusiva (%)																													
Autoevaluación	2015	23	65	12																													
	2017	17	58	25																													
IEI	2015	11	77	12																													
	2017	25	68	7																													
ICSyA	2015	23	57	19																													
	2017	29	55	16																													

| **Fuente:** Elaboración propia en base a Autoevaluación. n: 1.144. | **Fuente:** Elaboración propia en base a Autoevaluación. n: 1.144. |

A partir de esos gráficos, observamos que cerca del 50% de los/as docentes de la Universidad pertenecen al ICS, mientras que los otros tres institutos poseen una proporción bastante similar de docentes entre sí. Respecto de la dedicación, se aprecia que con el paso de los años se han ido reduciendo la cantidad de docentes con dedicación simple (pasando de 23% en 2015 a 17% en 2017) y semiexclusiva (de un 65% en 2015 a 58% en 2017), para incrementarse el porcentaje de quienes tienen una dedicación exclusiva (de 12% en 2015 aumentó a 25% en 2017). En relación a los Institutos, observamos que la distribución por tipo de dedicación no es homogénea. En el Capítulo 5, profundizaremos acerca de esas diferencias, así como también de las implicancias en las prácticas docentes.

Respecto de las modalidades de contratación, todos/as los/as docentes son rentados. De los 1144 docentes en 2015, 327 habían concursado, 815 eran contratados y 2, *ad honorem*. Los docentes contratados ingresan mediante una locación de obra. Luego de cumplidos los dos años de contrato, “si la Universidad cuenta con los fondos presupuestarios para la cobertura de los cargos, se los nombra como interinos, hasta tanto se sustancian los concursos” (UNAJ, 2016: 132).

Caracterización del colectivo estudiantil de UNAJ

A partir de los datos relevados en nuestra encuesta, encontramos que el 62,8% de las personas encuestadas son mujeres y el 36,7% varones³⁹. Estas proporciones presentan diferencias al interior de los Institutos: en el ICS el 78,6% son mujeres y en el ICSyA, un 69,5%. Esta tendencia se revierte para el IlyA, donde el 80% son varones. Se corrobora entonces una importante segregación disciplinaria de género.

De las 398 personas encuestadas, tal como referimos en el Anexo 5, un 45,2% se encuentra en el tramo inicial de sus carreras, un 40,2% en el tramo medio y un 14,6% en el tramo final⁴⁰.

A su vez, el 31,3% de las personas encuestadas ingresó a la UNAJ con 19 años o menos, el 28,8% lo hizo con 20 a 24 años y 4 de cada 10 ingresantes tenía 25 años o más.

En relación a las experiencias educativas en los niveles previos, 6 de cada 10 personas encuestadas indicaron que completaron la secundaria en un establecimiento de gestión estatal (53,5% en estatal común y 7,8% en estatal para adultos). Por su parte, del 38,2%, que finalizó en una institución de gestión privada, el 20,4% lo hizo en una escuela privada confesional, un 16,8%, en una privada laica y un 1%, en una escuela privada para adultos. Luego, un 8,8% de los/as estudiantes completó el nivel secundario en una escuela de enseñanza para adultos (sea estatal o privada). Cabe referir que la proporción de estudiantes egresados de escuelas de gestión estatal es comparativamente mayor entre las personas que estudian una carrera del IlyA (61,1% en este frente al ya mencionado 53,5%). En cuanto a las edades, se observa una proporción creciente de estudiantes de escuelas privadas entre quienes tienen menor edad⁴¹.

³⁹ Estas cifras coinciden, en gran medida, con los datos estadísticos de la UNAJ (UNAJ, 2018) que indican que el 65% de su matrícula es femenina. En la encuesta realizada, la variable “género” fue consignada como pregunta abierta a los fines de no anclar las posibles respuestas en el enfoque binario proporcionando solamente como posibilidades de subjetivación sexogénica, es decir, las categorías varón y mujer. Al analizar las respuestas de los/as estudiantes, de los 398 hubo 2 que no suscribieron a alguna de esas dos, de allí que a los fines del análisis hagamos uso de esas dos categorías.

⁴⁰ A los fines de aproximarnos a los tramos de las carreras, procedimos a calcular la proporción de materias aprobadas que cada encuestado/a tenía respecto de la cantidad total de asignaturas establecidas en su plan de estudios. Luego, establecimos tres tramos: 1. quienes tenían aprobados un 20% o menos de las asignaturas de sus carreras, 2. quienes tenían aprobado entre un 21% y un 70% y 3. aquellas personas con más del 70% de sus carreras aprobadas.

⁴¹ Esto se relaciona con la tendencia nacional de incremento en la asistencia a escuelas secundarias de gestión privada en la Argentina, que representaba en 2015 un 29% del total de la matrícula de educación secundaria común y un 34% en la Provincia de Buenos Aires (Dirección Nacional de

Respecto del tiempo que pasó entre la finalización de la secundaria y su ingreso a la Universidad, el 35% refirió haberlo hecho a continuación de su graduación en la escuela media, el 26,9% lo hizo entre dos y cinco años después, el 14% luego de seis a 10 años de haber concluido ese nivel y un 24,1% lo hizo después de 11 años o más.

Con relación a lo anterior, cabe señalar que de las/os estudiantes encuestados/as, el 32% refiere haber comenzado previamente una carrera universitaria en otra institución, aunque la amplia mayoría (87%) no concluyó esa carrera. Por otro lado, un 22% de las personas encuestadas inició una carrera de educación superior no universitaria, de los/as cuales un 58% la completó y un 36% discontinuó esos estudios.

En relación al máximo nivel educativo de sus progenitores, hallamos que el 87,7% de las madres de las/os estudiantes no iniciaron una carrera superior universitaria y un 90,5% de los padres no lo hicieron. Por su parte, un 10,3% de las/os encuestados/as tienen madre y/o padre graduado/a universitario/a. Luego, hay quienes, no solo son “primera generación universitaria”, sino también “primera generación de secundario”: el 55,3% de las/os estudiantes tienen madres que no completaron el secundario y el 63,8% padres en esa situación.

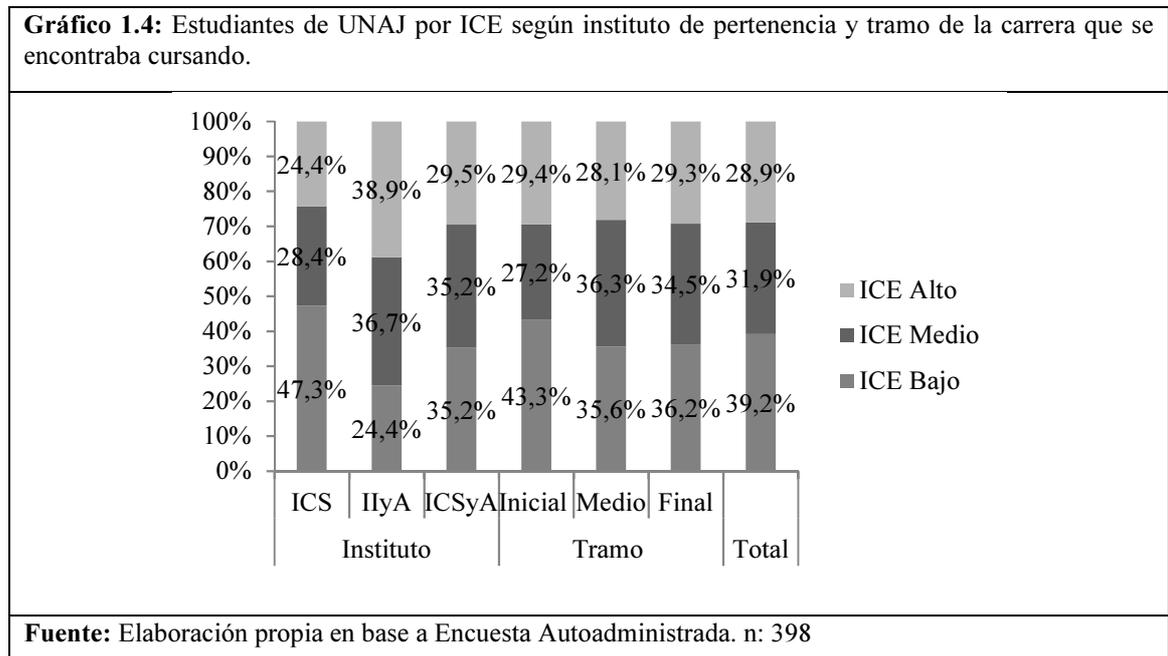
A los fines de contar con un valor resumen que integre información de variables que demuestren el contexto educativo en el que se inician y tienen lugar las experiencias universitarias, construimos un Índice de Contexto Educativo (ICE)⁴². Este nos permitió conocer las condiciones educativas de las que parten las personas para estudiar una carrera universitaria en UNAJ. En el Anexo 6, se describe su diseño, exponiendo las variables consideradas, su ponderación y la selección de umbrales utilizada; asimismo se presentan algunos cruces con las principales variables consideradas en la investigación.

A partir del ICE y en función del impulso que el contexto representa a sus trayectorias y las condicionalidades que éste imprime, clasificamos a las personas encuestadas en tres grupos: ICE Bajo, ICE Medio y ICE Alto. La distribución obtenida fue la siguiente: 39,2% tiene un ICE Bajo, 31,9% ICE Medio y 28,9% ICE Alto. Cabe señalar

Información y Estadística Educativa, 2017). Este proceso refiere a una mercantilización creciente del sector educativo, o en términos de Ball y Youdell (2007), una privatización exógena de la educación pública.

⁴² A los fines de la construcción de este Índice, hemos tomado de referencia el Índice de Contexto Social de la Educación (Born, 2017; Born, Montes, et al., 2019).

que, tal como se puede observar a continuación, esta distribución no se comporta de manera homogénea al interior de los institutos ni de los tramos de las carreras.



Observamos que casi 1 de cada 2 estudiantes del ICS es plausible de ser ubicado en el ICE Bajo, es decir 8 PP por encima del valor para el total de estudiantes. Por su parte, en el caso del IlyA, hay una proporción menor de estudiantes que se ubican dentro de ese segmento del ICE (14.8 PP por debajo del valor total) y una mayor proporción de personas en el ICE Alto (10 PP de diferencia), mientras que el ICSyA es el que presenta una distribución con mayores similitudes a las del total de la muestra.

En lo que respecta al tramo de las carreras, observamos que las mayores diferencias se obtienen al comparar quienes tienen un ICE Medio al inicio (27,2%) y en la mitad de las mismas (36,3%) respecto del valor poblacional (31,9%). Asimismo, al inicio hay una proporción 4 PP mayor de estudiantes con ICE Bajo, respecto del 39,2% total. Por último, la representación del segmento ICE Alto se mantiene estable en los distintos tramos.

Asimismo, indagamos acerca del trabajo remunerado. Al respecto, el 54% de las personas encuestadas refirió estar trabajando a cambio de un salario, proporción que es mayor entre los varones (60,3%) y menor entre las mujeres (50,4%). Al momento de la encuesta, se encontraban desocupados el 22,9% de los/as estudiantes, ascendiendo a 24,8% entre las mujeres y revirtiéndose a 19,2% entre los varones. Luego, un 21,9% afirma no trabajar a cambio de un salario y no estar buscando trabajo, identificados en

la PEA como inactivos (representando un 23,6% entre las mujeres y un 19,2% entre los varones). Estas cifras nos hablan de una población estudiantil que ya está inserta en el mercado de trabajo⁴³. En relación a la simultaneidad del trabajo remunerado con las tareas de cuidado, de aquellas personas que tienen un trabajo remunerado, el 29,3% también cuida. Por otro lado, en relación a la cantidad de horas trabajadas, las mujeres, tanto las que declaran llevar a cabo actividades de cuidado como las que no, suelen tener jornadas laborales más reducidas que las de los varones.

⁴³ Estas proporciones son significativamente superiores al promedio nacional donde según cifras de 2015, en las universidades públicas del país, el 50,8% de los estudiantes no trabajan y sí lo hacen el 19,4% (SPU, 2015).

CAPÍTULO 2. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ABORDAJES ACTUALES, CONCEPTOS Y CONTEXTO

Introducción

En este capítulo, presentamos una serie de conceptos y abordajes que resultan de importancia para nuestro caso de estudio. Además, contextualizamos a la UNAJ dentro de la Educación Superior Universitaria (ESU) y presentamos un recorrido histórico del proceso de masificación y de incorporación de distintos sectores sociales en las universidades argentinas. Asimismo, estas nociones constituyen herramientas que nos posibilitaron organizar y poner en contexto las justificaciones que llevan a sostener que la UNAJ se caracteriza por ser una universidad inclusiva. En esta clave, señalamos que los conceptos aquí presentados corresponden a una selección (amplia, pero no exhaustiva) realizada a los fines de nuestra investigación, en tanto consideramos que son los más consistentes y sugerentes en relación a nuestros objetivos.

La masificación de las universidades, tanto a nivel mundial como nacional, las altas tasas de desgranamiento en los primeros tramos de las carreras universitarias, así como también la persistencia de brechas sociales en el acceso, la permanencia y la graduación constituyen realidades de la ESU. Éstas dieron lugar a debates en torno al rol de las instituciones en su producción y sostenimiento que, a su vez, impulsaron la configuración de categorías cargadas de sentido para pensar a las universidades (en este aspecto, existen las “universidades nuevas”, las cuales se encuentran asociadas, en mayor medida, con la *inclusión educativa* y la *cercanía*, tanto en lo vincular como en cuanto a lo geográfico; y las “tradicionales”, en las que prima la *distancia* en el trato). Estos sentidos, lógicamente, terminan impregnado las representaciones de su población estudiantil. Porque si la universidad puede incluir o no incluir ¿qué es lo que necesita ser incluido? ¿cuáles son los atributos que definen que una determinada población necesita de prácticas y políticas específicas para poder acceder a la universidad? Ése es el punto en el cual los debates por la *inclusión* necesariamente suponen la existencia de

cierto sector de la población que se encuentra lejos, afuera, en los márgenes del sistema educativo universitario.

Sin embargo, estos sentidos y discursos no son mera retórica y, por eso, no pueden desarticularse solo desde el discurso. La incorporación de sectores sociales que previamente no ingresaban en las universidades es un proceso reciente que se asienta sobre otros cambios producidos en los últimos años dentro de la esfera educativa, entre ellos, el aumento de los años de escolaridad obligatoria, así como también otros que la trascienden, como los cambios en el mundo del trabajo.

A continuación, para poder dar cuenta de estos procesos, partimos de la construcción histórica que permite pensar el acceso a la educación como derecho y abordamos la noción de democratización, para luego analizar el proceso de ampliación en el acceso a la educación superior en nuestro país y las brechas sociales que tanto éste, como la permanencia y la graduación en ese nivel, alcanzan. Situamos allí algunos de los debates teóricos que abordan la cuestión de las desigualdades sociales en la ESU y nos permiten comprender el sustrato socio-histórico de los sentidos que permiten reconocer a la UNAJ como una comunidad de valor que se organiza en torno a la categoría de *inclusión educativa*.

El derecho a la educación

El derecho a la educación corresponde a una construcción historia que tiene su génesis en el siglo XX, como un derecho social del Estado de bienestar (Frago, 2012) y que se ha ido construyendo y reconfigurando a lo largo de la historia de reformas (Cuschnir & Naidorf, 2020) Según la definición de Pautassi (2010) es un derecho de segunda generación y, como tal, remite a la exigibilidad frente al Estado de la universalidad de la protección, además de la participación, la progresividad y la integralidad para hacer garantizar de forma efectiva el acceso al derecho, en este caso, a la educación de todos/as a lo largo de la vida (Cuschnir & Naidorf, 2020; Feldfeber, 2014; Feldfeber & Maañon, 2020; Pautassi, 2010).

Entonces, concebir a la educación superior como derecho social, tiene sus implicancias en términos de reconsiderar para quiénes está destinada, ya que este posicionamiento interpela a todos/as. Al respecto, Naidorf, Perrota y Cuschnir (2020), estudiando el derecho a la educación superior en Argentina, afirman que históricamente el acceso a

las universidades ha sido vinculado más claramente a la idea de privilegio, que a la idea de derecho. Por lo tanto, resulta fundamental ampliar la mirada acerca de estas cuestiones, para referirse al derecho a la educación superior, en busca de transformaciones concretas y profundas.

En este sentido, la suscripción a los pactos y normativas internacionales, significó nuevas responsabilidades para los Estados, que debieron asumir como garantes de los derechos, asignando recursos para ello. Esto implicó nuevas funciones y obligaciones para las instituciones educativas, en pos de garantizar esos derechos.

A su vez, estas numerosas normativas internacionales (pactos, convenciones, declaraciones y acuerdos⁴⁴), han permitido el establecimiento y permanencia a lo largo del tiempo del derecho a la educación. A continuación, haremos un recorrido cronológico por estos documentos.

La construcción del derecho a la educación a partir de la legislación internacional

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)⁴⁵ marca el inicio en el reconocimiento de la educación como un derecho de las personas, proclamando que todas deben tener acceso a la misma, la cual tiene carácter de obligatoria, al menos en el nivel elemental o fundamental. Este derecho fue reafirmado en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y, años más tarde, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) junto con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos⁴⁶ (1966).

⁴⁴ Señalamos que las declaraciones de derechos difieren de los pactos en términos de obligaciones por parte de los Estados que adhirieron a ellos, como por ejemplo respecto de la obligación de sancionar normas nacionales que los ratifiquen. Rivas y otros autores (2007), señalan que los Pactos o Convenciones determinan estándares obligatorios para los países que los ratifican y establecen mecanismos obligatorios de control internacionales. En cambio, las Declaraciones o Acuerdos fijan metas u objetivos globales, que deben ser alcanzados por los Estados firmantes, pero no definen obligaciones en materia legal. Más aún, las metas son tan generales que en muchos países no representan una verdadera transformación.

⁴⁵ La Declaración Universal de Derechos Humanos fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en donde se enuncian los derechos humanos básicos, como el derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad, a formar una familia, etc.

⁴⁶ Estos dos pactos, adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconocen un conjunto de derechos fundamentales, muchos de ellos ya enunciados en las declaraciones internacionales aprobadas en años previos (Declaración de Derechos Humanos y Declaración de Derechos del Niño).

En 1960, en la Convención contra la Discriminación en Educación de la UNESCO, se estipulaba que los Estados tenían la obligación de extender las oportunidades educativas a todos los que permanecían privados de educación primaria (A. R. W. Camilloni, 2008).

Unas décadas más tarde, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990), aprobada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, organizada por la UNESCO, señala la importancia de atender a las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos. Dentro de ella, las metas señaladas como de mayor relevancia fueron la universalización de la educación básica⁴⁷ en los niños, jóvenes y adultos y la erradicación del analfabetismo en los adultos. Ésta resulta clave para la construcción de la agenda de la política educativa y evidencia la necesidad de pensar estrategias para la inclusión de “todos” en el sistema educativo (Gluz, 2019).

En tanto, el Marco de Acción de Dakar (2000)⁴⁸ reitera la necesidad de que los Estados garanticen la satisfacción de las necesidades de educación de todos/as los/as jóvenes y adultos/as, sugiriendo que los países no pueden aspirar a tener una economía “moderna y abierta” si parte de su población no finalizó la educación secundaria. Constituye una de las conferencias multilaterales en las que se propuso la línea de acción de Educación para Todos.

En 2003, la UNESCO refería que: “la educación inclusiva, como enfoque, busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003: 4). Luego, en 2006, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidades, suscripta por más de 100 países, establece la obligación de los Estados de extender las oportunidades de estudiar para todos los niveles de la educación, no solo para el nivel primario, como había determinado en 1960.

⁴⁷ Allí la educación básica refiere a la educación primaria.

⁴⁸ Este marco de acción se deriva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Fue aprobado en el Foro Mundial de Educación, liderado también por la UNESCO. Ante la constatación de que muchos países no alcanzaron las metas generales establecidas en la declaración de 1990, se redactó este marco de acción, definido como una guía para la implementación de planes de acción de las metas de la Declaración Mundial por parte de los gobiernos y otros organismos (internacionales, ONGs, etc.).

En 2008, se realizó la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Allí se concibe a la educación inclusiva como una vía fundamental para el progreso de la Educación Para Todos (EPT) y la formación a lo largo de toda la vida. En el documento de la Conferencia de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), conjuntamente con la UNESCO, se introduce la idea de un “enfoque de educación inclusiva”. Este establece que es necesario transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los/as educandos/as, ya no como una cuestión marginal relativa a algunos/as de ellos/as solamente. En esta clave, la EPT postula como imperativo que se tenga en cuenta la diversidad de necesidades de toda la población, entre ellas, las de índole socioeconómico, las geográficas, las de minorías étnicas y lingüísticas y las necesidades especiales de aprendizaje, entre otras.

En el año 2000, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)⁴⁹ proponen la universalización de la educación primaria, estableciendo como meta el alcanzar, en el 2015, que todos/as los niños y niñas hayan finalizado este ciclo. En 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que son la continuación de los ODM, amplían el alcance de su meta educativa, promoviendo el acceso y finalización, tanto a la educación primaria como secundaria, de todos/as los niños y niñas. Según los ODS la educación en estos dos ciclos debe ser gratuita y de calidad. Asimismo, en relación a la educación en general, disponen la eliminación de las desigualdades de género y el acceso a la educación en condiciones igualitarias a personas de grupos vulnerables (personas con discapacidad, pueblos originarios y niños en situación de vulnerabilidad) en todos los niveles educativos. Entre ellos, resaltamos el ODS No. 4 que exige “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”⁵⁰.

Por último, a nivel iberoamericano, se impulsaron, en el año 2008, las Metas Educativas 2021. Algunas de ellas postulan lograr la igualdad educativa prestando apoyo a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las

⁴⁹ Se trata de ocho objetivos globales que los Estados Parte de las Naciones Unidas acordaron alcanzar para el año 2015: 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr una educación primaria universal; 3) promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer; 4) reducir la mortalidad de niños menores a 5 años; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades; 7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8) fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

⁵⁰ Fuente: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>. Último acceso 25/02/2022

estudiantes mujeres y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales o en zonas rurales; universalizar la educación primaria y secundaria básica; como así también, la ampliación en el acceso e incremento en los niveles de finalización en la educación secundaria superior.

En nuestro país, se reconocen las normativas internacionales tendientes a garantizar el derecho a la educación. Asimismo, en los 2000, se produjeron transformaciones importantes respecto de la normativa de los años noventa con la sanción, en 2005, de la Ley de Educación Técnica (Ley N° 26.058) y, en 2006, de la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075) y la Ley Nacional de Educación (LEN, Ley N° 26.206). En esta última, se enfatiza en que es rol del Estado garantizar el derecho a la educación (Morrone, 2014) y se instaló fuertemente la noción de *inclusión* como condición necesaria para que ésta sea efectivamente democratizadora (Southwell, 2018) lo cual constituye un cambio respecto de la Ley Federal de Educación (LFE) (Morrone, 2014). Asimismo, respecto del concepto *inclusión*, la LEN hace referencia explícita al mismo⁵¹ para todas las modalidades educativas.

A su vez, entendemos que la educación inclusiva es un concepto distinto a la inclusión educativa. La primera, sostiene UNICEF, es la que permite atenuar la vulnerabilidad. Entonces, entendida de esta manera, la educación es una herramienta: educamos para incluir al sector más vulnerado de nuestra población, para sacarlo de la marginalidad. En cambio, la *inclusión educativa* consiste en incluir a los sectores más vulnerables de la población dentro de la institución educativa. Por lo tanto, en este sentido, la educación es un fin en sí mismo. No obstante, esta concepción, no descrea del potencial transformador de la educación, sino todo lo contrario: la mera *inclusión* resulta ser condición suficiente para ser incluido/a en la sociedad, para acceder a una mejor calidad de vida. Como vemos, la *marginalidad* y la *exclusión*, no aparecen solo como opuestas al acceso a la educación, sino también a cuestiones vinculadas con las condiciones de vida en general, es decir, como el *más allá* de la experiencia educativa. Esto será retomado posteriormente, a lo largo de nuestro trabajo.

⁵¹ Se incluye la palabra *inclusión* en el Artículo 11, inciso e: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”; Artículo 32 inciso f “La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena” y en los artículos 79 a 83 de la Ley referidos a las Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa.

El ¿derecho? a la educación superior

En lo que refiere a la educación superior en clave de derecho a la educación, cabe mencionar la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior, realizada en París en 1998 y la Declaración de Bolonia, en 1999, para países pertenecientes a la Unión Europea. En 2009, se realizó la Conferencia Mundial de Educación Superior en la ciudad de París, Francia. En uno de sus documentos preparatorios, pero que no se reflejó en el documento final del evento, se argumentaba que el acceso a la universidad es mucho más que el ingreso y que el verdadero progreso depende de altos niveles de finalización del tramo de todos los grupos de población, es decir, de la graduación (Ezcurra, 2011).

Asimismo, es fundamental mencionar las Conferencias Regionales de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES). La primera tuvo lugar en la Habana, Cuba, en 1996, la segunda se llevó a cabo en 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia; y la tercera, en 2018, en Córdoba, Argentina. Todas contaron con los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). En el marco de las CRES, la Educación Superior se concibe, desde 2008, como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado⁵²; y se consagra la importancia de la educación superior en la constitución de una sociedad más justa y solidaria. Esto representa un giro paradigmático de las políticas de educación superior desde la perspectiva de los derechos, en tanto ratificó la responsabilidad de los Estados en garantizarla como bien público y derecho humano y social (Donini et al., 2019).

En la CRES 2008, se enfatizaba en una Educación Superior para todos/as, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social de calidad, con equidad y compromiso con nuestros pueblos. Asimismo, se remarcaba la importancia del rol de las instituciones y de las propuestas académicas, en pos de asegurar el derecho a la educación, en el crecimiento de la cobertura del nivel, así como también, el acceso y la

⁵² La Declaración Final de la CRES 2008 enuncia que “La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008).

permanencia al mismo. Todo esto en un marco de reconocida complejidad social, donde las instituciones deben crecer en diversidad y flexibilidad⁵³.

En la CRES 2018⁵⁴, se rectifica y subraya el postulado de que la educación superior constituye un bien público social y un derecho humano universal, y remarca la responsabilidad que tienen los Estados en garantizar el cumplimiento de ese derecho para todos los ciudadanos.

Respecto de la normativa nacional, si bien la Ley de Educación Superior (LES) se mantiene vigente y no se realizó una reforma integral, en 2015 se modificaron algunos artículos de la misma, a partir de la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior (Ley 27.204), denominada Ley Puiggrós. A partir de esta normativa, se ratifica la gratuidad de los estudios de grado, se asegura el ingreso irrestricto a la universidad y se enuncia la responsabilidad indelegable del Estado frente a este nivel educativo y la concepción de la educación superior como bien público y social. Estas modificaciones a la LES, fueron identificadas por Naidorf, Perrota y Cuschnir (2020), junto con la declaración que se escribió en Cartagena en 2008, como acciones significativas en pos de garantizar ese derecho. Estas autoras resaltan que estos son logros que deben ser reafirmados en materia de derecho social para el nivel superior ya que se han conquistado frente a aquellas políticas y discursos que pretenden quitar la responsabilidad del Estado en este ámbito. La noción del derecho a la educación es, en términos de Rinesi (2016), contraria a la persistente y conservadora ideología del mérito.

La democratización de la educación superior

Eduardo Rinesi, en “Dos desafíos para nuestras universidades”, diferencia entre derecho a la educación, inclusión y democratización (2016). El primer concepto supone la igualdad entre los hombres y busca que sea efectiva en la realidad; por otro lado, la

⁵³ Se expresa en la CRES 2008 que: “Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables”. Ver: <https://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres-2008/>

⁵⁴ Se celebró en el marco del centenario de la Reforma Universitaria que tuvo lugar en Córdoba en 1918.

idea de inclusión supone la desigualdad entre los seres humanos, y su búsqueda por compensarla. Con respecto a la democratización, determina que, para su concreción, es necesario que se logre el derecho a la educación y la inclusión educativa, y nos advierte acerca del matiz que las distingue:

(...) porque si es posible que un pensamiento sobre los derechos o sobre la igualdad pueda resultar abstracto y tal vez inútil si no va acompañado de políticas inclusivas para garantizar efectivamente los unos y la otra, es también seguro que un pensamiento sobre la inclusión que no tenga en su horizonte la idea fundamental de la igualdad puede terminar o bien eludiendo preguntarse por las características (a veces muy injustas, odiosas e inigualitarias) de la sociedad, el sistema o lo que fuera en que querría ver “incluido” a todo el mundo, o bien pensando esa inclusión en desmedro de otros valores que no deberían descuidarse” (Rinesi, 2016, p. 11)

Es lo anterior lo que el autor corrobora que sucede cuando se plantea el “dilema” de la presunta oposición (o, por lo menos, tensión) entre la idea de una universidad para muchos y la idea de una universidad de calidad. Esto supone la necesidad de elegir entre tener una universidad para muchos (una universidad masiva, una universidad inclusiva, una universidad democrática) y tener una universidad “buena”. Propone reemplazar esa tensión por la idea de que la universidad es un derecho, de la cual se deriva, por un lado, que una universidad solamente si es buena y de calidad, es buena para todos; y, por el otro, que una universidad solo es efectivamente para todos si es, para todos, de la más alta calidad. Entonces, de esto se desprende que no hay que aceptar la necesidad de elegir entre el número y la calidad y que cuando utilizamos el término “inclusión”, lo hacemos en el marco de una representación de la universidad como un derecho humano universal. Porque si concebimos a la universidad como un derecho universal – de todos - lo que se deriva de ello es la exigencia de que esa universidad sea, para todos, la mejor universidad.

Pero la noción de democratización, para pensar la Universidad, reviste también diversas significaciones. En su trabajo “Los sentidos de la idea de democratización de la universidad en Argentina”, Martín Unzué (2016), propone un análisis de los múltiples sentidos de la demanda de democratización de la Universidad y el modo en que ellos la sedimentaron institucionalmente. De los sentidos que analiza, en vistas de los objetivos de nuestro trabajo, nos interesa tomar aquel que corresponde a una noción de “democratización universitaria” que refiere a la Universidad como institución que “se abre” a la sociedad, apertura que se caracteriza por el antielitismo. Esta democratización implica la apertura de sus aulas a sectores menos favorecidos, que

tradicionalmente no accedía, para la cual remite a distintas medidas posibles para su realización: la creación de nuevas universidades, así como también la puesta en marcha de acciones para facilitar el acceso y la permanencia de nuevos estudiantes en ellas. La primera se produce como consecuencia de las distintas oleadas de creación de universidades. La segunda, a partir de esfuerzos institucionales por acercar la universidad a eso que se llama “primera generación de universitarios”, los cuales se desarrollan en múltiples planos.

Por su parte, en relación al concepto de democratización, tomamos la distinción esbozada por Prost (1986) entre sus diferentes categorías existentes: la cuantitativa, que es aquella que alcanza a todas las clases sociales y la democratización cualitativa, que implica el debilitamiento del lazo entre los orígenes sociales y el destino escolar. Así, si bien las políticas educativas en Argentina han, efectivamente, ampliado el acceso de los diferentes grupos sociales a las instituciones universitarias, (lo cual corresponde a la democratización cuantitativa, en términos del autor), subsisten sin embargo formas de desigualdad en el acceso y permanencia a las universidades. De modo que esa democratización cuantitativa que implicó la expansión matricular o institucional, no se ha plasmado en una democratización cualitativa.

En línea con este análisis, Chiroleau (2014), da cuenta de los dos sentidos que, desde la perspectiva social, adquirió la noción de democratización: el sentido amplio y el restringido. El primero da cuenta de la extensión de, en nuestro caso, la educación superior, a un gran número de personas. Pero advierte que este acceso no anula exclusiones anteriores, ni supone que los distintos grupos tengan la oportunidad de obtener resultados similares una vez que se encuentran dentro del sistema en cuestión. El sentido restringido de la democratización, incorpora esto último, en tanto enfatiza en la reducción de las desigualdades. Al respecto sostiene: “si los diplomas que se obtienen en las diversas instituciones habilitan oportunidades sociales y laborales diferentes, entonces, aunque supongan una ampliación de los horizontes y las posibilidades de sus detentores, no operaran sobre la desigualdad social. Se trata entonces de un proceso de democratización parcial, incompleto o trunco” (Chiroleau, 2014:2).

A partir de esta revisión de la normativa internacional y nacional, observamos que la legislación se orienta a garantizar el derecho a la educación, dentro de la cual, se inserta

la educación superior. A pesar de ello, las desigualdades persisten, tanto a nivel mundial, con una inequidad tanto al interior de los países y también entre ellos (Altbach et al., 2019; Avitabile, 2017; Choy, 2001; McCowan, 2016), como regional (García, 2019; Sverdlick, 2019; Terigi, 2014) y nacional. Estas últimas serán profundizadas a continuación.

Educación superior y desigualdad social

La búsqueda de una mayor equidad en el acceso a la educación superior y, en especial, a la universidad, plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición de selectividad (Cambours de Donini et al., 2019; Chiroleu, 2009; Juarros, 2006).

En la mayoría de los países de América Latina, la democratización de la educación superior, con garantía de acceso, permanencia y finalización en las instituciones de educación superior de todos los grupos sociales por igual continúa siendo un aspecto a resolver (Chiroleu, 2016; Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011).

Refiriéndonos a Argentina específicamente, existe un consenso en que la masificación y expansión del nivel superior universitario no ha alcanzado las mismas implicancias en todos los sectores sociales (Cerezo, 2015; Chiroleu, 2013; Donini et al., 2019; Ezcurra, 2011a, 2019; García De Fanelli, 2015; Gluz, 2019; Gluz & Moyano, 2016a; Morresi & Marquina, 2016b; Suasnábar & Rovelli, 2016). Esta situación necesariamente nos invita a pensar acerca de las desigualdades sociales en el marco de la ESU de nuestro país.

Al respecto, sin desconocer los grandes avances realizados en términos de posibilidades de acceso para los sectores sociales más relegados, quienes pertenecen a sectores sociales más altos continúan teniendo una mayor presencia en el nivel de enseñanza superior, proporción que es aún mayor entre quienes egresan del mismo (García de Fanelli, 2005). Al respecto, Suasnábar y Rovelli (2016), a partir de datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC de 2004 y 2012, analizan la asistencia de los/as estudiantes entre 18 y 30 años a un establecimiento de educación superior por quintil de ingreso *per cápita* familiar. Los autores afirman que, en 2004, un 10,76% de jóvenes

pertencientes al primer quintil (ingreso más bajo) se encontraba cursando alguna carrera de educación superior mientras que, en 2012, la representación de estos sectores se incrementó, alcanzando un 15,62%. Frente a un 24,54% y 16,88% para el quinto quintil en los años 2004 y 2012 respectivamente.

Al analizar la situación de quienes se gradúan de las universidades en Argentina, encontramos que, en el año 2014, el total de egresados de grado y pregrado de las universidades argentinas (tanto de gestión estatal como privada) fue de 20.631, cifra que representa el 27% de los nuevos inscriptos a esas casas de estudio⁵⁵. Luego, dentro de quienes logran concluir sus estudios universitarios, la proporción de personas pertenecientes a sectores sociales más altos es mayor (García de Fanelli, 2005). Esto es, las mayores posibilidades de acceso para los distintos sectores sociales, no se tradujeron en iguales posibilidades de permanencia y egreso de las instituciones (Chiroleu, 2013). Suasnábar y Rovelli (2016) ponen en números las desigualdades según el sector social de procedencia, al analizar las diferencias respecto a la graduación, en tanto, dentro de los graduados de 2004, el 5,02% pertenecían al primer quintil de ingresos y 44,18% al quinto; y, de los de 2012, el 6,31%, al primero y 37,74%, al quinto; evidenciando que las universidades siguen siendo espacios educativos favorables a los más favorecidos socioeconómicamente (Suasnábar y Rovelli, 2016).

Lo anterior da cuenta de que, si bien el sistema universitario consiguió reclutar mayores cantidades de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar la interrupción de trayectorias universitarias, principalmente durante el primer año de cursada (Panaia, 2013). Esto conlleva una selección diferencial condicionada por la procedencia socioeconómica (Gluz, 2011), en tanto se generan formas silenciosas de expulsión vía mecanismos meritocráticos más o menos visibles (Gluz & Moyano, 2016) lo cual, a su vez, deviene en nuevas formas de segregación que perpetúan la desigualdad y que requieren generar otras condiciones que habiliten una real democratización (Donini et al., 2019).

⁵⁵ Elaboración propia en base al Anuario 2014 de Estadísticas Educativas del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Entonces, es posible afirmar que, junto con Ezcurra (2019), la dinámica de la educación superior se comparte como una situación paradójica: a la vez que se producen avances sustanciales en el ingreso, existe una reproducción cambiante y en aumento de las desigualdades educativas. A su vez, sostiene que, la masificación de la ESU usualmente es inclusiva, en tanto abre el ingreso a un sector de la población desaventajada en la asignación de diversas formas de capital, previamente excluida. Alude a este fenómeno de mayor acceso como “inclusión como incorporación” (Ezcurra, 2019). Sin embargo, esa expansión incluye y desiguala simultáneamente, incorpora y a la vez desvía y expulsa mediante la “inclusión excluyente” y la “inclusión estratificada”. De esta forma, manifiesta la existencia de distintos tipos de inclusión. La primera se refiere a que los procesos de masificación entrañan una inclusión excluyente (Ezcurra, 2008, 2011a, 2011b, 2019) – selectividad social-, es decir, brechas según la clase y sectores sociales, en tanto las oportunidades educativas se encuentran sesgadas por las oportunidades económicas y sociales de los sujetos. Esta salida de los incluidos, se plasma en las altas tasas de deserción, que son otra de las tendencias estructurales y globales del sistema, la cual es denominada “inclusión estratificada” (Ezcurra, 2019), que consiste en una diversificación del ciclo en circuitos institucionales de estatus dispar, según la posición social de cada sujeto. Esta forma de inclusión, paradójicamente, entraña una desigualdad de nuevo cuño que consiste en una mayor entrada de franjas de posición desfavorecida, y alejamiento de una cúspide de elite cada vez más inaccesible que crea sus propios circuitos.

Desde la literatura, encontramos referencias en sintonía con el planteo anterior. Sigal menciona la existencia de “mecanismos de selección implícitos” (Sigal, 1998 en Juarros & Martinetto, 2008), mientras que Tedesco (1985) reflexionaba acerca de la “selección por fracaso” que tiene lugar dentro de las instituciones educativas. Juarros (2006) sostiene que el acceso a las universidades, como posibilidad para los sectores relegados, es un “acceso solo ilusorio”. Por su parte, el investigador norteamericano Philip Altbach (2006 en Pierella & Santos Sharpe, 2019) entiende que la universidad argentina refuerza aún más el ideal meritocrático, en tanto que permite que todos entren, funcionando como “un estacionamiento masivo para jóvenes” (2006: 184), al tiempo que selecciona a los más capaces y persistentes, con poca inversión y amortiguando el conflicto social que produce un sistema de acceso restrictivo.

Por último, otro grupo de desigualdades corresponde a las dispares inserciones que se producen en el mundo del trabajo, una vez que las personas se gradúan. Éstas pueden vincularse tanto a factores sociales o étnico-raciales, como a las distintas oportunidades que genera la segmentación institucional (Chiroleau, 2016).

Al teorizar acerca de los factores que explican las desigualdades sociales en las universidades, algunos autores (Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011; García de Fanelli, 2005; 2012) distinguen entre factores externos e internos a las instituciones universitarias, que favorecen la exclusión educativa que sobreviene del abandono universitario. Los factores exógenos se encuentran vinculados a cuestiones que los/as estudiantes traen consigo y, por lo tanto, se ubican por fuera de la institución universitaria. Algunos de éstos son el sexo de los estudiantes, su edad, su estado civil, su lugar de residencia, su condición de actividad, las decisiones personales vinculadas a la elección de otra carrera u institución, la formación académica previa, su nivel socioeconómico, el nivel educativo de sus padres, las aspiraciones y motivaciones individuales, la forma de financiamiento de los estudios, entre otros. García de Fanelli (2005) afirma que estos factores son los que tendrían mayor injerencia en el transcurso de los primeros años de cursada.

Por otro lado, entre los factores endógenos de las instituciones que inciden en las trayectorias de los estudiantes, así como también, en sus probabilidades de deserción, se incluyen las políticas de admisión de los estudiantes, la selectividad de los sistemas de ingreso, las políticas de orientación vocacional y/o laboral, las tecnologías de enseñanza, la promoción de instancias de integración entre los estudiantes por parte de la institución, la infraestructura, los patrones pedagógicos y culturales de cada carrera, la duración e inflexibilidad del plan de estudios, la elaboración de currículos distantes a las realidades de los estudiantes, las prácticas docentes sin acompañamiento ni preparación pedagógica, las características del cuerpo docente, la relación docente-estudiante, la cultura organizacional, los talleres y tutorías para los estudiantes, la falta de acompañamiento a estudiantes, las políticas afirmativas, entre otros (Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011b; García Fanelli, 2012).

Asimismo, para pensar en garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia y graduación sin clivajes sociales, distintos autores plantean como necesario atender los niveles de educación anteriores y las desigualdades contemporáneas que allí se

reconfiguran, en tanto constituyen un condicionante para el nivel superior (Chiroleu, 2014; Gluz, 2019). Chiroleu (2014) señala que, para avanzar en la democratización (en su sentido restringido) del nivel superior universitario, es necesario que se opere sobre las exclusiones de los niveles previos que constituyen un “cuello de botella” de importancia central.

Aunque la obligatoriedad del nivel plantea un escenario distinto respecto de la ESU, no se han eliminado ahí las desigualdades, sino que, lo obligatorio de la escolaridad combinó un doble proceso: de igualación y de persistencia de la desigualdad (Gluz, 2019).

Asimismo, lo anterior se refuerza en función de la segmentación (Braslavsky, 1985) y fragmentación educativa (Gluz & Feldfeber, 2017; Kessler, 2002; Pierella, 2011, 2019; Tiramonti, 2004, 2019) que caracteriza al nivel de educación secundaria. Esto significa que contar con un título de la escuela secundaria, no garantiza que las personas hayan transitado experiencias equivalentes en vistas de los procesos de fragmentación escolar que atraviesa el sistema educativo en Argentina, que implican múltiples experiencias escolares y diversas culturas institucionales en las que los jóvenes se socializan (Tiramonti, 2004) y una estratificación en términos de calidad y prestigio de la oferta educativa (Tenti Fanfani, 1993). Producto de esa diversidad, los estudiantes poseen distintas experiencias, aprendizajes y conocimientos, que conllevan distintos puntos de partida para su trayectoria universitaria.

Al respecto, Ezcurra (2011b) y Unzue (2019) enfatizan en el capital cultural que poseen los/as estudiantes en el punto de partida de las trayectorias del nivel secundario para pensar la permanencia y la graduación. Ezcurra (2011b, p. 66) referencia también a la disparidad entre el alumnado real y el esperado. Morresi y Marquina (2016) refieren a las dificultades académicas como un aspecto problemático en las trayectorias de estudiantes pertenecientes a sectores bajos y medio bajos para transitar por las aulas universitarias, dificultades que radican en desigualdades económicas, sociales y culturales. Refieren a la existencia de una brecha entre el capital cultural esperado y el real, entre lo que los profesores suponen que los estudiantes deben ya saber hacer y lo que efectivamente sucede en la realidad. En otros términos, se trata de un desencuentro de expectativas entre unos y otros.

Instituciones educativas y desigualdad social

En función de lo anterior, podríamos afirmar que, al problematizar respecto de las desigualdades educativas y de los procesos de democratización cualitativa, los factores exógenos no son los únicos que deben ser contemplados, sino que es necesario tener en cuenta el rol de los factores endógenos a las instituciones educativas en la reducción de las desigualdades de origen de los estudiantes.

En las ciencias sociales, existe cierto consenso en que, si bien las principales causas de las desigualdades residen fuera de las instituciones educativas, éstas las retoman y refuerzan; es decir que las desigualdades sociales corresponden tanto a aspectos estructurales, como a desigualdades dinámicas derivadas de la acción de las instituciones y de los agentes (Bourdieu & Passeron, 2009; Castel, 1997; Dubet, 2007; García de Fanelli, 2005). En este sentido, consideramos que, tanto el Estado como las instituciones educativas, pueden jugar un rol importante en la mitigación de las desigualdades sociales de origen de su estudiantado y en el incremento de las posibilidades de graduación de los estudiantes “recién llegados”. Es decir, asegurar una plena democratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias (Suasnábar y Rovelli, 2016); siendo las universidades un condicionante primordial, poderoso, decisivo para el desempeño académico y la permanencia (Ezcurra, 2011b).

En este sentido, Fernández Lamarra (2019) sostiene que no se puede minimizar el impacto de “la institución educativa” en los procesos de exclusión que tienen lugar en la ESU. Menciona que, en muchas universidades, existen prácticas excluyentes e inercias que atentan contra la posibilidad de cambio, a lo que se agrega la falta de problematización de sus propias lógicas de funcionamiento; pero que también existen otras instituciones que innovan en busca de la inclusión: generan prácticas creativas, diseñan estrategias disruptivas y buscan nuevas formas de actuar para superar la exclusión. Entonces, propone alejarse de responsabilizar a las/os estudiantes de su “fracaso”, para atender a lo que sucede en las universidades (Fernández Lamarra, 2019).

En relación a la necesidad planteada de las instituciones universitarias por reflexionar respecto de sí mismas, Aronson (2007) sostiene que:

La facultad cuestionadora [de la Universidad] debería extenderse a las formas de su organización interna, a los modos de interacción entre sus miembros y a las múltiples maneras en las que sus integrantes enfrentan y resuelven las demandas sociales. En otras palabras, la activa capacidad crítica no debería excluir el reconocimiento de un necesario impulso para poner en cuestión su propia idea crítica (2007, p. 64).

En la misma línea y en torno a la reflexión sobre el rol de las instituciones, Unzué se refiere a la necesidad de las instituciones por redoblar esfuerzos para lograr el acceso y la permanencia de poblaciones con escasa experiencia familiar en trayectorias universitarias, en contraste con casas de estudio que reciben estudiantes de los sectores más elevados de la estructura social, situación que permite éxitos similares o superiores con menores esfuerzos institucionales (Unzué, 2019).

En este sentido, los desarrollos anteriores vuelven a traer al centro de la escena el desafío de indagar acerca de las condiciones necesarias para que el sistema educativo en general, y el nivel universitario en particular, logren equiparar las desigualdades de origen. Así, en vistas de las evidencias a las que nos referimos anteriormente, que dan cuenta de la perpetuación de las desigualdades sociales en las universidades, ya no con tanta fuerza en el ingreso, pero sí en la permanencia y en la graduación, hay quienes proponen la necesidad de un “hacer distinto” por parte de las instituciones universitarias.

En este marco, se señalan distintos factores, e incluso su combinación, como condicionantes de las desigualdades en la Universidad, entre ellos, el desconocimiento de códigos del saber académico (Ezcurra, 2011a), el sentimiento de distanciamiento y/o la producción de nuevas jerarquías (Colabella & Vargas, 2013), la necesidad de tener un “periodo de adaptación” a los tiempos, espacios y saberes universitarios (Cerezo, 2015) y /o la existencia de dificultades relacionadas con las carencias que tienen las propias universidades para garantizar el aprendizaje y permanencia de este tipo de estudiantes (Sverlick, 2013)

En esta línea, Fernández Lamarra y Costa de Paula (2011) se refieren a la necesidad de que, dentro de las universidades, se generen nuevas e innovadoras respuestas a los fines de alcanzar la democratización de la ESU, poniendo fin a la “repetición de viejos y superados enfoques y formulas” (2011:10).

Estas últimas referencias acerca de la necesidad de transformar y superar modelos “viejos” remite al modelo de las “universidades tradicionales” (Carli, 2012; Mollis, 2001), a las que *a priori* se les atribuye un carácter elitista, donde los/as estudiantes, deben desplegar ciertas herramientas para acercarse y alcanzar la pertenencia a esos espacios. Esta representación se torna de gran importancia para nuestro análisis y será retomada en los capítulos subsiguientes.

Frente a instituciones que se mantienen incólumes ante estas situaciones, hay quienes sostienen la necesidad de poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, con el propósito de realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes, poniendo en marcha prácticas inclusivas (Justianovich et al. 2016).

Podemos destacar distintos grupos de investigaciones que estudiaron esta problemática desde diversas perspectivas. Un grupo de ellas indaga sobre las implicancias de las condiciones institucionales en las trayectorias de los estudiantes en el ingreso. Este tramo de las trayectorias estudiantiles ha ido ganando espacio tanto en las revisiones institucionales (Asprella & Mundt, 2014; García De Fanelli, 2015; Inchauspe, 2016; Lenz, 2017; Marquina, 2011; Pierella, 2019; Sirotzky et al., 2017), como en las investigaciones académicas (Chain Revuelta & Jácome Ávila, 2007; Coulon, 2017; Donini et al., 2019; Feldman, 2005; García Guadilla, 1991; Tinto, 2001; Van Schalkwyk et al., 2009)⁵⁶. Al respecto, Ezcurra (2019) sostiene que la problemática de primer año ya es un campo de conocimiento y acción maduro, con investigación, publicaciones, conferencias internacionales y nacionales, y estrategias y prácticas orientadas a la mejora de la enseñanza (Ezcurra, 2011a; Cols, 2007).

Cabe referir que parte del gran énfasis en el estudio acerca del ingreso a la universidad deviene de que es en el primer año donde se registran las principales tasas de deserción, tanto a nivel nacional como global (Ezcurra, 2019; García de Fanelli & Adrogué de Deane, 2015; Tedesco et al., 2014; Veleda & Kisilevsky, 2002).

⁵⁶ El estudio del ingreso a la Universidad, tanto a nivel mundial como nacional, se tornó relevante desde hace algunas décadas. Dada la complejidad de ese proceso es plausible identificar distintos abordajes analíticos acerca del mismo. Aquí mencionamos solo algunos de ellos, en tanto en el Capítulo 4 se realiza una presentación ampliada.

Otro grupo de investigaciones pone el acento en las prácticas de apoyo a los/as estudiantes, entendidas como factores institucionales que inciden en sus experiencias y que pueden jugar un rol fundamental en la retención estudiantil (Ezcurra, 2011b; Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011; Juarros, 2006; Echeita Sarrionandia, 2008 en Martínez, 2019; Pineda-Báez et al., 2011) agregan que es necesario que las instituciones universitarias propongan alternativas y reformas que contribuyan en la efectiva inclusión educativa, garantizando la permanencia y el éxito de aquellos estudiantes excluidos socialmente. Y agregan que, generalmente, las universidades son propositivas en cuanto a la búsqueda, diseño e implementación de estrategias innovadoras. Para Gluz y Moyano (2016), el potencial de inclusión se ha vuelto altamente dependiente de las políticas institucionales, frente a la combinación de la autonomía universitaria y “las políticas contradictorias del nivel que no ha terminado de modificar la ley *noventista* ni otras intervenciones propias de esa década” (Gluz & Moyano, 2016, p. 77).

Otros trabajos, aunque menos representados, investigan distintos aspectos referidos a la enseñanza entendida como el dispositivo fundamental para la “inclusión” (Carlino, 2005; Ceresani & Mórtola, 2018; Feeney & Sosa, 2011; Pierella, 2018; Rueda Beltrán et al., 2019b). Al respecto, Gluz y Moyano (2016) afirman que el ingreso irrestricto no resulta suficiente, en el caso de no mediar otro tipo de trabajo pedagógico y señalan que las instituciones configuran un cuadro de determinaciones que integran las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las formas de enseñanza y las dinámicas organizativas, entre otras. Incluso hay quienes sostienen que la enseñanza y las experiencias académicas cotidianas, en particular, colaboran en la explicación de los avances en las competencias académicas de los estudiantes, aún más que sus procedencias (Reason, Terenzini y Domingo, 2006 en Ezcurra, 2011).

Educación Superior Universitaria en Argentina: un recorrido hacia su masificación

Datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (2019) indican que, en 2018, la cantidad de estudiantes de grado y pregrado ascendía a un poco más de 2 millones, de los cuales el 80% estudiaban en universidades de gestión estatal y el 58% son mujeres.

En cuanto a la cantidad de instituciones, conviven 113 universidades (57 estatales nacionales, 5 estatales provinciales, 50 privadas y 1 extranjera/ internacional). Por otro lado, la tasa bruta universitaria es de 40,3%, correspondiendo a una universidad de “acceso universal” según la clasificación de Trow (1973). Esta universalidad de las instituciones de educación superior universitaria en Argentina, como ya hemos mencionado, no ha sido siempre tal, sino que, al compás de los distintos proyectos políticos y económicos, han tenido lugar procesos de incorporación de sectores sociales a lo largo de su historia, lo cuales no fueron lineales, sino que, a lo largo del tiempo, han tenido sus vaivenes.

En esta sección, presentamos un recorrido histórico del proceso de masificación y de incorporación de distintos sectores sociales en las universidades argentinas. Partiendo desde los inicios de la universidad hasta 2018, según el periodo temporal bajo análisis.

Antes de adentrarnos en esta tarea, es necesario hacer algunas aclaraciones. La primera consiste en referir que, este desarrollo no pretende ser exhaustivo ni de la historia de las universidades, ni de las implicancias que los distintos proyectos políticos y sociales han tenido en el sistema universitario, sino más bien busca plantear un recorrido sintético, haciendo énfasis en la expansión de las universidades nacionales y en la incorporación de los distintos sectores sociales a la Universidad.

Por su parte, señalamos además que el crecimiento de la matrícula y de la cantidad de instituciones, así como también, los cambios en la organización académica y de gobierno de las universidades no pueden explicarse solamente como resultado o efecto de las políticas públicas. Sino que, éstas deben ser contextualizadas en relación a determinadas coyunturas sociopolíticas, a las dinámicas y lógicas de interacción de diferentes actores (tanto internos, como externos a la ESU, como locales, provinciales, nacionales, regionales) y a sus límites y posibilidades (Chiroleu, Suasnábar, y Rovelli, 2012 en Del Valle et al., 2021). A su vez, destacamos que la autonomía universitaria, garantizada en la constitución nacional, es otro elemento relevante a considerar a la hora de plantear límites a la canalización de políticas públicas (Unzué, 2015).

Asimismo, la periodización que aquí proponemos coincide con la consecución de los distintos gobiernos de turno. Esto ocurre en tanto las funciones asignadas a las universidades están estrechamente condicionadas al rol que asume el Estado y sus prioridades en los distintos periodos. Siguiendo a Otero y otras autoras (2018)

consideramos que, a lo largo del tiempo, el Estado depositó en la configuración del sistema universitario distintos objetivos e intereses, entre ellas, por ejemplo, la creación de nuevas universidades que inciden intencionalmente en el reordenamiento, expansión y/o retracción del rol que ocupan las universidades en el entramado social; y en la ampliación o restricción en el acceso a la universidad.

Por último, resaltamos que, más allá de las particularidades experimentadas por el sistema argentino, la masificación universitaria es un proceso que se produjo también a escala global, con independencia del sistema de ingreso (Altbach, 2001, 2017; Rama, 2009; Sigal, 1995; Trow, 1973) y que ha transformado los sistemas de educación superior a nivel mundial (Altbach et al., 2019). Al respecto, mencionamos que la masificación obtuvo dinamismo desde los años cincuenta en Estados Unidos; en Europa, desde los años sesenta; en Asia, desde la década de 1970. En lo que refiere a América Latina la masificación tiene lugar en la década del 80 (Rama, 2009; Tafani et al., 2012) con algunas excepciones tales son el caso de Cuba, Uruguay, Chile y Argentina que comenzaron el proceso con anterioridad. En nuestro país, se inicia a partir de los años cincuenta, es decir, bastante antes que en el resto de los países de la región (Chiroleu et al., 2012, p. 91).

Inicialmente y hasta comienzos del siglo XX, las universidades en Argentina, eran transitadas mayoritariamente por *elites* (Buchbinder, 2005; Carli, 2012; Herrero, 2010; Brunner, 1990 en Krotsch, 2009; Otero et al., 2018a; Veleda & Kisilevsky, 2002).

En una sociedad profundamente transformada por la experiencia inmigratoria y que ofrecía grandes posibilidades de movilidad social ascendente, los estudios universitarios confirmaban la pertenencia a los sectores superiores o en ascenso, en tanto la posesión de un título universitario era un indicador de ingreso y permanencia de los individuos a las *elites*, puesto que habilitaba a sus portadores a ocupar un conjunto de posiciones centrales en el escenario social (Buchbinder, 2005). Esto, no sólo porque suponía que el estudiante podía costear los aranceles pagados para realizar esos estudios en concepto de matrícula y derechos de examen, sino también porque el diploma cumplía la función de *un rite de passage* para integrar la cúpula social y/o incluso para ascender dentro de la *elite* (Buchbinder, 2005).

Por entonces, el sistema educativo tradicional contaba, entre sus funciones políticas, la de formar circuitos educativos diferenciados, educando por un lado a ciudadanos,

siendo éstos aquellos que tenían acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y, por otro, a la clase dirigente, quienes accedían a las expresiones educativas más elaboradas y al dominio de instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento (Tedesco, 2003).

Otra de las características de las universidades era que se centraban en la formación de profesionales liberales (Buchbinder, 2005, p. 67) que se vio reforzada con la sanción de la primera norma universitaria, conocida como Ley Avellaneda (Ley 1597 de 1885). En ésta, las dos grandes universidades nacionales que existían hasta entonces⁵⁷ eran consideradas fundamentalmente “centros de formación profesional” (Buchbinder, 2005, p. 61). Esta “universidad profesionalizante” era portadora de una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista (Mollis, 2010) que formó una “... *elite* burocrática y una clase política que se adecuaba a los intereses de las clases dominantes” (Canton, 1966 en Mollis, 2010).

El perfil utilitarista que adquirieron las universidades fue objeto de controversias, identificándose una creciente insatisfacción en relación al sistema universitario por parte del seno de la sociedad y las *elites* dirigentes. Este descontento, en parte, se vinculaba al proyecto de modificar el perfil de la clase gobernante local: la conformación de un nuevo liderazgo en términos políticos y culturales.

Hacia 1910, la cantidad de instituciones universitarias ascendía a tres⁵⁸. La población estudiantil comenzó a crecer alcanzando casi 5 mil estudiantes - cifra que representaba aproximadamente el doble de los de 1900- de los cuales el 80% correspondía a la UBA (Buchbinder, 2005, p. 73; Chiroleu, 2010).

El crecimiento de la matrícula universitaria implicó una lenta modificación de la composición de su estudiantado con la incorporación de sectores provenientes de la clase media de origen migratorio. Sin embargo, la incorporación de estos sectores a la

⁵⁷ Las dos primeras universidades creadas en el territorio que hoy denominamos Argentina fueron la Universidad de Córdoba (UNC), creada en 1613, moldeada en el formato medieval de universidad (Buchbinder, 2017), y la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) que inició actividades en 1821 y que adoptó un modelo profesionalista (Buchbinder, 2005).

⁵⁸ En 1905, se nacionalizó la UNLP. Esta fue concebida como una universidad científica (Krotsch, 2009b, p. 148), aunque asociada a la búsqueda de aplicación práctica del conocimiento producido (Rikap, 2015). Luego, en 1919, se nacionalizó la Universidad del Litoral - concebida como una universidad ligada al desarrollo tecnológico y regional (Krotsch, 2009)- y en 1921 la Universidad de Tucumán.

universidad no fue homogénea, sino que variaba en función de las carreras. Por ejemplo, en la carrera de derecho se reconocen familias más adineradas, mientras que, en ingeniería y medicina, menos. Nos detenemos en este último caso, puesto que ser doctor era considerado una forma de ascenso social garantizado para los hijos de inmigrantes. Al respecto, la expresión “*mi hijo el doctor*”⁵⁹ muchas veces ha resumido aquello a lo que distintos autores (Dussel, 2005; Tiramonti y Montes, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008; Carli, 2012; Buchbinder, 2005) han hecho referencia: las expectativas y las pretensiones de ascenso y movilidad social ascendente se estructuraron en Argentina en torno a la adquisición de capital educativo. De este modo, una de esas metas para ascender socialmente ha sido el acceso a la universidad. Tal como sostiene Buchbinder (2017), estas expectativas se encuentran fuertemente vinculadas con la modalidad profesionalista de las universidades, en tanto las clases medias presionaban por un título profesional que viabilizase su ascenso social. Desde entonces, las expectativas de movilidad social ascendente a través de la educación universitaria se encuentran muy enraizadas en la trama sociocultural de nuestro país, en tanto la sociedad argentina valoró siempre, de manera particular, el sistema educativo.

Al respecto, al analizar las imbricaciones entre Estado y educación del periodo 1880 y 1916, Otero, Corica y Merbilháa (2018) sostienen que los sucesivos gobiernos liberales oligárquicos de ese tiempo, mantuvieron un *statu quo* en las instituciones medias y universitarias, dando cuenta de la dominación de la lógica antidemocratizadora para este período, con tendencias a la localización y reproducción de la *elite*. Hasta entonces, se corroboró una fuerte homogeneidad ideológica entre el gobierno y la universidad que preparó a la clase política del régimen y apuntó a la consolidación del modelo agroexportador (Fernández Lamarra, 2004 en Otero et al., 2018). Al respecto, las modificaciones en la composición del estudiantado conllevaron a que existiera, y se identificara como tal, un desajuste entre la instrucción universitaria y las estructuras de gobierno monopolizados por una pequeña *elite*. En este sentido, la Universidad no era un territorio neutral a las disputas sociales que se corroboraban en otras áreas. Existían pugnas entre los grupos dominantes y en ascenso: los primeros la concebían como un bastión digno de defender, mientras que, para los segundos, era objetivo privilegiado a alcanzar.

⁵⁹ La obra teatral, “*M'hijo El Doctor*”, escrita en 1903 por el dramaturgo uruguayo Florencio Sánchez, es una pieza emblemática que da cuenta de la ligazón existente entre las expectativas o esperanzas de prestigio y la movilidad social ascendente subyacentes a los estudios universitarios.

El hecho de que los cambios en la universidad fueran lentos, aunque el crecimiento matricular fuera constante, conllevó al surgimiento de reclamos en las casas de estudio que tenían que ver con sus formas de gobierno, su estructura, el modo de funcionamiento, sumados al desconocimiento de aspectos sustantivos de la enseñanza. Este cúmulo de situaciones relevadas como injustas y con necesidad de ser transformadas, que en la UBA – organización mediante – había terminado en una reforma de los estatutos, con la consecuente mitigación de los conflictos, no tuvieron lugar en la UNC (Universidad Nacional de Córdoba) (Buchbinder, 2017).

El "Grito de Córdoba", que diera lugar a la Reforma en 1918, fue habilitado por la conjunción de distintos factores⁶⁰. Los estudiantes cordobeses se rebelaron contra el tradicionalismo católico en favor de la modernidad, de la renovación de los claustros manejados por viejas camarillas oligárquicas, del principio del autogobierno, la representación de los estudiantes y graduados y la modernización de la enseñanza (Krotsch, 2009). Entonces, la UNC aseguraba la participación de los estudiantes en la elección del gobierno institucional constituyéndose en la institución pionera en la historia universitaria en incorporar a los estudiantes en la conducción, inaugurando el llamado cogobierno universitario⁶¹.

Cabe referir que la reforma no implicó que se sancionara una nueva norma universitaria, sino que la Ley Avellaneda, fue modificada incorporando a los estudiantes al gobierno a partir de la Reforma universitaria de 1918 (Nosiglia, 2004, p. 78).

La reforma se impuso en las tres universidades nacionales, más tarde en las del Litoral y Tucumán, y luego, se propagó por gran parte de América Latina⁶² así como también, en movimientos de otras regiones del mundo.

⁶⁰ A nivel mundial, tuvieron lugar la revolución rusa y mexicana. A nivel nacional, cabe mencionar la consolidación del estado nacional, un crecimiento económico distribuido desigualmente entre regiones y clases sociales, la emergencia de los sectores medios en una sociedad de rápido proceso de desarrollo, y, en el plano político, la presidencia de Hipólito Irigoyen que había accedido al poder en 1916 como representante de los sectores medios, que tuvo una actitud favorable hacia la reforma (Chiroleu, 2010). Luego, en el plano universitario es necesario hacer mención a la reforma de los estatutos de la UBA de 1906 que conforman un antecedente de importancia para la gesta estudiantil de 1918.

⁶¹ En Europa, los estudiantes debieron esperar a la década del '70, luego de las revueltas de mayo del '68 en París que se extendieron por otras ciudades del mundo, para participar, al menos formalmente, del gobierno de su Universidad (Shils y Roberts, 2004 en Rikap, 2015).

⁶² Al respecto en el subcontinente latinoamericano, se promovió una reforma profunda de las universidades en las que hasta entonces sobrevivían resabios coloniales incrustados en el modelo francés

Las transformaciones que experimenta la Universidad luego de la Reforma de 1918 son denominadas por Krotsch (2009) como “primera generación de reformas”. Éstas se caracterizan por ser fundamentalmente endógenas, en tanto nacen impulsadas por actores locales que se revelan en contra de las condiciones institucionales existentes. A modo de balance, el autor señala que la universidad reformista será moderna en lo que refiere a la democratización de la institución – debido a la existencia de un cogobierno universitario – pero su falta de articulación con la producción de conocimiento hace que conserve rasgos tradicionalistas.

Más allá del espíritu democrático de la universidad, en Argentina, continuaba siendo, según la clasificación de Trow (1973), una universidad de elite en tanto no alcanzaba a incluir al menos el 15% de las personas entre 20 y 24 años de edad. Esto se vio transformado a partir del primer peronismo, puesto que durante 1945 y 1955 el Estado tomó un rol más preponderante en el ámbito educativo⁶³. Las implicancias del primer peronismo sobre el ámbito educativo han sido ampliamente estudiadas (Bernetti & Puiggros, 1993; Caimari, 1995; Cammarota, 2010; Cucuzza, 1997; Gvirtz, 1999; Plotkin, 1994; Somoza Rodríguez, 2007). En lo que refiere específicamente al nivel de enseñanza superior universitario, el proyecto educativo peronista planteó el principio de su democratización (Cammarota, 2010; Carli, 2012; Dussel & Pineau, 1995; Hernández & Garbarini, 2010). Este proceso conllevó a una expansión de su matrícula y de la cantidad de instituciones⁶⁴, redundando en la modificación de la procedencia social del estudiantado.

o napoleónico (Tünnermann, 2008), extendiendo la influencia del proceso manera significativa en casi toda América Latina, a excepción de Brasil (Krotsch, 2009) e irradiando ideas y proyectos y empeño integracionista al resto de las universidades de Latinoamérica (Rinesi, 2016). Incluso algunos autores lo comprenden como el “primer discurso pedagógico popular latinoamericano” (Puiggrós, 2016). Asimismo, se reconocen influencias de esta en el Mayo Francés, en los Estados Unidos e incluso en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI” de 1998 (Tünnermann, 2008). De esta manera, las ideas de la reforma permearon en la región creando incluso partidos políticos, tal es el caso de Perú y Cuba (Domínguez, 2016), a la vez que constituyó un factor democratizador de la vida política en distintos países (Krotsch, 2009).

⁶³ Cucuzza (1997) sostiene que, si bien la relación entre el campo político y el educativo se corrobora siempre y adquiere variaciones en el tiempo, en esa década la relación pedagógica fue, más que en instancias políticas anteriores, parte integrante de los mecanismos de dirección política y de la relación entre Perón y los peronistas.

⁶⁴ La cantidad de estudiantes universitarios en 1945 era de 47.400 frente a un total de 136.362 en 1955, representando un crecimiento de 188% en esa década. Buchbinder (2005) sostiene que esta masificación daba cuenta, por un lado, de las mayores posibilidades de acceso a las universidades efectivizadas por el peronismo – impulsadas en parte también por la mayor cantidad de egresados de la enseñanza secundaria, aumentando la cantidad de personas en condiciones de entrar a la universidad - y al mismo tiempo se correspondía con una tendencia mundial.

En lo que refiere a políticas impulsadas en pos de la incorporación de sectores que tradicionalmente no habitaban las universidades, es plausible identificar cuatro. La primera refiere a la apertura en el ingreso a la universidad que tuvo lugar a partir de la eliminación de aranceles en 1949. El 22 de noviembre de 1949, Perón firmó el Decreto n° 29.337 de suspensión de aranceles universitarios. Esto repercutió sobre la dinámica de crecimiento del sistema, observándose un salto en la tasa de crecimiento anual entre 1946 y 1954 que fue en promedio de 12,8% (García de Fanelli, 2017a). Desde entonces, los estudios universitarios son gratuitos, aunque con retrocesos en gobiernos dictatoriales. Si bien esta política benefició especialmente a los sectores medios (Chiroleu et al., 2012b), constituyó una medida que tendió a romper las limitaciones con que contaban los sectores de bajos recursos para ingresar a la universidad, pudiendo incorporarse a la misma (Buchbinder, 2005; Chiroleu et al., 2012b).

El segundo refiere a la eliminación, en 1953, de los exámenes de ingreso, a partir del Decreto n° 4.493. Esta medida tuvo un gran impulso para el incremento de la matrícula universitaria (Hernández y Garbarini, 2010, Chiroleu et al., 2012).

Asimismo, a finales de la década del 40, se pusieron en marcha una serie de becas estudiantiles para quienes no pudieran acceder a la educación universitaria. Esta estrategia permitió ampliar la base social del estudiantado, habilitando el ingreso de sectores populares (Buchbinder, 2005).

La cuarta medida de los gobiernos de Juan Domingo Perón, ilustrativa de la apuesta por democratizar el nivel de educación superior universitario, consistió en favorecer el acceso de las clases trabajadoras a la universidad y, en contraposición a la universidad tradicional, se inició la creación de la Universidad Obrera Nacional (UNO) en 1948, que comenzó a funcionar en 1953. Esta institución es identificada como uno de los aspectos más innovadoras de la política universitaria en el peronismo (Buchbinder, 2005). La UNO ilustra la apuesta por democratizar el nivel de educación superior universitario, por favorecer el acceso de las clases trabajadoras a la universidad, por marcar una oposición con respecto a la universidad tradicional y por hacerse eco de reivindicaciones largamente demandadas (Bernetti & Puiggros, 1993; Dussel & Pineau, 1995)⁶⁵.

⁶⁵ Cabe referir que hay quienes cuestionan que sus estudiantes hayan sido mayoritariamente obreros (Di Gianni, 1954 en Dussel y Pineau, 1995)

La creación de la UNO culminó con la conformación de un sistema de educación técnica, que tenía como objetivo la formación profesional de la clase trabajadora (Buchbinder, 2005)⁶⁶.

Krotsch (2009) refiere que, en este periodo, tiene lugar la segunda reforma – que se extiende hasta 1985- y que, a diferencia de la primera, cuenta con fuertes componentes exógenos, tanto en el impulso como en sus contenidos.

En lo que refiere a la matrícula universitaria, a partir de 1955, luego del derrocamiento del presidente Perón, es plausible observar una desaceleración de la tasa de crecimiento a -0,1 % anual promedio entre 1955 y 1958 (García Fanelli, 2017). Esto sucede en tanto el gobierno militar permitió que las universidades incorporaran exámenes de admisión repercutiendo sobre la cantidad de ingresantes.

Luego, en el periodo comprendido entre 1958 y 1971, tuvieron lugar tendencias hacia la restricción en la incorporación de jóvenes pertenecientes a grupos sociales de menor poder adquisitivo, al mismo tiempo que se observó un movimiento hacia la privatización de la composición de la matrícula superior universitaria (Miranda, 2006).

Durante la dictadura 1966 y 1973, las universidades nacionales se convirtieron en el centro de la oposición pública al nuevo régimen. En este periodo, se buscó regular a las universidades a través de distintas instancias. Sin duda, las intervenciones⁶⁷ fueron una de ellas, procesos que ocasionaron la expulsión de académicos hacia otras instituciones nacionales e incluso internacionales.

Para este período, Rovelli (2009) distingue dos estrategias esgrimidas por el gobierno en torno al tema universitario: una, intensamente represiva; la otra, de corte modernizador y tecnocrático. Producto de la primera, se eliminó la autonomía universitaria⁶⁸, se desmantelaron numerosos grupos de investigación y se procuró

⁶⁶ Desde 1959 la UNO, bajo su denominación de Universidad Tecnológica Nacional, se incorporó al resto del sistema universitario, pasando a integrarlo bajo el régimen de autarquía que caracterizaba a las demás instituciones de educación superior.

⁶⁷ De las siete universidades estatales que componían, en 1955, el sistema universitario todas ellas fueron intervenidas para imponer los principios de la “revolución libertadora” (Pérez Lindo, 1985). Las universidades eran intervenidas, en tanto se las definía como “focos de perturbación pública”. En la UBA, estas intervenciones generaron hechos de violencia conocidos como “La noche de los bastones largos”.

⁶⁸ En 1967 a través de la Ley Orgánica de Universidades (17.245/67) se eliminó la posibilidad de actividades políticas, se suprimió el gobierno tripartito, primando el criterio de jerarquía académica de los profesores.

obturar el acceso a los estudiantes. La segunda buscó promover, a través de una nueva normativa universitaria, cambios en las estructuras y en la organización de las instituciones más acordes con los modelos de la época; asimismo, pretendió fijar mecanismos de regulación y coordinación de las nuevas casas de estudio y se incorporaron a la esfera educativa del Estado diversos especialistas en carácter de técnicos, que diseñaron el Plan de Nuevas Universidades.

A partir de éste, si bien la cuestión universitaria comenzó a estar en agenda, no se lograron mayores apoyos en la creación de nuevas universidades, hasta que se incluyó la propuesta de creación de nuevas universidades en el llamado “Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975”, que fue aprobado por el presidente de facto Lanusse (1966 – 1973). En este marco, la política represiva iría lentamente cediendo terreno en favor del diagnóstico desarrollista (Mendonça, 2015).

La puesta en marcha de ese plan, denominado Plan Taquini⁶⁹, transformó marcadamente la fisonomía universitaria a nivel nacional, creándose nuevas universidades y carreras (Mendonça, 2015). La creación de nuevas universidades fue realizada con la intención de “descongestionar” las grandes universidades nacionales metropolitanas hacia instituciones que funcionaran como satélite de aquellas. Más allá de sus objetivos políticos⁷⁰, éste contribuyó a la ampliación de la cobertura universitaria en Argentina, permitiendo un mayor acceso, al incrementar la oferta de instituciones (Toribio, 2010), y pretendiendo articular la idea de desarrollo regional, investigación científica y modernización académica (Del Valle et al., 2021). Así, entre 1971 y 1973, la oferta institucional de universidades nacionales pasó de 10 a 23. Este proceso de creación es identificado por Chiroleu y Marquina (2012) como la primera ola de fundación de instituciones.

⁶⁹ El “Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971 – 1975” fue diseñado por el gobierno militar de la Revolución Argentina (1966), específicamente por Alberto Tanquini (hijo), de allí su denominación. Este era un “experto” que identificaba a la “superpoblación estudiantil” (Tanquini, 1972 en Rovelli 2009) como uno de los problemas socialmente más relevantes. De allí que sostuviera que para hacer frente a la ampliación de la matrícula universitaria era necesario recurrir al incremento en la cantidad de instituciones.

⁷⁰ Rovelli (2009) y Toribio (2010) refieren que su elaboración buscaba contener y fragmentar al movimiento estudiantil – cuyos levantamientos fueron encarnados en el Cordobazo, Viborazo, Rosariazo y otros levantamientos similares. Asimismo, Rovelli (2009) refiere que el proceso de creación de nuevas universidades nacionales en la década del 70 inauguró una dinámica de expansión institucional a partir de la que el poder político buscaba imponer a las universidades un formato diferente, en oposición al modelo político y académico-institucional de las universidades tradicionales.

Respecto del acceso a la universidad, en 1970, las autoridades de la dictadura institucional llevaron a la práctica los principios de la Ley 17.245 (1967), al implementar un sistema de ingreso en distintas Facultades de las universidades públicas (Rovelli, 2009).

Hacia fines de 1974, las universidades nacionales fueron intervenidas, dando lugar a un intenso proceso represivo legal e ilegal que tuvo como objeto a estudiantes, docentes y trabajadores de las casas de estudio de todo el país. A partir de la instauración del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, la universidad fue uno de los terrenos donde la represión paraestatal y estatal se asentó (Seia, 2016). Buchbinder y Marquina (2008) identifican como propósito de este feroz accionar la modificación del lugar ocupado por la universidad en el sistema educativo nacional, motorizado principalmente por el rechazo del rol de las universidades en los procesos de movilización política de finales de la década de 1960 y principios de la de 1970.

La dictadura cercenó principios fundamentales de la vida académica, suprimió la libertad de cátedra, designó en forma discrecional y arbitraria a los nuevos docentes que llegaron a los cargos, a la vez que suprimió carreras en distintas universidades. Con la intención de reducir el tamaño de la universidad, establecieron restricciones al ingreso a las universidades nacionales a través de un sistema de cupos administrado, a partir de la implementación de cursos y exámenes de ingreso y, en 1980, se arancelaron los estudios de grado.

Estas medidas restrictivas incidieron significativamente en la evolución de la matrícula⁷¹ y en su composición (Buchbinder & Marquina, 2008; Del Valle et al., 2021; García de Fanelli, 2017; Tedesco et al., 1984). Esto generó, o bien un desplazamiento hacia el sector universitario privado, en caso de contar con recursos económicos para afrontar los costos de los aranceles, o bien elecciones de carreras dentro del sector terciario no universitario, o bien una postergación del estudio.

Con el retorno de la democracia en 1983, el proceso de normalización⁷² de las universidades llevado a cabo durante la presidencia de Raúl Alfonsín, formó parte del

⁷¹ Entre 1976 y 1983, el decrecimiento en la matrícula a una tasa anual fue en promedio de -3,1% (García de Fanelli, 2017).

⁷² En este periodo, la democratización es entendida predominantemente como normalización del gobierno (Unzué, 2016).

proceso de apertura democrática de la sociedad (Buchbinder & Marquina, 2008; Chiroleu, 2005; Marquina, 2012). Con el retorno de la democracia y la eliminación de las restricciones al ingreso en 1983, las universidades casi duplicaron la matrícula universitaria pasando de 388 mil estudiantes en 1980 a casi 600 mil en 1985, ampliación que refirió al ingreso de sectores tradicionalmente ausentes en las universidades. La gratuidad y la nueva puesta en vigencia del ingreso predominantemente irrestricto⁷³ reanudaron las posibilidades de movilidad social ascendente a través de la educación (Carli, 2012, Sigal, 1995; Toribio, 2010; Chiroleu, 2013).

Resaltamos que el aumento en la cantidad de estudiantes no fue acompañado por un incremento en el número de instituciones universitarias de gestión pública, sino que las 24 universidades ya existentes debieron dar respuesta a esa mayor magnitud de matriculados (Chiroleu, 2005). En este sentido, la tasa promedio de crecimiento anual entre 1984 y 1988 fue de 9,4% de la matrícula, frente a un 1% de incremento en la cantidad de instituciones estatales (García de Fanelli, 2017). El crecimiento de la matrícula generó nuevos problemas en el sistema, tanto edilicios como respecto de la necesidad de incrementar los planteles docentes, a los que se le agregaron los problemas económicos y financieros agudizados durante la última etapa de la presidencia de Alfonsín (Buchbinder & Marquina, 2008).

Por su parte, la nueva puesta en vigencia de la autonomía y del cogobierno fueron los mayores logros en materia de democratización interna de las universidades nacionales en la gestión de Raúl Alfonsín (Buchbinder & Marquina, 2008). En materia legislativa, si bien se presentaron numerosos proyectos de Ley Universitaria, éstos no fueron tratados parlamentariamente.

Continuando el recorrido histórico propuesto, en los gobiernos de Carlos Menem (1989 a 1999), se implementaron políticas neoliberales que implicaron un corrimiento del

⁷³ Lo que se conoce como ingreso “irrestricto” combina diversas modalidades de acceso a la universidad: i. sin preingreso; ii. cursos de nivelación y apoyo que trabajan aspectos vinculados a la orientación y a la reflexión pero que no tienen examen y cuya aprobación es presencial; y iii. cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios (Fernández Lamarra 2002 en Carli: 2012). Si bien se combinan diversas modalidades de acceso a la universidad, la mayor proporción de estudiantes ingresa por “admisión libre”, es decir que toda aquella persona que haya terminado el nivel de enseñanza medio, reúne las condiciones necesarias para ser considerada estudiante universitario (Duarte, 2009).

Estado de las funciones que había concentrado en tiempos del Estado de Bienestar (Buchbinder & Marquina, 2008; Carli, 2005; Chiroleu & Marquina, 2012) y, junto con ello, una “metamorfosis” de su fisonomía, dominio funcional y papel frente a la sociedad (Ozlak, 2000). En este contexto, la reforma se convirtió en el eje de la política universitaria argentina en los años noventa (Krotsch, 2001). Para su análisis, García Fanelli (2009) refiere al uso de diversos instrumentos: 1. las transformaciones en el marco legal, que alcanzaron su momento culmine en 1995 con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES, N° 24.521); 2. el uso de instrumentos de financiamiento, dentro de los que se destaca la sanción de la Ley de Presupuesto de 1995 (N° 24.447) como impulso de la descentralización salarial (Chiroleu & Iazzetta, 2005); 3. los métodos de evaluación y acreditación universitaria como instrumento para la transformación.

Respecto de estos últimos, el Estado adquirió un rol protagonista en la construcción de los sistemas de evaluación y acreditación (Toribio, 1995 en Corengia 2009; Mollis, 1999; Chiroleu y Iazzetta, 2012). La regulación de la educación superior constituyó un rasgo dominante de la década de los noventa, implementada a través de diversos organismos⁷⁴ junto con el peso creciente de la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU), creada en 1993. Entonces, se consolidó el rol de Estado como Estado Evaluador, que no implicó descargarlo de funciones, sino fortalecer la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias, el cual constituye el rasgo dominante de este periodo (Gentili, 2001; Krotsch, 2009; Nosiglia & Mulle, 2012; Suasnábar, 2001).

Además de los aspectos antes mencionados, en la década del 90, el sistema universitario argentino tuvo también que reubicarse en un novedoso contexto que implicaba la segunda ola de fundación de instituciones universitarias (Chiroleu & Marquina, 2012) con la creación de nuevas universidades públicas⁷⁵ y la ampliación de la oferta privada⁷⁶. Respecto de las primeras, se fundaron nueve universidades, de las cuáles seis se ubicaron en el GBA, con el objetivo de desconcentrar la cantidad de

⁷⁴ Entre ellos, cabe mencionar a los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), el Consejo de Universidades y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Esta última fue creada en 1995 por la LES, como el intento más relevante de implementar, en forma sistemática, una política de evaluación hacia el sector (Unzué, 2015).

⁷⁵ Respecto de la expansión de las universidades de gestión pública, Chirouletta y Iazzetta (2012) sostienen que, si bien este punto parece contradecir la caracterización del periodo como un tiempo de “achicamiento del Estado”, es necesario comprenderlo inmerso en una lógica de mercado y la consecuente competencia de las instituciones públicas por recursos económicos.

⁷⁶ Entre 1959 y 1988, se abrieron 14 universidades de gestión privada, mientras que, entre 1989 y 1995, se crearon 24.

alumnos y recursos acumulados por las “universidades tradicionales”, al mismo tiempo que intentaron diversificar la oferta universitaria, con la incorporación de carreras relacionadas con el entorno económico.

Por su parte, el incremento de la oferta del sector privado evidencia un mayor crecimiento de instituciones (Del Valle et al., 2021; Mollis, 2008; Pérez Rasetti, 2012) Surgen opciones universitarias de *elite* y una importante diferenciación entre las instituciones universitarias, tanto en lo referente a las opciones profesionales, como a la “excelencia” académica ofrecida (Gluz & Moyano, 2016; Solanas, 2009).

Cabe afirmar entonces que, en este periodo, se generaron también condiciones para el ingreso del mercado a la educación superior universitaria (Chiroleu y Marquina, 2012; Suasnábar y Rovelli, 2012). Al respecto, Mollis refiere que la Ley de Educación Superior 24.521 inauguró la denominada Expansión Privatista (1991-2007) en nuestro país y liberó a la educación superior pública a las fuerzas del mercado para que cada institución universitaria venda servicios y pueda financiar lo que ya no correspondía al Estado-nacional (Mollis, 2008 y 2010). Asimismo, a partir de la LES, son las universidades quienes definen sus políticas de admisión, de allí que convivieran diversos sistemas de ingreso.

En suma, las nuevas políticas y la LES, contribuyeron a acentuar la heterogeneidad del sistema (Buchbinder & Marquina, 2008). Más allá de las transformaciones referidas en los noventa, la universidad de gestión estatal en Argentina, en tanto institución, continuó alentando las expectativas igualitarias de la sociedad (Carli, 2012).

Refiriéndonos a la historia más reciente, con la llegada al gobierno de Néstor Kirchner en 2003 y luego, de Cristina Fernández, entre 2007 y 2015, en Argentina se llevó a cabo una política de fortalecimiento del Estado (Chiroleu y Marquina, 2012) otorgándole mayor protagonismo y recuperando, no sin tensiones ni restricciones, cierta centralidad (Suasnábar y Rovelli, 2012). La relación entre inclusión, democratización y derecho a la Educación Superior se desarrolló como un eje central de la política universitaria (Chiroleu & Marquina, 2012; Del Valle et al., 2021).

En este periodo, tuvo lugar un reconocimiento simbólico de las universidades, así como también un incremento del presupuesto⁷⁷ destinado a las mismas (Chiroleu y Iazzetta, 2012; Morresi y Marquina, 2016; Fanelli y Broto, 2019), que pasó de representar el 0.53% del PBI en 2003 a 0.92% en 2011 (SPU: 2004 y 2011)⁷⁸, aumento que impulsó la recomposición salarial de los docentes universitarios (Suasnábar y Rovelli, 2012; Morresi y Marquina, 2016). Además, en 2007, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Respecto de la oferta educativa, en este periodo, tuvo lugar la tercera ola expansiva del sistema universitario (Chiroleu & Marquina, 2012a) con la creación de 18 universidades nacionales, cuya distribución ha sido federal, permitiendo que cada provincia cuente con una universidad nacional en su territorio. La mayor distribución geográfica de las universidades aumenta las posibilidades de acceso a la educación universitaria de importantes sectores de la ciudadanía que antes debían transitar grandes distancias para ejercer su derecho educativo en este nivel (García de Fanelli, 2014 en Morresi y Marquina, 2016). Ocho se emplazan en el GBA, siendo una de ellas la UNAJ. Entonces, con el predominio del crecimiento de instituciones en el sector público, se revierte la tendencia expansiva del ciclo anterior, aunque se mantiene la mayor velocidad de aumento de la matrícula del sector privado (Del Valle et al., 2021). Cifras del Ministerio de Educación de la Nación indican que, entre 2002 y 2008, se destacó un incremento interanual promedio del 15,5% de la matrícula de estudiantes para las nuevas universidades nacionales ubicadas en GBA y un 2.4 % para las universidades nacionales tradicionales (Ministerio de Educación de la Nación, 2013). Este proceso de expansión de las universidades nacionales ha sido conceptualizado como la creación de opciones “de proximidad”, es decir, de acercamiento a los destinatarios, permitiendo la emergencia de un nuevo estudiantado (Pérez Rasetti,

⁷⁷ El financiamiento de las universidades nacionales es responsabilidad del Estado Nacional y, por lo tanto, atendido con recursos del Tesoro Nacional. Dentro de estos, la mayor parte de las erogaciones de ese nivel de estudios se asigna a la partida de personal, tanto docente y como no docente (Morduchowics & Arango, 2007). Cabe referir que el estado nacional financia cerca del 32% de la inversión educativa - participación que intentó ser incrementada con la Ley de Financiamiento Educativo - y más de la mitad de estos recursos se destinan al sistema universitario (Rivas, 2010).

⁷⁸ Estos incrementos implican que la inversión por alumno del sistema universitario ha crecido pasando de US\$PPP8 1.989 en 2003 a US\$PPP 6.326 en 2010, donde US\$PPP son Dólares ajustados a paridad de poder adquisitivo (PowerPurchasingParity) (Adriana Broto, 2012 en Morresi y Marquina, 2016). Luego, a las inversiones realizadas por el Ministerio de Educación, es necesario agregar también importantes sumas destinadas a las universidades a través de proyectos de infraestructura a cargo del Ministerio de Planificación Federal y de subvenciones a la investigación, con fuerte impacto en la docencia universitaria, a través del Ministerio de Ciencia y Técnica (Morresi & Marquina, 2016b).

2012). Asimismo, comenzaron a operar políticas efectivas para enlazar el acceso y el egreso universitario de este sector y lograr el reconocimiento de esta exigencia democrática de segunda generación (Chiroleu, et al., 2012).

En términos de estrategias desplegadas desde los distintos organismos coordinadores de la política universitaria, cabe mencionar a las becas otorgadas por la SPU en el marco del Programa Nacional de Becas Universitarias⁷⁹, el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) creado en 2009 (SPU) y el Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE) que inició sus actividades en 2017⁸⁰. Asimismo, cabe mencionar el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PROG.R.ES.AR) implementado entonces desde ANSES⁸¹. Además, desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el marco del “Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales” (Ac. Pl. N° 676/08 y 687/09), se otorgan Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas. Estas políticas de creación y ampliación de becas para estudiantes universitarios, según Marquina y Morresi (2016), apunta a aumentar las oportunidades de acceso a la universidad de los sectores menos favorecidos y a facilitar el tránsito y la graduación reduciendo la brecha social que las instituciones universitarias reproducen.

En materia legislativa, continuó vigente la LES sancionada en 1995, contrastando con las transformaciones en las leyes que se corroboraron en los restantes niveles de enseñanza del sistema educativo⁸². Este hecho, implicó que algunos autores se refieran a cierta “inercia” comparativa y/o rezago en las políticas de enseñanza superior

⁷⁹ Este Programa fue inaugurado en 1996 pero, en este periodo, incrementa en gran medida sus becas: al comparar la cantidad de becas que había en 2002 y con las de 2013, estas últimas son 17 veces mayores (Cerezo, 2018).

⁸⁰ Para mayor información sobre estas estrategias, consultar García de Fanelli (2015) y Cerezo (2018).

⁸¹ Para mayor información sobre PROG.R.ES.AR, ver Lombardía (2015) y Gluz y Moyano (2016).

⁸² En 2005, fue promulgada la Ley de Educación Técnica (Ley N° 26.058) que procuró recuperar y ordenar la modalidad de educación técnica en el nivel de enseñanza medio. Luego, en 2006, se promulgó la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075), que hizo posible el incremento gradual de la inversión en educación (tanto del gobierno nacional, como provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) planteando como meta situar al presupuesto destinado a la inversión en educación, ciencia y tecnología para 2010 en un 6% del Producto Interno Bruto, al mismo tiempo que estableció las metas educativas a las que el incremento presupuestario estaría orientada. En lo que respecta al sistema universitario nacional, esa Ley propuso como objetivo fortalecer la democratización, la calidad, los procesos de innovación y la pertinencia de la educación brindada. Por su parte, también en 2006, se sancionó la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206 que derogó la Ley Federal de Educación) que estableció el incremento de la cantidad de años de escolaridad obligatoria al pasar de 10 a 13 años, y realizó modificaciones en el sistema de educación primaria y secundaria.

(Suasnábar, 2005 en Chiroleu y Iazzetta, 2012; Suasnábar y Rovelli, 2012; Marquina, 2012).

Sin embargo, se modificaron algunos de los artículos de la LES, en 2015, con la sanción de la Ley 27.204, denominada Ley Puiggrós. Uno de ellos refiere a la ratificación de la gratuidad de los estudios de grado⁸³, otro a asegurar el ingreso irrestricto⁸⁴. Asimismo, asimismo se enuncia la responsabilidad indelegable del Estado frente a este nivel educativo y la concepción de la educación superior como bien público y social⁸⁵.

Para terminar esta presentación y alcanzar al 2018, año en el que se cierra el periodo bajo análisis de esta investigación, entre 2015 y 2019 tuvo lugar la presidencia de Mauricio Macri. En ese periodo de neoliberalismo tardío (García Delgado & Gradín, 2017), con una retórica en detrimento de lo público, de pérdida de injerencia del Estado como organizador y regulador de la vida social, se buscó legitimar la política de desfinanciamiento y tuvieron lugar nuevos procesos de privatización y mercantilización educativa, abriendo la participación de actores privados en distintas áreas de la política universitaria, junto con la introducción de lógicas de mercado, tales como la competencia o las prácticas de compra y venta como un servicio, buscando incidir en la orientación de la política educativa y favorecer las condiciones para la emergencia de proveedores privados (Del Valle et al., 2021). Entonces, en ese período, se renueva el énfasis en el papel del Estado como evaluador y fiscalizador (Donini et al., 2019).

Al mismo tiempo, desde el Gobierno, se buscó desacreditar a las universidades y su eficiencia. Al respecto, Cambours de Donini y otros autores (2019) advierten que la potencia de la red discursiva neoliberal a través de los medios de comunicación es muy fuerte, ya que posiciona a las universidades públicas “bajo sospecha”.

⁸³ Se establece que “los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos” (Congreso de la Nación, 2015).

⁸⁴ La LES refería que eran las universidades las que definen sus políticas de admisión habilitando diversas modalidades de ingreso, promulgando ahora el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior a todas aquellas personas que hayan completado el nivel de educación secundario.

⁸⁵ Cabe referir que algunos de esos principios están siendo discutidos en algunas instituciones, en tanto la medida tuvo un pedido de amparo al que se le dio curso sentando precedente, situación que dificulta la evaluación de un posible impacto en términos de democratización de la universidad (Gluz & Moyano, 2016).

En consonancia con este accionar, se suspendieron las políticas de expansión del sistema universitario estatal y se produjo un retroceso en las políticas orientadas al desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología (Lucardi, 2020).

En materia de presupuesto educativo, se redujo la inversión del Estado principalmente a partir del desfinanciamiento del sector. Así, el presupuesto nacional durante 2016-2019 dirigido a universidades nacionales llegó a un 0,78% del PBI en promedio, con tendencia decreciente, en relación con un PBI que cayó en términos reales. Asimismo, la evolución del presupuesto universitario se retrajo un 19,7% en términos reales con respecto a 2015, debido a las presiones inflacionarias⁸⁶ (IEC - CONADU, 2019).

Al analizar la distribución del recorte presupuestario, se encuentra que éste no fue homogéneo, sino que estuvo acentuado en aquellos programas destinados a ampliar las posibilidades de la franja de estudiantes con menores recursos. Al respecto, durante este periodo, se observa una disminución en la cantidad de becas para estudiantes universitarios de bajos recursos, de carreras prioritarias, y la eliminación de los incentivos para la finalización de la carrera de Ingeniería (Rodríguez, 2017 en Merbilhaá, 2021). Asimismo, entre 2018 y 2019, se reporta un descenso real de un 25 % en la partida asignada a becas (Observatorio UNIPE, 2018 en Donini et al., 2019). Incluso, en el caso del PNBUE y el PROG.R.ES.AR, algunos de los requisitos más recientes, tanto para el acceso como para la continuidad de las becas, se aproximan a una idea meritocrática de las trayectorias educativas (Cerezo, 2018) y a un acceso segmentado a la protección social (Otero, 2019).

A modo de resumen, es posible afirmar que la ESU es un constructo social y, como tal, ha atravesado etapas históricas, que se han ajustado a distintos modelos o a una combinación de ellos, algunas de breve y otras de larga tradición, así como también con distintas escalas, diversas historias y culturas institucionales (Carli, 2014).

Hasta aquí nos hemos referido someramente a las implicancias sociales y políticas que fue experimentando la universidad de gestión estatal argentina a partir de los diferentes proyectos sociales puestos en juego. A continuación, profundizaremos en algunos

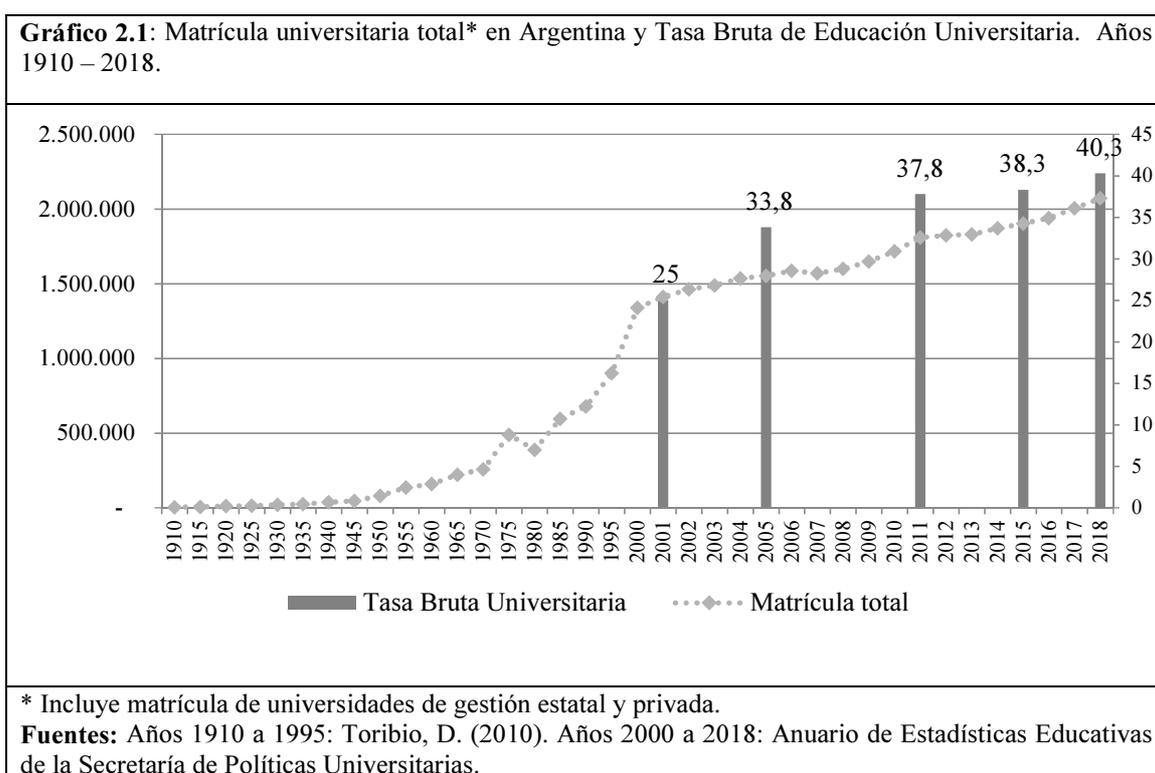
⁸⁶ Sólo en 2017 se verificó una recomposición parcial del presupuesto universitario explicada por los resultados positivos de la paritaria nacional en la recuperación del salario docente y un menor nivel de inflación. Luego, vuelve a disminuir como reflejo de la desaceleración del crecimiento económico ocurrido desde el año 2018 y la baja de los salarios reales por la elevación de la inflación (García Fanelli & Broto, 2019).

procesos y conceptos que son de gran importancia a los fines de la nuestra investigación.

La masificación del nivel de educación superior universitario en Argentina

Tal como mencionamos anteriormente, la masificación universitaria es un fenómeno mundial, regional y nacional, que transformó los sistemas de educación superior en cada una de esas escalas. En nuestro país, si bien la masificación de la ESU se inicia a partir de los años 50 (Chiroleu, Suasnábar, & Rovelli, 2012, p. 91), su matrícula se continuó expandiendo en el siglo XX y comienzos del siglo XXI (Delfino, 2004; García de Fanelli, 2005)⁸⁷.

En el Gráfico 2.1, damos cuenta del incremento de la matrícula entre 1910 y 2018, tanto en términos absolutos, es decir, en cantidad de estudiantes matriculados en la ESU, como en relación a la tasa bruta de educación universitaria (TBU, 2001 a 2018)⁸⁸.



⁸⁷ Esto nos posiciona entre los primeros lugares frente a las tendencias que presentan otros países de la región de América Latina (Chiroleu, 2013).

⁸⁸ La Tasa Bruta de Matrícula (TBM) corresponde al número de alumnos matriculados en un determinado nivel de enseñanza, en nuestro caso la ESU, independientemente de su edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza. Su propósito es mostrar la participación general en este nivel de enseñanza e indica la capacidad del sistema educativo para matricular estudiantes en el nivel superior universitario. Fuente: UNESCO (2009).

Tal como puede observarse, la matrícula de estudiantes de educación superior universitaria aumentó a lo largo del periodo analizado de manera exponencial. En lo que refiere a las primeras cuatro décadas del siglo XX, la matrícula de las instituciones universitarias era inferior a los 40.000 estudiantes. A partir de 1945, se evidenció un crecimiento que se detuvo en 1980, para luego continuar expandiéndose hasta 2011. Cabe referir que, tal como se observa, el mayor salto se dio entre los años 1995 y 2000⁸⁹.

A su vez, al analizar la masificación en función de la TBU y su crecimiento, es posible afirmar que las mismas se incrementaron con el tiempo. Este aumento se corrobora en un incremento de la TBU de 15 puntos porcentuales (PP) de 2001 a 2018, año en el que 4 de cada 10 residentes en Argentina asistían al nivel superior universitario.

Al respecto, siguiendo la clasificación de Trow (1973), Argentina transitó desde el modelo de acceso de *elites* hacia un modelo de acceso universal en muy poco tiempo: en 1980, la tasa bruta de escolarización universitaria era de 13,5% (CEPAL, 1992) y, 30 años después, ya había superado el 35% presentando un valor de 37,8% (SPU, 2011).

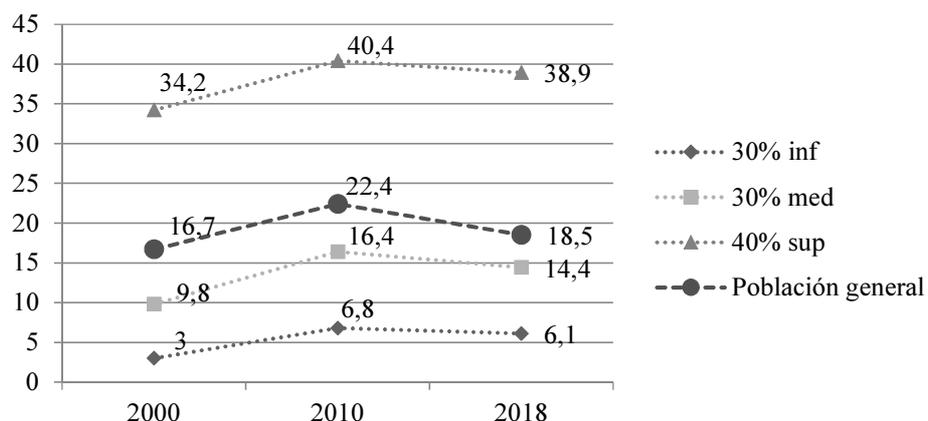
Al respecto, podemos afirmar que Argentina presenta un nivel de acceso y cobertura en el nivel de los estudios universitarios de grado semejante, o incluso superior, al de algunos países de muy alto desarrollo humano (García Fanelli, 2015) y por encima de los valores promedio regionales (Chiroleu, 2014).

Otros de los indicadores que dan cuenta del mayor acceso de la población argentina al nivel educativo es la proporción de personas que cuentan con terciario/universitario completo⁹⁰. En el Gráfico 2, analizamos para el rango de edad 25 a 34 años la cobertura del nivel superior en Argentina entre 2010 y 2018.

⁸⁹ Respecto de esta gran expansión, hay quienes afirman que, entonces, la inserción educativa funcionó como compensadora de la exclusión laboral (Albano, 2005) o bien como refugio (Miranda, 2006).

⁹⁰ La denominación del indicador es “Porcentaje de población adulta que finalizó la educación terciaria/universitaria para Argentina” de allí que no sea posible distinguir la proporción de graduados de superior (nivel terciario en el indicador) de los de superior universitario. Fuente: SITEAL, Indicadores Estadísticos. Última consulta: 16 de enero de 2022. <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores?countries=&years=&filters=>.

Gráfico 2.2: Porcentaje de población adulta de Argentina de entre 25 y 34 años de edad, que finalizó la educación terciaria/universitaria por nivel de ingresos. Años 2000, 2010 y 2018*.



Fuente: Elaboración propia en base al indicador “Porcentaje de población adulta que finalizó la educación terciaria/universitaria” de SITEAL.

* La periodización propuesta pretende, por un lado, abarcar períodos amplios a los fines de poder captar diferencias en el indicador y, por el otro, alcanzar al 2018, que es el año en el que se cierra nuestro trabajo de campo.

Observamos que, entre quienes tenían entre 25 y 34 años de edad, aquellos/as que en el año 2000 habían completado nivel terciario o universitario representaban el 16,7%, incrementándose a 22,4% en 2010 y descendiendo a 18,5% en 2018. Al analizar el indicador según nivel de ingresos, observamos que el incremento en la cobertura entre 2000 y 2010 se verifica para todos los segmentos de ingreso y que desciende al comparar 2010 y 2018. Respecto del grupo de menor ingreso, aunque siempre con porcentajes muy por debajo del total, presenta un incremento del 127% entre 2000 y 2010, variación que adquiere el signo opuesto al comparar 2010 con 2018, con un decrecimiento de 10%. Luego, quienes se ubican en el 40% de mayor ingreso y tienen entre 25 y 34 años de edad son quienes presentan, a lo largo del periodo analizado, la mayor proporción de nivel superior completo.

Tal masificación de la matrícula fue producto de la combinación de distintos factores. Uno de ellos, como mencionamos anteriormente, fue la incorporación de sectores pertenecientes a estratos sociales más bajos a los grupos que tradicionalmente habitaban las universidades (Carli, 2012; Chiroleu, 2013; Pochulu, 2004; Rubinich, 2001). Tal como referimos al presentar un recorrido histórico de las políticas educativas del nivel de enseñanza, sectores medios y bajos accedieron a las universidades a partir de las posibilidades de ingreso mayoritariamente irrestricto y la gratuidad de la educación.

Otro de los aspectos que contribuyeron a ampliar las bases de reclutamiento de las universidades nacionales fue la incorporación de las mujeres, independientemente de su estrato social, a ese nivel de enseñanza (Curti, 2003; Sigal, 1995). Si bien las desigualdades entre mujeres y varones persisten (Bacalini, 2017; UNESCO-IESALC, 2021; Vega & Perera, 2007), la ampliación de la participación de las mujeres en la matrícula universitaria ha contribuido a equilibrar, en parte, las históricas desigualdades educativas entre los sexos, hasta el punto tal que la participación porcentual de las mujeres en la matrícula total supera levemente a la de los varones⁹¹.

Asimismo, la mayor cobertura que alcanzó la escuela secundaria refleja el incremento de la demanda de educación superior (Braslavsky, 1985; Dussel, 2010; Mayer & Núñez, 2016; Merbilhaá, 2021; Sigal, 1995; Tedesco & López, 2002)⁹². Si bien el proceso de masificación en el nivel medio se registra desde la década de los ochenta, la mayor ampliación de la matrícula del nivel tuvo lugar primero a partir de la Ley Federal de Educación (1993) y, finalmente, a partir de la Ley Nacional de Educación (2006) que extendió la obligatoriedad escolar a 13 años de estudios, ampliándola desde la edad de cuatro años⁹³ hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. De allí que Montesinos, Sinisi y Schoo (2009) refieran que la Ley 26206/06 selló legalmente un proceso de obligatoriedad social que la precedió. Este incremento de la cobertura se produjo, principalmente, en los sectores más desaventajados, aunque también benefició a los sectores de nivel socioeconómico mayor, en tanto casi consiguieron la universalización de la cobertura (Dussel, 2010). En este sentido, cabe mencionar que los niveles de escolaridad obligatoria definida por las leyes, en la práctica, no se cumplen efectivamente, por lo tanto, el peso de las desigualdades sigue vigente y con determinantes persistentes en el acceso a la educación, tales como el origen social, la adscripción étnica, la diferencia urbano-rural, continúan determinando las desigualdades (Otero & Corica, 2017).

Sin dudas, la ampliación de la oferta educativa ha sido otro de los fenómenos que alentaron la masificación de la educación superior universitaria. En 2011, la cantidad

⁹¹ Datos de la SPU para 2018 indican que el 58% del total de estudiantes de pregrado y grado son mujeres y el 42%, varones (Secretaría de Políticas Universitarias, 2019).

⁹² Tal como indican Tedesco y López (2002), en el transcurso de las últimas tres décadas del siglo XX, las tasas brutas de escolarización secundaria en América Latina tuvieron un crecimiento significativo. Al respecto, la tasa neta de escolarización secundaria en Argentina pasó de 53% en 1993 a 85% en 2013 (SITEAL).

⁹³ La obligatoriedad de la sección de cuatro años de educación inicial se incorporó a partir de la Ley N°27.045 de 2014 que modificó la LEN.

de universidades en Argentina era 95; de ellas, 48 correspondían a instituciones de gestión pública, 46 de gestión privada y 1 extranjera. Estos procesos, tal como mencionamos anteriormente, son explicados en términos de Chiroleu y Marquina (2012; 2015) por tres “olas de fundación” de las instituciones que transformaron el “mapa universitario”⁹⁴. Estas fueron:

- La primera ola tuvo lugar en la década del 70 cuando a las universidades por entonces existentes, se le agregaron un total de 12 instituciones, alcanzando un total de 25 instituciones de gestión pública.
- La segunda ola de fundación de instituciones universitarias, refiere a la que tuvo lugar durante la década de los 90 en los gobiernos de Carlos Menem. Se fundaron entonces nueve universidades nacionales, de las cuáles seis se ubicaron en el Gran Buenos Aires⁹⁵, con el objetivo de desconcentrar la cantidad de alumnos y recursos acumulados por las “universidades tradicionales”, al mismo tiempo que intentaron diversificar la oferta universitaria, con la incorporación de carreras relacionadas con el entorno económico.
- La tercera ola expansiva tuvo lugar en los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández con la fundación de 18 universidades, cuya distribución ha sido más federal, aunque 8 de ellas fueron abiertas también en el GBA.

Todos estos procesos y fenómenos, tuvieron lugar en un contexto en el cual las expectativas de movilidad social ascendente en torno a la educación universitaria constituyen otro componente del incremento de la demanda de la ESU. Éstas se encuentran muy enraizadas en la trama sociocultural de nuestro país, en tanto la sociedad argentina valoró siempre de manera particular el sistema educativo (Carli, 2012; Colabella & Vargas, 2013; Dussel, 2005; Montes & Tiramonti, 2008; Sigal, 1995; Tiramonti et al., 2008). En este sentido, la importancia atribuida a la educación, en general, y a la universitaria, en particular, como canal para el ascenso social, pasó a formar parte de los rasgos centrales de la identidad de las clases medias en Argentina a partir de los años 50 (Svampa, 2001 en Carli, 2012). A partir de entonces, el sistema de educación superior comienza a perfilarse como medio de ascenso social que, sin dudas,

⁹⁴ En el Anexo 7, se puede consultar la totalidad de UUNN de la Argentina, su año de fundación y su emplazamiento geográfico.

⁹⁵ Estas fueron: La Matanza (1989), Quilmes (1989), San Martín (1992), General Sarmiento (1993), Lanús (1995), Tres de Febrero (1995).

fue alentado por la gratuidad como característica identitaria de la universidad de gestión estatal en Argentina (Carli, 2012).

Las expectativas igualitarias, generadas a partir de procesos de movilidad social ascendente que tuvieron lugar en el siglo XX, constituyen expectativas que persisten en los sectores medios, medios bajos y aún bajos, más allá de la mitigación de esa movilidad (Rubinich, 2001).

La *inclusión educativa* como concepto y como justificación

La noción de *inclusión educativa*, que es el concepto central de nuestro trabajo, ha tenido (y tiene) un rol protagónico en los discursos y enunciaciones de políticas educativas, así como también en los correspondientes al ámbito científico. En todos ellos, hacer referencia a la necesidad de consolidar al sistema educativo como *inclusivo* se ha convertido en una necesidad discursiva y cuasi moral. Pero ¿de qué se está hablando cuando se habla de *inclusión educativa*?, ¿sus acepciones han ido cambiando en los distintos contextos?, ¿qué sentidos adquiere y ha adquirido a lo largo del tiempo?, ¿Qué implicancias tiene ese término? ¿Cuáles han sido las implicancias de su mención en discursos y políticas educativas?, ¿Ha ido cambiando a lo largo de la historia? A continuación, indagaremos en torno a esas preguntas, a los fines de reconstruir algunos de los sentidos que se le han atribuido a la noción de *inclusión* a lo largo del tiempo.

Antes de adentrarnos en esa tarea, cabe recordar que la educación es un campo político de disputa, y como tales, términos como el derecho a la educación y la inclusión educativa que en apariencia generan consenso, cobran sentidos diferenciales en función de las prácticas y de los posicionamientos políticos de quienes los enuncian (Sverdlick, 2019, p. 4), siendo imposible apelar a una única definición.

La *inclusión educativa* se presenta, independientemente de los sentidos que este concepto ha ido adquiriendo, por un lado, como un aspecto positivo, en otras palabras, está bien y es deseable ser inclusivos. Es decir, siempre que se hace referencia a la inclusión se enfatiza lo positivo de esta situación, constituyendo un horizonte al que las políticas debieran contribuir, independientemente de si son gobiernos de derecha, centro o izquierda. De modo que oponerse a la inclusión educativa hasta sería políticamente incorrecto (Sverdlick, 2019).

La palabra “inclusión” se encuentra de modo omnipresente en las formulaciones de políticas públicas, ya sean propuestas de izquierda o de derecha. Oponerse a la *inclusión educativa* es considerado políticamente incorrecto (Sverdlick, 2019). Es un concepto que se emplea en diferentes contextos, que se toma y no se discute por tener una alta carga positiva, es una palabra “comodín” que sirven a todo propósito (P. D. García, 2019). Al ser utilizado en diversos contextos y sin reparar en su sentido, se vuelve un término polisémico que es necesario puntualizar, sobre todo, cuando se lo utiliza en el ámbito de la política educativa (Gluz, 2019).

Como punto de partida para comprender esta variedad de sentidos, es importante señalar que, la *inclusión* se presenta en contraposición con la *exclusión* y, a su vez, esta última presenta ciertas continuidades con los estudios de la *marginalidad* (Saraví, 2007), por ese motivo, iniciamos este análisis con un recorrido por esas dos nociones.

Marginalidad

La marginalidad es identificada como el antecedente de la exclusión y tiene, por lo tanto, una connotación negativa que denuncia la injusticia (Camilloni, 2008, p. 3). Esta noción fue introducida por Park en 1928 (Camilloni, 2008) y en América Latina comienza a ser utilizado tempranamente en la década de 1960 como un concepto dentro de las ciencias sociales para dar cuenta de los efectos heterogéneos y desiguales de los procesos de industrialización (Delfino, 2012).

Este concepto aludía inicialmente a lo periférico o marginal en términos espaciales y se definía en relación con un centro urbano. Luego, se identificó la marginalidad con poblaciones que residían en zonas pobres, pero, en tanto era plausible identificar pobres viviendo en los centros históricos de las ciudades, la marginalidad perdió su sentido topográfico inicial (Delfino, 2012).

En América Latina, las vertientes interpretativas fueron dos. La primera fue la teoría de la modernización, dentro de la cual, la marginalidad constituye un estado: la integración no alcanzada de ciertos grupos poblacionales en el proceso de desarrollo y participación. Como referente de la misma, encontramos a Gino Germani. La segunda correspondió a la teoría de la dependencia que colocaba el eje del problema, ya no en el desarrollo técnico, sino en una cuestión política que demandaba la ruptura con el

imperialismo y también con la propia burguesía nacional, ubicando en esta vertiente a José Nun y Miguel Murmis. Luego, hacia fines de la década del 90 en América Latina, en un contexto de creciente fragmentación, heterogeneización y dualización social, se reinaugura el debate sobre la marginalidad. Autores tales como Auyero – difundiendo la obra de Loïc Wacquant –, Patrick Cingolani, Agustín Salvia y José Nun retoman este debate (Delfino, 2012).

Asimismo, la marginalidad debía ser pensada como un proceso multidimensional corroborándose la existencia de distintos tipos de marginalidades. Se constituye como un proceso porque corresponden a situaciones dinámicas que suceden en el tiempo y van mutando con éste; y es multidimensional porque pueden referirse a aspectos económicos, culturales, raciales, de género, de edad, políticos, educativos, entre otros, y hasta variar de distintas intensidades o grados dentro de la misma forma. Entonces, resulta necesario precisar el espacio demarcado desde el cual se puede hablar de “estar fuera” o “estar dentro” (Camilloni, 2008, p. 3).

Por lo tanto, la marginalidad se comprendía como un concepto opuesto a la integración. Es, en este punto, donde se centraron las principales críticas, en tanto la marginalidad planteaba una separación radical: una sociedad central e integrada y otra marginal (Delfino, 2012). Al respecto, Camilloni (2008) responde a lo anterior con planteos desde una perspectiva crítica y socio-estructural sosteniendo que la marginalidad es un atributo componente de ciertos tipos de sociedades, es decir que quienes se encuentran marginados, no se encuentran realmente fuera de la sociedad, sino que son producto del sistema mismo, integrándolo.

Inclusión - exclusión

Inclusión y exclusión no pueden definirse autorreferencialmente, sino que implican una relación, en tanto se complementan entre sí (Camilloni, 2008). funcionando una como referente alternativo de la otra (Jiménez Ramírez, 2008). Asimismo, sólo pueden ser situadas y comprendidas en función del principio de totalidad que direcciona el funcionamiento global de la sociedad (Aquin, 2011, p. 16). De este modo, inclusión-exclusión consiste en una relación espacial, que establece la diferencia entre un adentro, en el que se encuentran quienes están incluidos, y un

afuera, quienes están excluidos. Sin embargo, el “estar adentro” y el “estar afuera” no son estados permanentes, sino procesos que se encuentran vinculados a la desestructuración de los lazos sociales y el desmoronamiento del vínculo social (Castel, 1997).

El concepto *exclusión social* adquirió fuerza en el contexto europeo para dar cuenta de los impactos de las transformaciones económicas, sociales e institucionales, y el avance de la globalización que tuvieron lugar hacia fines de los años 80 y en la década del 90 (Camilloni 2008; Delfino 2012; Munck 2005; Saraví 2007), momentos en los que se iniciaron distintas transformaciones en el mundo del trabajo, tales como la precarización y la flexibilización de las condiciones laborales, los procesos de individuación de los vínculos laborales y el aumento de las desigualdades en el interior del colectivo de trabajadores. A ellas se refiere Castel (1997), quien presenta a la exclusión como concepto fértil para dar cuenta del “aflojamiento” del lazo social. Es decir, los individuos integrados son aquellos/as que se encuentran suscritos en las redes que producen la riqueza y el reconocimiento social; y los/as “excluidos/as”, quienes no participarían de ninguna forma de esas redes (Castel, 1997).

Castel identifica que entre la integración y la exclusión existe una gama de posiciones intermedias, un *continuum* de situaciones. Así, la exclusión y la vulnerabilidad social distan de ser variables dicotómicas, sino que es posible identificarlas en diversos grados. En este sentido, entendemos a la exclusión como un proceso. En palabras del sociólogo francés, la exclusión es un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo; no habría individuos que se ubiquen completamente fuera de la sociedad, pero existe, en cambio, “un conjunto de posiciones cuyas relaciones con su centro son más o menos laxas” (Castel, 1997: 447). Refiere a una zona de vulnerabilidad que indica diversos grados de desafiliación y de carencia de recursos económicos. Así, la vulnerabilidad social puede ser entendida como la posibilidad de caer en situaciones de déficit que posicionan al sujeto en un lugar de pocas oportunidades, al reducirse su margen de acción.

En este sentido, la exclusión como proceso de base material, puede manifestarse como exclusión laboral, social, política, cultural y educativa. A su vez, las dimensiones del concepto *exclusión* se articulan entre sí, variando en el tiempo y el espacio. Engloba entonces no solamente a las personas en situación de pobreza, sino que es plausible de

ser utilizada para hacer referencia a diversos aspectos de la vida de los sujetos, tales como residir en zonas rurales remotas, pertenecer a comunidades aborígenes, a minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, ser una persona con capacidades especiales, conformar grupos nómadas, padecer enfermedades contagiosas. En definitiva, todos aquellos que, por algún motivo, se diferencian de la "norma" y sobre los que pesa, por esta razón, un estigma social.

A su vez, Castel marca una ruptura en relación a la exclusión cuando menciona que siempre hubo una pobreza, pero que antes, ésta se encontraba integrada a la sociedad y, por lo tanto, los sujetos no quedaban excluidos. En este sentido, la oposición integración-exclusión en la actualidad resulta más grave, en tanto se les niega a los denominados "excluidos", que representan una porción cada vez mayor de la sociedad, una participación real en la sociedad (Castel, 1997).

Entonces, el término exclusión refiere a una desigualdad que no se limita únicamente a los ingresos o a la pobreza, sino que implica aspectos sociales, políticos y culturales. La pobreza dejó de ser vista simplemente como privaciones económicas para pasar a ser considerada como un patrón más amplio de desventajas, abarcadas con el término "exclusión social" (Munck, 2005, p. 33). Al respecto, Camillioni (2008) sostiene que el concepto de *exclusión* va reemplazando lentamente al de *pobreza* en el discurso de la sociología y en el de la política.

La exclusión, tal como afirma Saraví (2007), manifiesta una convergencia de procesos de reconfiguración económica y social, cuyos impactos recaen sobre los sectores más desfavorecidos de la sociedad, al mismo tiempo que:

El concepto de exclusión social se trata o pretende ser al mismo tiempo un concepto y un enfoque; hacer referencia a un problema social específico y a los sectores de la población afectados por él y, a la vez, plantearse como una forma particular de mirar y analizar situaciones vinculadas a la pobreza, la privación y la desigualdad" (Saraví, 2007, p. 19).

Asimismo, el autor (Saraví, 2007) afirma que lo regional y local cobran relevancia al momento de pensar la exclusión, en tanto las expresiones locales de la globalización nos plantean el desafío de explorar las especificidades que potencialmente puede adquirir la exclusión social en diversos contextos socio-históricos.

Reflexionando acerca de la relación entre ambos conceptos y los límites de uno y otro, Camillioni (2008) afirma que no necesariamente una mayor exclusión signifique una menor inclusión; ni que una mayor cantidad de acciones de inclusión disminuyan

correlativa y proporcionalmente las distintas formas de exclusión. Sino que podría traducirse, en cambio, en nuevas manifestaciones de exclusión social, lo cual no implica que deban detenerse las acciones para combatir la exclusión.

El uso del concepto de exclusión fue cuestionado tanto por su imprecisión, como por asimilar situaciones poco comparables o por su desarticulación e incluso, ocultamiento de los debates sobre la desigualdad (Boltanski y Chiapello, 2002 en Gluz, 2019).

Al respecto, Castel, en elaboraciones más recientes, nos advierte que evitemos caer en las trampas de la exclusión y propone hacer una “gran reserva” en su uso, en tanto su utilización se impuso para referir a todas las variedades de miseria del mundo. El autor sostiene que no es una noción analítica, en tanto resulta demasiado general, abarca circunstancias heterogéneas y no permite analizar ninguna de ellas, engloba situaciones diferentes, borrando la especificidad de cada una (Castel, 2012, 2004 en Ezcurra, 2019).

La inclusión educativa

Como mencionamos previamente, las referencias a la inclusión abarcaban distintas esferas sociales. Pero qué sucede respecto del campo que nos compete en esta tesis en particular: la educación.

Identificamos las raíces de la noción “inclusión educativa” en la Educación Especial, siendo entendida, inicialmente, como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con discapacidades, en sus distintas concepciones (García et al., 2015), limitándose a aquellos estudiantes con “necesidades especiales” o con discapacidades, en sus distintas concepciones (Delgado Ferreiro, 2018; Operti & Belalcázar, 2008). Analizando el proceso de redefiniciones progresivas en torno a la inclusión educativa, García (2019) determina que fue, en este comienzo, es decir, cuando se empleaba para referirse a la efectivización del derecho de las personas con necesidades especiales a recibir educación, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento, que adquirió un significado más preciso.

Luego, las referencias acerca de quiénes son las personas que deben ser incluidas fue ampliándose extendiendo su cobertura, hasta alcanzar a todas aquellas personas que

fueran plausibles de ser identificadas como “diferentes”, ya sea por su edad, su localización espacial, su situación socioeconómica, su género, su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, su condición laboral, etc. (Camilloni, 2008).

El nuevo paradigma de la inclusión educativa deja atrás las formulaciones que la ligaban a la educación especial, compensatoria o integración escolar, para dirigirse a todos y orientarse a cubrir las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, centrando la atención en aquellos que son vulnerables a la marginalización y exclusión (Mellano, 2010, Martínez, 2019).

Desde hace algunas décadas, la inclusión educativa viene siendo abordada desde los organismos internacionales. Al respecto, en 2008, la UNESCO la definió como “el proceso de identificación y respuesta a la diversidad de las necesidades de los estudiantes respecto a la educación”. Esta idea se basa en el principio de que cada individuo tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje distintos, por lo que los sistemas y los programas educativos deben tomar en cuenta la diversidad de dichas características y necesidades, involucrando cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones y estrategias (UNESCO; 2008).

En definitiva, las consecuencias de la exclusión y la marginalidad obligan y demandan, desde el enfoque de derechos, soluciones por parte de los Estados, que auspicien como garantes de los mismos. En este marco, es que se inserta esta tercera ola de universidades a la que la UNAJ pertenece. En lo que sigue, veremos cómo este debate se encuentra presente tensionando y dando sentido al modo en que se entablan las relaciones entre los distintos grupos que componen la Universidad, construyendo su singularidad frente a otras contemporáneas y más antiguas también.

CAPÍTULO 3. CONSTRUIR LA *INCLUSIÓN EDUCATIVA*: EL DESPLIEGUE DE PRÁCTICAS INSTITUCIONALES PARA ESTUDIANTES DE UNAJ

Introducción

Al inicio de la tesis, planteamos que su objetivo consiste en analizar los sentidos que adquiere la *inclusión educativa* en la UNAJ entendida como “comunidad de valor” (Ricoeur, 2006). Sumidos en la tarea de dilucidar este entramado de sentidos, en este capítulo, estudiamos las distintas prácticas institucionales desplegadas por la UNAJ destinadas a acompañar la trayectoria educativa del colectivo estudiantil⁹⁶. Daremos cuenta de las atribuciones de sentido que les asignan los distintos grupos que integran la Universidad, de las tensiones y resistencias que existen en torno a estos, de las expectativas institucionales enunciadas por nodocentes⁹⁷, así como también de la experiencia del colectivo estudiantil y sus valoraciones de las prácticas diseñadas para su acompañamiento.

En paralelo, nos gustaría detenernos en la noción de “despliegue” introducida anteriormente. Ésta nos permitió describir gráficamente la modalidad que en la Universidad adquieren las prácticas institucionales de acompañamiento a estudiantes. La acción de desplegarse (entendida como extender algo que está plegado sobre sí mismo) nos sirve para dar cuenta de la modalidad que adquiere aquí el acercamiento al colectivo estudiantil. A su vez, por contraposición, remite a otro modelo institucional universitario: aquel que se encuentra replegado, sin establecer instancias de acompañamiento con quienes habitan la institución. Este modelo se asemeja al de las “universidades tradicionales” (Carli, 2012; Mollis, 2001, p. 46), que *a priori* se le atribuye un carácter elitista, donde los/as estudiantes quienes deben desplegar acercarse para pertenecer. Carli (2012) refiere a “tornar familiar la impersonalidad” para lograr moverse en un medio hostil y frío como pueden ser esas universidades, aprendizaje del

⁹⁶ Distinguimos aquí estas prácticas institucionales de otras puestas en marcha por la institución – siendo algunas de ellas prácticas de vinculación con el territorio, de investigación, de divulgación, presupuestarias, de capacitación al colectivo docente, entre otras- en tanto su objetivo es acompañar al colectivo estudiantil en su trayectoria educativa, aportando su análisis insumos relevantes para los objetivos de nuestra investigación.

⁹⁷ Tal como referimos anteriormente, la categoría nodocentes en este análisis incluye tanto a autoridades como nodocentes con cargos jerárquicos.

que los/as estudiantes son responsables. A los fines del nuestro análisis, siempre que en esta tesis nos refiramos a las “universidades tradicionales” remitiremos a esta atribución de sentido, que plasma una representación idealizada de las mismas.

Por último, mencionamos que analizar las prácticas institucionales nos posibilita pensarlas como ejes que para comprender los vínculos que establecen entre los distintos grupos y actores institucionales. A modo de hipótesis preliminar, diremos que estas prácticas, que son diseñadas por los/as docentes, expresan sus expectativas tanto acerca de la población estudiantil de la Universidad, como en cuanto al modo en que se desarrollan la enseñanza y los aprendizajes en el ámbito universitario.

Luego de realizadas las anteriores aclaraciones, en este capítulo, en primer lugar, mencionamos los supuestos acerca de las prácticas institucionales de acompañamiento a las trayectorias educativas en clave de *inclusión educativa* que encontramos entre los/as docentes entrevistados/as y que aparecen en los documentos institucionales analizados, enfatizando en el despliegue de prácticas institucionales de acompañamiento. Luego, presentamos los distintos tipos de prácticas que encontramos en UNAJ entre 2011 y 2018, según el tramo de la trayectoria estudiantil al cual pretenden apuntalar – tramo inicial, medio y final -, así como también, si éstas se realizan dentro o fuera del aula. A continuación, caracterizamos y analizamos los supuestos, justificaciones y representaciones de los destinatarios/as, respecto de las siguientes prácticas que tienen lugar por fuera de las aulas: 1. prácticas extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativas; 2. prácticas institucionales que se enfocan en las condiciones socio-económicas del estudiantado y, por último; 3. prácticas vinculadas al acompañamiento a la gestión administrativa. Asimismo, nos referiremos a la experiencia estudiantil vinculada a cada una de ellas para, luego, realizar el cierre del capítulo.

De cuando incluir se asimila a *hacer distinto*

Un aspecto que caracteriza la narrativa sobre UNAJ es su condición de *universidad distinta* tal y como se puede leer en este fragmento:

Hubo una cosa de entrada en relación a esto de la inclusión que tratamos siempre de pensar en crear una universidad distinta. En realidad, lo distinto, también en comparación, tenía que ver con decir... nosotros conocemos que en el resto de las universidades hay ciertos problemas, vamos a tratar de decir que

no es culpa de los estudiantes, sino que hay algo del diseño institucional. Entonces tratemos de plantear otra cosa. Con esa idea, justamente, la Universidad nació con un proyecto que trataba de pensar todo básicamente en función de la inclusión, diciendo, a veces las instituciones se crean como diseños y no piensan en quiénes van a ser los usuarios, digamos, entonces fijémonos en las cosas que vamos organizando... (...) pensar una universidad que esté pensada para los estudiantes, no solo en función de lindos diseños institucionales.” (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

Esta caracterización sobre UNAJ es bastante habitual en el discurso de los/as docentes entrevistados/as, así como también, en los documentos institucionales analizados que norman las distintas prácticas. En éstos, se subraya esta pretensión de singularidad respecto a otras universidades en términos de su vocación inclusiva. Ese *hacer distinto* plantea diversos supuestos que intentaremos reconstruir.

Esta entrevistada, que trabaja en UNAJ desde 2010 -momento en el que se delinearon los principales rasgos del proyecto institucional-, identifica al hecho de diferenciarse de otras universidades como una intención clara y presente ya en los trazos iniciales de la UNAJ. Este primer supuesto, parte de una representación idealizada de esas *otras universidades*, que generalmente se corresponden a las “universidades tradicionales”, en tanto se las concibe como instituciones que responsabilizan a las/os estudiantes de sus dificultades. Este modelo, según el fragmento citado, se corresponde a la definición de una universidad que no incluye y, a partir del cual, fueron tomadas algunas decisiones institucionales.

Luego, otra de las intenciones a partir de las cuales se propone diferenciar a la Universidad, refiere al imperativo de que sea una institución educativa que piense en sus estudiantes – o al menos en la representación que se tiene de ellos/as. Este énfasis está puesto en la consideración hacia los/as estudiantes, no en el resto de los actores que la conforman (tanto docentes como docentes). La entrevistada asocia directamente este mandato referido a pensar en los sujetos con la noción de *inclusión educativa*, siendo este otro de los puntos que la aleja de las representaciones de las “universidades tradicionales” y que la convierte en una *universidad distinta*, constituyéndose esta diferencia en una característica de su identidad institucional.

Por último, resulta relevante señalar el énfasis que la entrevistada le atribuye al *diseño institucional* en las trayectorias estudiantiles. En relación a esto, resalta la importancia de generar diseños institucionales contemplando a las/os destinatarios/as, sino se corre el riesgo de alejarlos.

En consecuencia, emerge aquí una expresa intención de diferenciarse de aquellas instituciones tradicionales, que adoptan dinámicas que no incluyen, que son portadoras de cierta inercia en su funcionamiento y, por lo tanto, en los modos en que se proponen acompañar al colectivo estudiantil.

Todos estos supuestos, se encuentran articulados por la noción de *inclusión*, comprendida aquí como un horizonte a alcanzar, como motor para *planear otra cosa*, que si bien no se garantiza con todo lo anterior, pensarla sin ello sería imposible.

Cabe preguntarse aquí cómo ese *hacer distinto* que implica la *inclusión* se materializa en UNAJ. A lo largo de nuestro trabajo hemos identificado que esta intención se plasma de diversas formas, que se relacionan y confluyen. Al respecto, una de las autoridades entrevistadas sostenía:

La inclusión no sólo en términos del acceso sin examen, de ingreso irrestricto, ahora la Ley98 lo estableció, nosotros nunca tuvimos curso de ingreso eliminatorio. Pero bueno, es esto, es lo que decíamos nosotros, que es la institución... ya sea la parte administrativa como la parte docente, los docentes son parte de la institución y las estrategias y dispositivos institucionales, [hay que preguntarse] qué rol juegan en el abandono y en el fracaso de los estudiantes.” (Autoridades y ND, Entrevista 1, Mujer)

Nuestra entrevistada retoma la idea de *inclusión* como un horizonte a alcanzar, que no resulta garantizado únicamente por medio del acceso irrestricto, que si bien es destacado como un aspecto importante para lograrla no es suficiente puesto que se trata de una problemática multidimensional e integral. Por lo tanto, es necesario que además conjugue aspectos referidos a las prácticas docentes, a la gestión administrativa, así como también vinculados a las prácticas institucionales: las *estrategias* y los *dispositivos* puestos en juego desde la institución. También agrega que esta mixtura debiera contribuir a la disminución del *abandono* y del *fracaso*, con lo cual le otorga un cariz vinculado a la experiencia estudiantil, que también se encuentra implicada en esta problemática.

De acuerdo a lo anterior y según lo que observamos en nuestro trabajo de campo, el despliegue de prácticas institucionales para acompañar a estudiantes en el ingreso, permanencia y graduación es destacado como un medio para alcanzar la *inclusión*

⁹⁸ La entrevistada refiere a la Ley 27.204 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior, conocida como Ley Puigross, que, como mencionamos en el Capítulo 2, entre otros aspectos buscó garantizar el ingreso irrestricto modificando lo establecido en la LES donde las universidades definían sus políticas de admisión habilitando diversas modalidades de ingreso.

educativa. Al respecto, en la Autoevaluación de la UNAJ de 2016, encontramos lo siguiente:

Se implementaron una serie de estrategias pedagógicas y políticas de acompañamiento, principalmente en las etapas iniciales de los estudios, tendientes a garantizar la inclusión y favorecer la retención de los estudiantes. (UNAJ, Autoevaluación, 2016).

Observamos allí la importancia que, desde el la narrativa institucional, se le otorga a la puesta en marcha de estas prácticas en pos de *garantizar la inclusión*.

La UNAJ en despliegue: prácticas institucionales para el acompañamiento de sus estudiantes

A continuación, presentamos y caracterizamos las distintas prácticas institucionales de acompañamiento al colectivo estudiantil de UNAJ que se justifican en términos de *inclusión educativa*.

A partir de un análisis de las normativas y documentos de la Universidad, identificamos un total de 20 prácticas institucionales de acompañamiento a las trayectorias. Cabe mencionar que su surgimiento no se dio simultáneamente, sino que fueron incorporadas al repertorio con diferencias temporales. A los fines de su presentación, las hemos categorizado⁹⁹ de la siguiente forma:

- Prácticas centradas en el ingreso: estas se destinan a personas que ingresan a la institución. Respecto de ellas, se enfatiza en el especial abordaje que, desde la UNAJ, se le otorga a las etapas iniciales de las trayectorias educativas, en función de lo cual se destinó el próximo capítulo para su análisis.
- Prácticas institucionales extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativas: son instancias que tanto espacia como temporalmente suponen una instancia por fuera de las aulas. De allí que los denominemos espacios extra-

⁹⁹ Las categorías utilizadas parten de una categorización previa elaborada por Lenz (2017b) que fue reelaborada en función de las características de nuestro caso de estudio. Al respecto, de las cuatro categorías propuestas por la autora, dejamos por fuera de nuestro análisis, aquellas referidas a poblaciones específicas, tales como personas con capacidades diferentes o integrantes de pueblos originarios, entre otras. Éstas, tienen lugar en UNAJ a partir de la puesta en marcha de distintas iniciativas de acompañamiento para la trayectoria de personas con capacidades diferentes – mayoritariamente impulsadas desde el Área de Discapacidad del DOE. Su análisis hubiera necesitado un despliegue argumentativo especial, que, por límites de extensión, decidimos dejar por fuera del presente trabajo.

áulicos. Atienden cuestiones vinculadas a la trayectoria educativa y los aprendizajes.

- Prácticas institucionales de acompañamiento a estudiantes próximos a graduarse: estas se destinan a personas que están próximos a la graduación. En términos temporales, son de un surgimiento más reciente.
- Prácticas que se enfocan en las condiciones socio-económicas: constituyen instancias desplegadas por la Universidad que se enfocan en las condiciones socio-económicas del estudiantado para apuntalar sus trayectorias.
- Acciones de acompañamiento a la gestión administrativa: refieren a revisiones y ajustes realizados por la institución a los fines de que resolver cuestiones administrativas no sea un factor que obstaculice las trayectorias educativas y ni que los/as aleje de la Universidad.
- Régimen académico universitario (Camilloni, 1991): son aquellas regulaciones que organizan las actividades de quienes integran la cotidianidad en esta comunidad educativa y que estructuran la experiencia dentro de UNAJ. Estas y sus implicancias se profundizan en el Capítulo 6.

Cada una de esas categorías aglutina en su interior distintas prácticas, tal como se puede observar en la siguiente Tabla. Para cada una de ellas, distinguimos el tramo de la carrera de los estudiantes a los que se destinan y si se realiza dentro o fuera del aula. Producto de este entrecruzamiento, a continuación, se clasifican las distintas prácticas institucionales:

Tabla 3.1: Categorización y clasificación de las prácticas institucionales desplegadas por UNAJ. 2011 – 2018.

Categoría	Relación con el aula	Denominación de la práctica institucional	Destinada a tramo...		
			Inicial	Medio	Final
Prácticas centradas en el ingreso	Fuera	Acciones de articulación entre la Universidad y la escuela secundaria			
		Programa de Orientación Vocacional			
		Taller Complementario para materias del CPU			
	Dentro	Ciclo de Preparación Universitaria (CPU)			
		Ciclo Inicial (CI)			
Prácticas extra-aúlicas de acompañamiento	Fuera	Clases de Apoyo (PAE)			
		Talleres de Preparación de Finales (PAE)			
		Tutorías Docentes			
		Tutorías Pares			
	Dentro (optativo)	Taller de Apoyo a la Producción de Textos Académicos (TAPTA)			
Prácticas de acompañamiento para estudiantes próximos a graduarse	Fuera	Programa de Apoyo a la Graduación en Enfermería			
		Talleres de Apoyo para la elaboración de los Trabajos Finales de la Carrera (TFC)			
Prácticas que se enfocan en las condiciones socio-económicas	Fuera	Becas Institucionales			
		Facilitar el acceso a computadoras			
Acciones de acompañamiento administrativo y de acceso a servicios	Fuera	Revisiones de las prácticas administrativas			
		Acompañamiento para estudiantes en la gestión de las Becas Nacionales			
Régimen académico universitario	Dentro	Estandarización del tamaño de las comisiones			
		Docente único por comisión			
		Promoción directa de las materias			
		No división entre teórico y práctico			

Fuente: Elaboración propia en base a documentos institucionales consultados.

Tal como puede observarse en la Tabla anterior, de las 20 prácticas institucionales, 7 tienen lugar dentro del aula y las 13 restantes, fuera de las mismas. Esta distinción, según su relación con el aula, nos parece importante por distintas razones que desarrollaremos en los siguientes párrafos.

En primer lugar, resulta relevante porque implica diferencias en términos del alcance que logran estas prácticas. Así, aquellas que tienen lugar dentro del aula son destinadas a todos/as y cada uno/a de los estudiantes y, por lo tanto, materializan aquellos aspectos que se perciben desde la institución como necesarios para el colectivo estudiantil de UNAJ. Las que se desarrollan fuera de las aulas, en cambio, buscan alcanzar estudiantes con características particulares, a partir de la sugerencia realizada por algún docente o nodocente o bien, porque el/la propio/a estudiante considera que ese espacio extracurricular puede aportar a su desempeño académico.

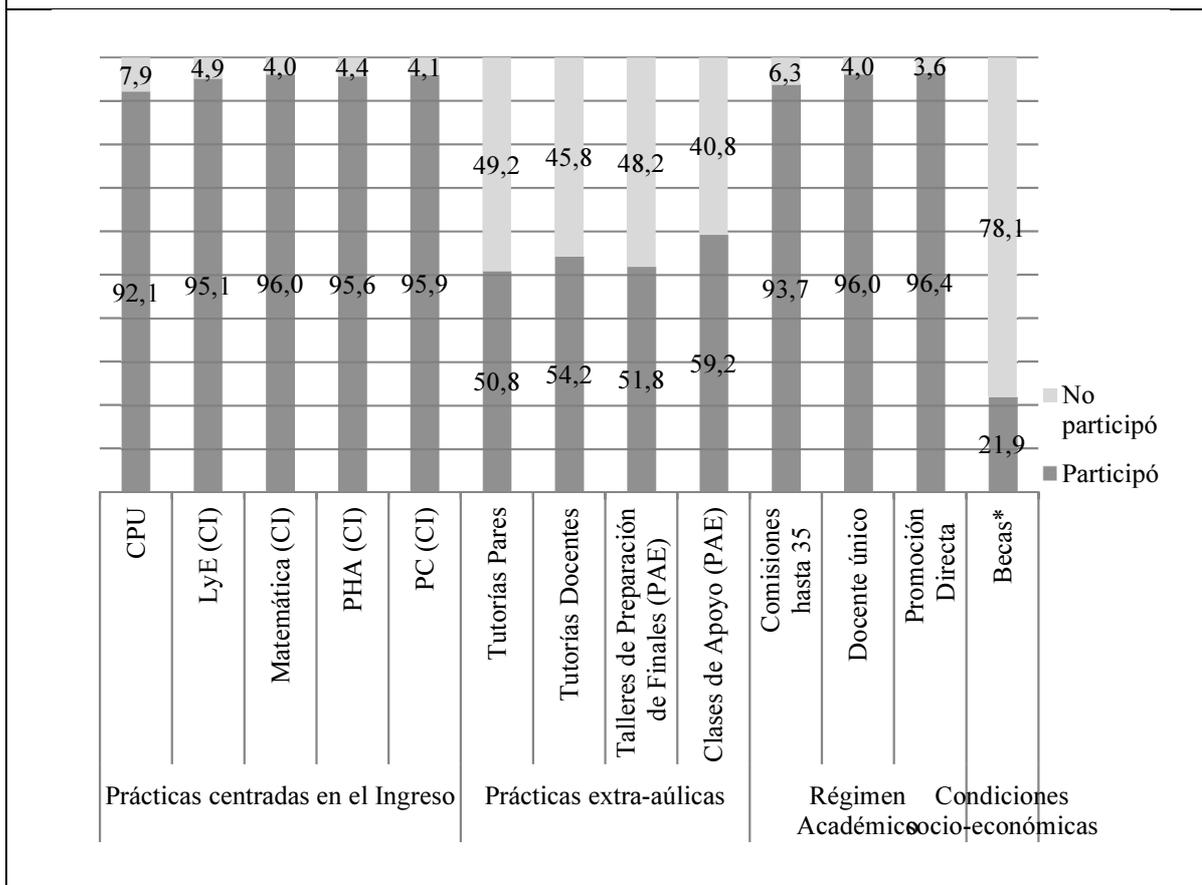
Luego, es importante diferenciarlo en términos de alcance de las prácticas, ya que aquellas que tienen lugar dentro de las aulas lidian con mayores resistencias, siendo algunas de ellas las del campo profesional, la trayectoria, los posicionamientos políticos, entre otros. Mientras que, aquellas que se ubican por fuera, quedan reducidas al ámbito institucional propiamente dicho, siendo impulsadas desde instancias centrales de UNAJ, que toman las decisiones y manejan sus recursos. En función de esto, se garantiza entonces una menor variabilidad– al menos supuesta – en su implementación.

Por último, consideramos importante realizar esta distinción porque aquellas actividades que se realizan por fuera del aula, además de llevarse a cabo en un espacio distinto, comprenden un tiempo distinto, es decir, exceden el horario de las materias a las que se inscribieron los/as estudiantes. Por lo tanto, quienes necesiten participar de éstas, deben contar con la disponibilidad de tiempo, motivo por el cual son portadoras de un carácter externo.

Para complementar la caracterización, nos interesaba aproximarnos a la experiencia estudiantil respecto de este conjunto de instancias institucionales. De allí que, en el siguiente gráfico, elaborado en base a la encuesta a estudiantes, podemos observar la participación en cada una de estas prácticas¹⁰⁰, de acuerdo a la respuesta obtenida de quienes participaron:

¹⁰⁰ En la encuesta a estudiantes, preguntamos por la participación en prácticas institucionales correspondientes al ingreso, las extra-áulicas, las becas institucionales y las del régimen académico. Quedaron fuera de ese análisis las vinculadas a graduación y las acciones de acompañamiento administrativo.

Gráfico 3.1: Estudiantes de UNAJ según participación en las distintas prácticas institucionales de acompañamiento (en %).



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta autoadministrada. N: 398

* Dentro de la participación de estudiantes en las Becas se incluyen tanto becas institucionales como nacionales. Las primeras representan el 5.8% de quienes refirieron tener becas.

Una primera observación es que la encuesta realizada, en tanto su diseño es transversal (Cea D'Ancona, 1999), no mide participación efectiva en las prácticas, sino que releva cuánto recuerdan o tienen presente estas prácticas las personas que respondieron a la encuesta.

Luego, tal como se grafica anteriormente, la mayor participación se verifica en aquellas prácticas que se implementan dentro del aula, es decir, aquellas centradas en el ingreso y las del régimen académico, todas ellas por encima del 90%.

En relación a las prácticas por fuera del aula, el hecho de que todas ellas reúnan una respuesta positiva por encima del 50% nos habla del arraigo de estas políticas en el imaginario que hace a la experiencia educativa en UNAJ. La única excepción se da en el caso de las becas (21,9% de participación), que por definición no son una práctica de acceso universal, sino que requieren la explicitación de ciertas condiciones. Cabe referir que, aun con un porcentaje de

participación muy por debajo del resto, la proporción de becados en UNAJ resulta mayor que en otras instituciones¹⁰¹.

Al analizar comparativamente entre las diferentes prácticas que tienen lugar por fuera de las aulas, encontramos que la práctica que refiere mayor participación son las Clases de Apoyo (59,2% de participación). Cabe referir que existe una diferencia en la participación de 7 PP respecto de la otra práctica que integra el Programa de Acompañamiento al Estudio (PAE) relevada, que son los Talleres de Preparación de Finales. Luego, respecto de las Tutorías, las Tutorías Docentes refieren una mayor participación (54,2%) que las Tutorías Pares (50.8%).

Una vez identificados los disímiles niveles de participación, les consultamos a aquellos/as estudiantes encuestados/as que habían participado alguna vez de esas estrategias, cuál era su valoración de las mismas, pensando en términos de contribución a su trayectoria educativa. Les solicitábamos que en una escala del 1 al 5 refirieran las contribuciones de cada una de estas prácticas a su trayectoria¹⁰². A partir de un análisis de los promedios¹⁰³ de la puntuación asignada, obtuvimos en la siguiente Tabla:

Tabla 3.2: Promedios de contribuciones identificadas por los/as estudiantes a sus trayectorias educativas para cada una de las prácticas institucionales consideradas.

Prácticas centradas en el ingreso	Promedio Ponderado	CPU	Matemática	Lecturas y Escrituras	PHA	Prácticas Culturales
	3,6	3,5	3,7	3,9	3,7	3,2
Prácticas extra-aúlicas de acompañamiento a las trayectorias educativas	Promedio Ponderado	Tutorías docentes	Tutorías Pares	Clases de apoyo		
	3,5	3,4	3,1	3,8		
Régimen Académico	Promedio Ponderado	Comisiones de hasta 35 personas	Docente único por comisión	Promoción directa de las materias		
	4,4	4,1	4,3	4,7		

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta autoadministrada. N: 398.

¹⁰¹ Diversos/as autores/as señalan que la cobertura de los programas de becas nacionales es baja (Chiroleu, 2009, 2013; Otero & Corica, 2017) y que el monto no cubre los costes de oportunidad y que la cantidad de becas que se adjudican no alcanzan para contrarrestar la situación de desventaja de sus destinatarios/as. Chiroleu (2013) refiere que en 2009, incluyendo todos los subprogramas, las becas nacionales cubrían solamente alrededor de 3% de la matrícula en universidades nacionales (Chiroleu, 2013: 67). Por su parte García de Fanelli (2015) analizando el PNBU, afirmaba que su cobertura dentro del grupo de estudiantes universitarios de 18 a 24 años pertenecientes a los hogares correspondientes al 20% de menores ingresos, era de aproximadamente el 29% de este segmento de la población estudiantil.

¹⁰² La pregunta incluida en la encuesta era: ¿Cómo dirías que las siguientes actividades contribuyeron en tu ingreso y permanencia dentro de la UNAJ? En una escala del 1 al 5, donde 1 es “no contribuyó para nada” y 5 “contribuyó totalmente”. Es decir que para una de las prácticas debían atribuirle un valor, que como mínimo era 1 y como máximo 5. En caso de no haber participado, lo indicaba en la encuesta y no calificaban la práctica.

¹⁰³ A los fines de construir una medida resumen para cada práctica, se procedió a calcular la media de la contribución a partir de los valores provistos por las y los estudiantes. Así, al tiempo de que la media se incrementa, esta valoración se aproxima cada vez más al “contribuyó totalmente”.

Como rasgo general, resulta importante destacar que son las instancias más universales, las que mejor se valoran. Así, tal como figura en la Tabla 2, el conjunto que reporta mayor contribución son las prácticas vinculadas con régimen académico (con un 4,4 de contribución promedio), seguidas por aquellas centradas en el ingreso (3,6 de contribución promedio) frente a una contribución de 3,5 puntos en promedio para las prácticas extra-áulicas de acompañamiento a la trayectoria educativa.

Lo anterior indica que las necesidades que el colectivo estudiantil comprende para pensar su experiencia en la Universidad son, principalmente, resueltas por las prácticas que se desarrollan dentro del aula y no por aquellas que se enfocan a algunos/as estudiantes en particular por fuera de ese espacio.

No obstante, son las características del régimen académico propiamente dicho, las que el colectivo estudiantil valora en mayor medida en su experiencia al ingresar y permanecer dentro de la institución. Entre ellas, destacamos que la promoción directa de las materias es la que cuenta con una mayor valoración. Sin lugar a dudas, la posibilidad de promocionar una asignatura sin la necesidad de rendir el final correspondiente, resulta un factor considerado beneficioso por el estudiantado ya que, como veremos más adelante, esta instancia de evaluación es identificada como dificultosa y se encuentra vinculada, en gran medida, al *temor*.

Con respecto a las prácticas destinadas al ingreso, observamos que la asignatura Prácticas Culturales presenta los valores más bajos mientras que los mayores le son otorgados a Taller de Lecturas y Escrituras. Esta diferencia podría ser atribuida a la especificidad de los contenidos que se abordan en PC, tal como ampliaremos en el siguiente capítulo, en tanto prevalecen allí prácticas y herramientas consideradas por la institución como aquellas necesarias para convertirse en estudiantes, donde se busca lograr aprendizajes referidos al “hacer” dentro de la Universidad, que no suelen ser identificadas por el estudiantado como contribuciones *per se*.

Luego, entre las extra-áulicas cuyo promedio es de 3,5 de contribución, sobresalen las Clases de Apoyo, con una valoración de 3,8. Mientras que las tutorías, en sus dos modalidades, refieren promedios de valoración inferior. Más adelante ahondaremos en este análisis.

A continuación, profundizaremos en una selección de las prácticas que despliega la Universidad para acompañar a sus estudiantes. El foco de nuestro análisis, tal como referimos

en la introducción de este capítulo, estará puesto en las prácticas que tienen lugar fuera del aula.

Prácticas extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativa

Esta tipología agrupa las prácticas de acompañamiento desplegadas desde la Institución con la intención de abordar y acompañar las trayectorias educativas, atendiendo a los procesos de aprendizaje, por lo tanto, se enfocan en el trabajo con las dificultades individuales. Éstas son:

- las Tutorías Docentes,
- las Tutorías Pares,
- el Programa de Acompañamiento al Estudio (PAE).

Como mencionamos previamente, estos dispositivos se implementan, en su totalidad, fuera del formato áulico de la UNAJ. Esto supone, en términos espaciales, según lo expresado por Arias (2015), la creación de espacios alternativos a la enseñanza en el aula. A la vez, temporalmente suponen, tanto para los/as estudiantes que asisten como para los/as docentes a cargo, un tiempo por fuera del que ya destinan a la cursada. De allí que los denominemos espacios extra-áulicos¹⁰⁴.

Asimismo, son instancias destinadas a parte del colectivo estudiantil, que necesita abordar dificultades en el aprendizaje de forma más personalizada. Por lo tanto, la asistencia a estos espacios depende de la decisión propia de cada estudiante individualmente, o de la intervención de algún docente que funcione como mediador. En tal sentido, la participación de las mismas supone algún desacople entre las expectativas de docentes y estudiantes, en términos de aprendizajes, aunque no necesariamente en virtud de la descripción idealizada de la población estudiantil de UNAJ.

Otra de las características comunes a estas prácticas, es que todas son gestionadas por el Departamento de Orientación Educativa (DOE)¹⁰⁵, uno de los Departamentos que componen el CPE. Esto significa que no están integradas a las estrategias formativas de los institutos y

¹⁰⁴ En función del carácter externo de estas prácticas, Ezcurra (2011) refiere a las mismas como “intervenciones periféricas” en tanto se ubican por fuera de la experiencia pedagógica cotidiana, de allí que la posibilidad de resolver problemas que surgen en esta última requiere de un compromiso institucional sustancial y de reformas sistémicas de la enseñanza.

¹⁰⁵ Cabe referir que encontramos casos de Clases de Apoyo que son implementadas por agrupaciones estudiantiles de UNAJ. Estas no integran el grupo que se analiza en esta tesis, en tanto nuestro interés está puesto en aquellas desplegadas por la Universidad.

que tienen un carácter generalista -definido esquemáticamente por oposición a la especialización que se supone que representan las carreras. Por otra parte, requieren para su implementación de la colaboración de docentes y nodocentes que -en general- dependen de dichos institutos. A esta complejidad refiere una de nuestras entrevistadas:

Y, después bueno, tenés disponibilidad de aula, disponibilidad horaria, disponibilidad de recursos, bueno, eso siempre es una limitación, ¿no? El pibe que trabaja y que cursa, imagínate, hacerse un tiempo para venir a una clase de apoyo. Por eso, por lo general, las clases de apoyo se llenan antes del parcial que es ahí donde la gente se hace un huequito. (Autoridades y `ND, Entrevista 4, mujer)

Como vemos, la *disponibilidad* adquiere relevancia para la puesta en marcha de este tipo de prácticas, ya sean espaciales –que haya aulas disponibles para realizarlas-, de recursos –tanto materiales, como de personas que las lleven a cabo y dinero para asegurar el pago-, como temporales. Respecto de esta última, la *disponibilidad* no se piensa desde la Universidad solamente, sino también desde las/os estudiantes que deben contar con el tiempo necesario para asistir a esas propuestas

En relación a lo anterior, señalamos que la gran mayoría de la población estudiantil de UNAJ no se dedica exclusivamente al estudio. A partir de la encuesta realizada, encontramos que el 54% trabajaba a cambio de un salario, mientras que el 22,9% se encontraba desocupado y un 21,9% no trabajaba ni buscaba trabajo a cambio de un salario¹⁰⁶. Estas cifras implican una experiencia universitaria necesariamente atravesada por la escasez de tiempo. A los fines de operacionalizar esta situación y dar cuenta de la superposición de actividades, armamos una tipología de estudiantes según el tipo de trabajo realizado, entrecruzando trabajo remunerado y no remunerado¹⁰⁷. Al respecto, encontramos que 3 de cada 10 estudiantes de la UNAJ son estudiantes *full time*, es decir, que se dedican al estudio solamente, sin trabajar y/o realizar tareas de cuidado¹⁰⁸. Por su parte, el 38,2% de los/s encuestados/as afirma estudiar y trabajar a cambio de un salario, sin realizar tareas de cuidado. Luego, el 13,6% asegura que, además de estudiar, desarrolla tareas de cuidado. Por último, el 15,8% declara que realiza una triple jornada, es decir estudiar, trabajar a cambio de un salario y cuidar. Dentro de esas cuatro categorías, las mayores diferencias entre varones y mujeres se registran entre quienes estudian

¹⁰⁶ Es posible inferir, a partir de estas cifras, que la inserción de los/as estudiantes de UNAJ en el mercado de trabajo remunerado es alta, sobre todo, al comparar estos valores con los parámetros nacionales donde, para el total de universidades nacionales de la Argentina, el 50,8% de los estudiantes no trabajan y sí lo hacían el 19,4% (SPU, 2015).

¹⁰⁷ Esta caracterización recupera, en parte, lo realizado en un trabajo anterior (Cerezo et al., 2019).

¹⁰⁸ Las tareas de cuidado incluyen el cuidado de niños/as miembros del hogar, de enfermos/as, personas discapacitadas o adultos/as mayores miembros del hogar, el tiempo de traslado a esas actividades de cuidado y el apoyo en tareas escolares. Excluyen las tareas de limpieza y aseo en el hogar.

y trabajan (representando a un 45,9% de los primeros respecto a un 33,6% entre las mujeres) y entre quienes estudian y cuidan (9,6% y 15,6%, en favor de las mujeres).

A partir de los relatos de autoridades y docentes en torno a estas prácticas institucionales, y las representaciones que portan de los estudiantes que asisten y/o deberían asistir a esos espacios, identificamos que muchos/as señalan que éstos “no serían utilizados lo necesario” y que no son aprovechados “lo suficiente”. Al respecto, docentes del ICS, afirman que los/as estudiantes generalmente no asisten a esos espacios – tal es así, que la entrevista a uno de los docentes fue pautada en el horario de una de sus Clases de Apoyo, ya que suponía que no asistiría ningún estudiante– pero que la concurrencia aumenta en las épocas cercanas a los parciales y/o finales. Esta categoría de la “participación intermitente” en estos espacios, es conceptualizada como problemática, en tanto presupone que quienes necesitan apoyo deberían solicitarlo de forma constante y no únicamente para las instancias evaluativas. Es decir, se reconoce como insuficiente en función de las expectativas institucionales.

En este sentido, resulta interesante comparar la participación percibida por autoridades y docentes de estos espacios, con la referida por los/as estudiantes. Tal como establecimos anteriormente, a partir del análisis de la encuesta realizada, las prácticas extra-áulicas refieren una participación promedio de 56%¹⁰⁹. Si bien esta proporción es comparativamente menor a la que presentan las otras categorías de prácticas institucionales construidas, más de la mitad del colectivo estudiantil manifestó haber participado de ellas. Asimismo, tal como mencionábamos previamente, 7 de cada 10 estudiantes no son estudiantes a tiempo completo, de allí que el hecho de que 1 de cada 2 estudiantes participen de ellas se presenta como una cifra de gran magnitud. Entonces, el hecho de que la expectativa institucional de participación estudiantil sea aún mayor deja implícitas las representaciones que tienen los/as nodocentes acerca del estudiantado y de sus necesidades de *apoyo*¹¹⁰.

A continuación, profundizaremos en dos de las prácticas educativas extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativas: las Tutorías Docentes, debido a la extensión que esta instancia ha alcanzado tanto dentro como fuera de nuestro país (Capelari, 2014). Luego nos referiremos a los Talleres de Preparación para Finales que se realizan desde el PAE.

¹⁰⁹ Cabe aclarar que no se indagó respecto de la frecuencia de participación a estos espacios es decir que dentro de la participación se incluyen tanto personas que asistieron una sola vez como quienes lo hacen regularmente.

¹¹⁰ Las representaciones acerca de las necesidades de apoyo serán profundizadas en el Capítulo 4.

Las Tutorías Docentes en UNAJ

En el contexto global, las tutorías se promueven de diversas formas en distintos ámbitos institucionales y nacionales, de allí que se hayan desarrollado y sistematizado en las instituciones de varios países latinoamericanos (Capelari, 2014). En Argentina, es posible afirmar -en función de la presencia y puesta en marcha de las tutorías en muchas de las instituciones universitarias, tanto de gestión pública como privada – que son las instancias pedagógicas–curriculares más extendidas (Lenz, 2017a).

Éstas son estudiadas de manera sistemática por la investigación educacional para educación secundaria (Jacinto & Terigi, 2007; Maddoni, 2014; Pinkasz & Montes, 2019; Satulovsky & Theuler, 2009; Urresti, 2000; Viel, 2009b, 2009a). En lo que refiere al nivel de educación superior¹¹¹, algunos/as autores refieren a las tutorías como dispositivos endógenos de las universidades que contribuyen en las trayectorias de los/as estudiantes e incluso en sus probabilidades de deserción (Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011; García de Fanelli, 2005a; García Fanelli, 2012). En este sentido, encontramos trabajos que se enfocan en las mismas como instancias que contribuyen a reducir la discontinuidad de los estudios universitarios (Mertens, 2018; Cambours de Donini, Iglesias, Muiños de Britos, 2011 en Petrelli & Cabrera, 2019).

Por su parte, la literatura especializada coincide en que la tutoría no tiene direccionamientos políticos ni programáticos explícitos en el ámbito nacional, por lo que cada carrera o universidad define su propia modalidad (Capelari, 2014: 47). De allí la importancia de estudiar la configuración de esta práctica de acompañamiento en cada una de las instituciones.

En UNAJ, dicha práctica adquiere dos modalidades distintas, en función de quién ejerce el rol de tutor, ya que se distinguen entre Tutorías Docentes y Tutores Pares (éstas últimas llevadas adelante por estudiantes avanzados¹¹² y financiadas por la SPU). Profundizamos aquí en las

¹¹¹ A partir de una historización esbozada por Paso y otras autoras (2015) acerca de las tutorías universitarias, encontramos que su en Argentina génesis se sitúa en la década del 90, cuando fueron recomendadas por organismos internacionales y se configuraron como instancias de resolución de los problemas en el marco de las reformas estatales. Luego, durante los 2000, se favoreció la institucionalización de tutorías en las universidades, a partir de Programas Especiales.

¹¹² El Programa de Tutores Pares está destinado a estudiantes que reciban alguna beca universitaria a través de algunos de los programas nacionales: el PROGRESAR, el PNBU y el PNBB. Su financiamiento proviene de la SPU, específicamente de las Acciones Complementarias del PNBB, erogando de allí el pago a los estudiantes tutores. La modalidad de estas tutorías se centra en el acompañamiento individual con el objetivo de “asesorar, brindar información y seguir el estado de su trayectoria académica para garantizar que se conozcan y cumplan los requisitos de renovación de becas, para detectar y advertir situaciones de riesgo” (Autoevaluación, 2016).

primeras, que son financiadas y sostenidas desde la institución y, por lo tanto, reflejan en forma más directa la narrativa institucional¹¹³.

Características de la práctica y participación del estudiantado

El Programa de Tutorías Docentes de UNAJ se inició en 2011. El mismo se sostiene con presupuesto propio y, desde 2011, ha crecido en cantidad de docentes tutores. En 2016, la UNAJ contaba con 45 tutores distribuidos entre los cuatro institutos, con una coordinación en cada unidad académica (Autoevaluación, 2016).

Respecto a la cobertura del programa, el informe de Autoevaluación 2016 señala que, en 2015, esta estrategia alcanzaba a 580¹¹⁴ estudiantes, es decir, al 4% del colectivo estudiantil de ese momento. La distribución por institutos era: 285 en el ICS (cantidad que representaba el 49% de los tutorados y el 3% del colectivo estudiantil del Instituto para ese año), 245 en el ICSyA (42% de los tutorados y 6% de quienes estudiaban en el Instituto) y 50 en el de IlyA (9% de los estudiantes que asisten a tutorías y 2% del estudiantado del Instituto).

Si bien, la foto de la cobertura hace pensar que esta práctica es marginal considerando el conjunto del estudiantado, nuestra encuesta relevó que el 54% de las personas participaron de la misma¹¹⁵. El carácter dinámico de este tipo de experiencia hace posible que ambos datos sean compatibles ya que este acompañamiento suele ser solicitado en situaciones puntuales y, por lo tanto, se extiende por períodos cortos.

Al analizar comparativamente quienes asistieron a estos espacios en función de sus trayectorias educativas en la Universidad, encontramos que las mayores diferencias se presentan respecto del Instituto de pertenencia (la participación es 5 PP mayor en el ICS, mientras que para el IlyA y el ICSyA es 7 y 4 PP menor respectivamente), del Índice de Contexto Educativo (aquellas personas a las que se les atribuyó ICE Alto participan en mayor

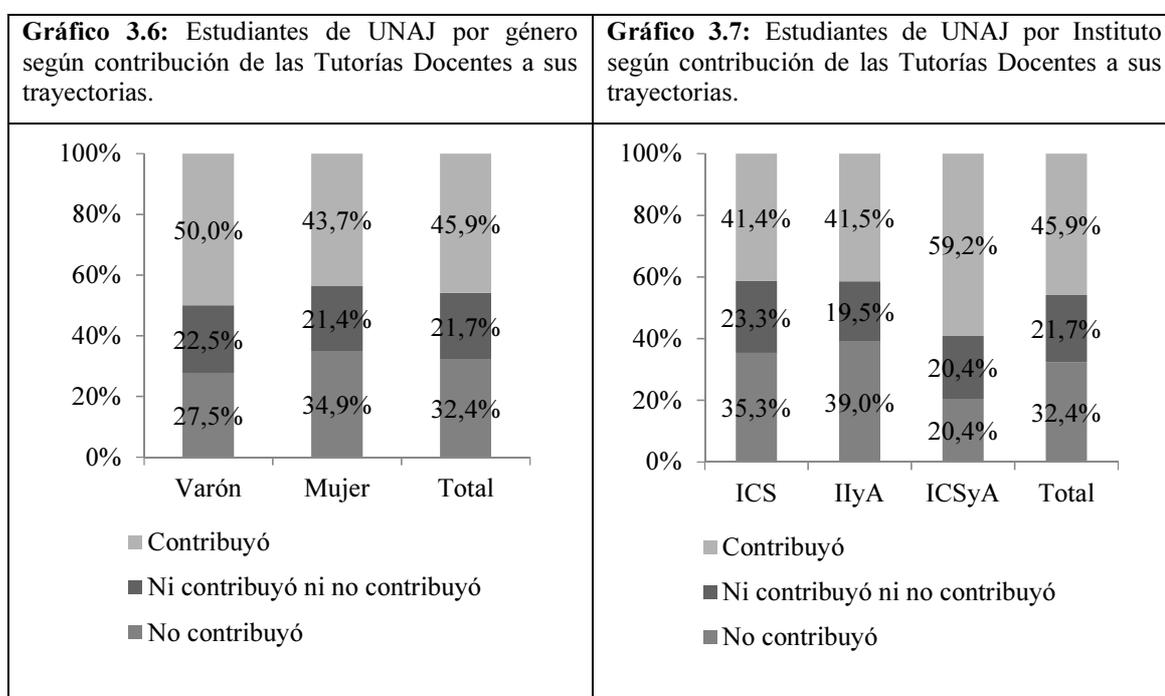
¹¹³ Las segundas en cambio constituyen, en términos de Sasser, Riquelme & Herger (2018), una traducción, mediación, interpretación y ajuste al contexto local –la UNAJ- de la implementación de una política nacional - los programas nacionales de becas universitarias.

¹¹⁴ Esta cantidad representa un incremento del 25% respecto del número de estudiantes que participaban de la estrategia en 2012.

¹¹⁵ En relación a las cifras del párrafo anterior, cabe hacer dos aclaraciones. Por un lado, pareciera que la cobertura al momento de realizar la encuesta (2017) es mayor, es decir, que la cantidad de tutorados en 2017 es mayor que en 2015. Por el otro, la pregunta de la encuesta no refiere a algún año en particular, sino que pregunta por la trayectoria en general, de modo que puede ser que hayan dejado de participar. La pregunta textual fue: ¿Cómo dirías que las siguientes actividades contribuyeron en tu ingreso y permanencia dentro de la UNAJ?

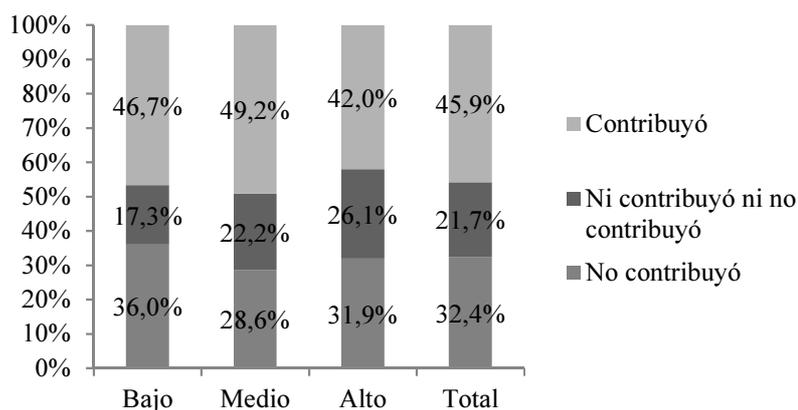
medida de estas tutorías, con una diferencia de 5 PP) y de la tipología de trabajo construida (concurren en mayor medida quienes son estudiantes *full time*, con casi 7 PP por encima del valor poblacional y, en menor medida, quienes trabajan y no cuidan -cerca de los 5 PP por debajo). Es decir, coincidiendo con aquello que manifestaron los/as nodocentes entrevistados/as, la participación se encuentra mediada mayoritariamente por la *disponibilidad* de tiempo para hacerlo. Es decir, es la superposición entre el estudio y las tareas referidas al mercado de trabajo y/o a las demandas de cuidado, aquello que incide en mayor medida en la participación en esta práctica, incluso por encima de los distintos contextos socio-educativos en los que tienen lugar las trayectorias. Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas al analizar en función de género¹¹⁶ y del tramo de la carrera.

Luego, aquellos/as estudiantes que alguna vez asistieron a una tutoría docente identificaron una contribución promedio de 3.3 puntos. De ellos/as, el 45,9% indica que las mismas contribuyeron en su trayectoria, un 32,4% refiere que no y un 21,7% indica que han sido indiferentes. Al analizar ese aprovechamiento mediante las distintas variables consideradas, observamos que los varones, tal como se observa en el Gráfico 3.6, hacen referencia a una mayor contribución.



¹¹⁶ Esta variable resulta de interés en nuestro análisis ya que, en otras investigaciones, se ha encontrado que la participación en las tutorías docentes, entre estudiantes de universidades nacionales emplazadas en el CB, es mayor entre mujeres (Linne, 2018).

Gráfico 3.8: Estudiantes de UNAJ por Índice de Contexto Educativo según contribución de las Tutorías Docentes a sus trayectorias.



Fuente: Encuesta autoadministrada. n: 207

Al observar qué sucede en el caso de los intervalos de edad, encontramos que el reconocimiento de contribución es muy similar al valor poblacional, incluso unos puntos por debajo, a excepción del rango que va entre 30 y 44 años.

Al analizar las contribuciones de las tutorías docentes según Instituto de pertenencia (Gráfico 3.7), se observa que los aportes identificados entre estudiantes del IlyA y el ICS son prácticamente iguales, mientras que el que se verifica entre quienes estudian en el ICSyA es llamativamente mayor – casi 14 puntos porcentuales por encima del valor promedio. Cabe pensar si en ese instituto las tutorías adquieren algún rasgo particular que implique un aprovechamiento especial de las mismas y, en consecuencia, se distinga de lo que sucede en el resto de las unidades académicas.

Asimismo, esta práctica refiere mayor aprovechamiento entre quienes cuentan con alguna experiencia universitaria previa, respecto de quienes ingresaron por primera vez a la Universidad: 50% de contribución frente a 42,9% respectivamente. De modo que las Tutorías Docentes se vuelven un factor que adquiere reconocimiento para quienes ya pasaron anteriormente por otra universidad. Luego, al analizar las contribuciones en función del Índice de Contexto Educativo (Gráfico 3.8) construido, observamos que entre quienes se ubican dentro del grupo de estudiantes con ICE – Alto, identifican una contribución menor (42% frente a un 45,9% del total) y que entre quienes incluimos en el segmento ICE Bajo la proporción de “no contribuyó” es mayor que el valor poblacional (36% frente a 32,4% respectivamente). Este aprovechamiento diferencial evidencia una incidencia distinta en las trayectorias estudiantiles de aquellos alumnos donde la experiencia social de ir a la

universidad es prácticamente inédita o bien sus trayectorias en la secundaria presentan una “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004 en Terigi, 2007, p. 15) o bien en sus hogares la infraestructura no acompaña del mejor modo la posibilidad de estudiar.

Expectativas institucionales acerca de las Tutorías Docentes

En el Reglamento de Tutorías de la UNAJ (2013), norma que regula esta práctica, se indica que su objetivo es “apoyar, sostener y orientar las trayectorias académicas de los/ las estudiantes desde el ingreso a la Universidad hasta su egreso”¹¹⁷. Es decir que son presentadas como una instancia de acompañamiento transversal disponible a lo largo de todo el recorrido universitario, aunque como veremos más adelante, se configura distinto según el tramo de la carrera en la que se encuentren.

Asimismo, las nociones de *apoyo*, *sostén* y *orientación* nos hacen pensar en que, por un lado, las expectativas institucionales acerca de la población a la que están dirigidas suponen la necesidad de un soporte extra-áulico que les permita completar los requisitos para acreditar sus conocimientos; por el otro, que ese soporte tiene alguna especificidad, o bien en clave de metodologías de enseñanza o de contenido que no se puede saldar en la cursada. Esto implica el supuesto de que aquello que se aborda en esos espacios de apoyo es distinto a lo que tiene lugar dentro del aula. Volveremos sobre este punto más adelante.

En otro de los párrafos del documento analizado, se menciona que: “La UNAJ se ha propuesto desde un inicio establecer políticas educativas inclusivas sustentadas en la producción y transmisión de conocimiento sin resignar la excelencia académica”¹¹⁸.

Como vemos, si bien la noción de *inclusión* aparece enseguida como una de las justificaciones institucionales de esta práctica, se pone en tensión con el criterio de *excelencia académica*. Entonces, las tutorías se plantean como el soporte que permite mediar esta tensión existente entre las expectativas institucionales sobre los aprendizajes de los/as estudiantes y el modo de enseñanza y acreditación que se asocia con la excelencia.

Ambos conjuntos de expectativas tienen también sus implicancias respecto del contenido y la metodología de estas tutorías ya que, en pos de alcanzar la excelencia, se debe garantizar el

¹¹⁷ Reglamento de Tutorías 2013, https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Resol-REGL_TUTORIAS_REC-0271-13.pdf. Último acceso: 12/12/2020.

¹¹⁸ Reglamento de Tutorías 2013, https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Resol-REGL_TUTORIAS_REC-0271-13.pdf. Último acceso: 12/12/2020.

acceso al conocimiento y, si esa transmisión no se produce en el aula, se cuenta con estos espacios, fuera de ella, para lograrlo.

Tutores docentes – docentes tutores

A pesar de que las tutorías forman parte de un programa del CPE, la coordinación de los/as docentes que participan ha sido delegada a los institutos, ya que quienes se desempeñan como “tutores individuales” deben ser docentes de la Universidad. Éstos integran un equipo de tutores por carrera que cuenta con un coordinador por instituto. En cada uno de ellos, los tutores se organizan en dos tramos: uno “común” y otro “por carrera”.

En suma, quienes se desempeñan como tutores no son agentes externos a la Universidad, sino que trabajan en ella como docentes. La pregunta evidente es: ¿qué pueden proponer en ese espacio fuera del aula que no se pueda resolver en el aula? Es plausible pensar que la especificidad de estas instancias se vincula, en gran medida, con la cercanía entre tutores y tutorados, y las habilitaciones que ésta genera en su vínculo.

Por otra parte, al indagar respecto de la necesidad de contar con alguna formación particular para desempeñarse como tutor/a, encontramos que no hay un requisito específico, sino que alcanza con desempeñarse como docente en UNAJ. Esto, más allá que desde el DOE, se realiza una capacitación anual a los tutores. Tampoco se exige que quienes realizan esta tarea sean graduados de la carrera en la que se desempeñan como profesores, ni que hayan estudiado en una universidad nacional.

Concluimos entonces que, en las definiciones del Programa, pareciera primar la impronta del DOE –integrado por nodocentes- por sobre lo disciplinar y/o propio de cada instituto. Cabe pensar en las implicancias que esta doble dependencia tiene en la práctica, entre quienes se desempeñan como tutores – respondiendo por un lado al Instituto y por otro al DOE –. De hecho, cuando se describen las funciones y obligaciones de los/as “tutores individuales”, se da cuenta de este pivoteo necesario entre las reglamentaciones de ambas instancias.

Indudablemente, el ejercicio de este rol por parte de docentes de la Universidad les da una impronta particular, en términos de garantizar conocimientos disciplinares “sin resignar excelencia académica” como mencionábamos previamente. Pero, al parecer, no alcanzaría solo con ser docente, sino que tal como encontramos en el siguiente fragmento, es necesario tener otras habilidades, otras capacidades específicas:

...ser tutor es, siempre discutíamos eso, la tutoría no puede ser un trabajo docente, tiene que ser un psicólogo, tiene otras capacidades, hay un equipo de psicólogos y además, se convoca a docentes que quieran participar de la experiencia de tutorías, ahora se les da una capacitación, el trabajo del tutor tiene que ver con tener reuniones periódicas con ese estudiante que va a pedir la tutoría o llamarlo por teléfono cuando falta dos o tres veces seguidas o cuando no le estaba yendo muy bien en las materias, entonces, necesita un acompañamiento. (Autoridades y ND, Entrevista 7, Mujer)

Según el fragmento citado, ser tutor entonces, implica estar disponibles y próximos a hacer un seguimiento, estar atentos a las faltas de los estudiantes, estar presentes. Pero, tal como se desprende del anterior extracto, si bien todos los tutores son docentes de la UNAJ, no todos los docentes de la UNAJ son tutores. Esto nos habla de una especificidad en el desarrollo de esa tarea, pero también de una expectativa institucional de que estos docentes sean distintos: que se encuentren dispuestos a ser capacitados, que tengan tiempo disponible para encontrarse con los/as estudiantes asignados, que estén atentos/as a su desempeño académico. Encontramos entonces que existe una demanda implícita de contar con ciertas “habilidades blandas”.

Estas expectativas suelen enfrentarse a algunas realidades y representaciones presentes en el colectivo docente. Así, inicialmente, hubo muchos casos de docentes a los que se les asignaban horas de tutoría a los fines de cubrir la carga horaria de su designación, hasta que se fueron abriendo las distintas materias correspondientes a tramos medios o finales para los que habían sido contratados.

Luego, si bien los/as docentes, al consultarles por las instancias institucionales de acompañamiento a estudiantes que conocen, refieren a las tutorías con mayor frecuencia, las representaciones acerca de las mismas varían. Así, al derivar a estudiantes a estos espacios, algunos/as les atribuyen una función más “académica” mientras que otros/as, en cambio, un uso más apegado a la “contención”¹¹⁹. Tal como podemos observar en el primero y segundo fragmento respectivamente:

Y después de la Universidad me parece súper importante y súper de avanzada, yo lo comparo con La Plata [UNLP], el tema de cómo lograr la permanencia o el hincapié en que la Universidad no es un lugar en el que se dan clases nada más. Y vos das la clase y vengo, te tiro y me voy. Sino esto de la preocupación y de la reflexión pedagógica en torno a lo que se hace, en equipo. Pero están las instancias, para si querés vas, derivás las tutorías o tenés el curso de capacitación. Como que está bastante trabajado. Te encontrás en otra instancia con un docente de una materia nada que ver de la UNAJ, te ponés a hablar y terminás hablando de estas cosas. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 8).

¹¹⁹ Cabe señalar que en Capítulo 6 se profundiza en la idea de contención de los/as estudiantes.

En este fragmento, la entrevistada apela a su experiencia en la UNLP para enfatizar que UNAJ se encuentra en un mayor grado de avance comparativo en términos de revisiones de las prácticas docentes, las cuales se realizan en equipo generalmente. Esta modalidad de trabajo, crea puntos de encuentro dentro de la comunidad docente, en tanto hay algo común de lo que hablar. Esto se verificaría aun cuando se desempeñen en asignaturas disímiles, en tanto según la experiencia de esta docente en otras universidades, lo habitual es que los docentes se agrupen por especialidad.

También resalta que, dentro de ese marco de reflexión compartido acerca del quehacer docente, se puede optar por derivar a los/as estudiantes a las tutorías o por capacitarse. En este sentido, los alcances y limitaciones del propio compromiso parecen ser aspectos individuales. Como vemos, aunque las tutorías se presentan como una opción, se integran y se articulan a la reflexión docente, puesto que se le atribuyen fines académicos.

El segundo fragmento a considerar aquí es:

Estos mecanismos que te digo, mecanismos institucionales explícitos, por ejemplo, trabajo de tutorías, que es distinto al trabajo de tutorías en otras universidades. Por ejemplo, la UNGS tiene tutorías también. Ahora, la derivación a tutorías es para casos, sobre todo, con problemas académicos. En nuestra universidad [UNAJ], no se trata de eso. Se trata, por ahí, de estudiantes que en la dinámica de clases vos ya ves que, o bien no se incorporan de la misma manera, o bien tienen problemas específicos donde vos sabes que los exámenes van a tener que ser de otra manera. O, también, tenemos estudiantes con discapacidades que no necesitan ninguna adaptación, pero en otros casos sí y está bueno ese seguimiento. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

Como vemos, la última entrevistada compara estas prácticas desarrolladas en la UNAJ con el funcionamiento de las tutorías en la UNGS, en la cual, aparentemente, se circunscriben a cuestiones estrictamente académicas. Resalta que la UNAJ se ocupa de aquello *no académico*, enfocándose en lo actitudinal o en el *hacer* dentro de la institución¹²⁰. Es decir que concibe que aquí hay una mayor preocupación por otros obstáculos que pudieran surgir en los recorridos de los/as estudiantes. Desde esta perspectiva, las tutorías son pensadas también como espacios de *contención* para estudiantes que así lo requieren, en tanto presentan características que los/as diferencian de un perfil idealizado de estudiantes universitarios.

¹²⁰ En el siguiente capítulo, profundizaremos en este *aprender a hacer* de los/as estudiantes dentro de la institución.

La cercanía del vínculo entre tutores y tutorados/as

Otra de las expectativas institucionales acerca de esta práctica refiere a que se alcance una relación cercana entre tutores y tutorados/as¹²¹. Para ello, se definió que cada tutor pudiera atender como máximo 25 estudiantes cada uno, con los cuales deberá realizar una reunión mensual individual o en grupos reducidos. Esta definición asegura condiciones de homogeneidad en el trabajo de los/as tutores, en relación a la extensión de la cantidad de tutorados/as asignados.

En definitiva, el rol atribuido institucionalmente a los/as tutores se funda y es posible a partir de la proximidad entre estos/as y los/as estudiantes. A su vez, esta cercanía es plausible de ser concretada, ya que, como mencionamos anteriormente, sus destinatarios/as no son todos/as los/as estudiantes de la UNAJ.

Es fundamental acceder a la definición de Tutoría que se despliega en la norma, en tanto distingue entre tutores/as en el aula – es decir todos/as los/as docentes de la Universidad – y *tutores individuales*:

Se define a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la trayectoria académica de los estudiantes que se concreta en su atención grupal y personalizada por parte de los docentes, Tutores en el aula y docente-tutor individual. (Reglamento Tutorías 2013).

Es decir, si bien un acompañamiento más próximo y cercano es una demanda para toda aquella persona que se desempeñe en la institución, entre los/as tutores/as individuales esta demanda se acrecienta. Al preguntarnos por los motivos que, desde la institución, se utilizan para explicar la existencia de *tutores individuales* más allá de los/as docentes de las respectivas asignaturas, nos encontramos con el siguiente fragmento:

El tutor se constituye así en una figura referente del estudiante dentro de la Universidad. Su rol consiste en acompañarlo, orientarlo y contenerlo en su ingreso y trayectoria en la Universidad, lo cual abarca tanto aspectos administrativos y académicos, como sociales y personales (Web Institucional¹²²).

De modo que el/la tutor/a individual se propone como *referente*, es decir, una figura que pueda guiarlos tanto en aspectos *académicos*, apuntalándolos al inicio y durante el avance de su recorrido, como en el plano *administrativo* y en instancias *sociales y personales*. Esta amplitud en el modo en que institucionalmente se piensa a los/as tutores plantea también

¹²¹ En el Capítulo 6 profundizamos en cómo en UNAJ la *inclusión* se construye a partir de la cercanía que existe entre la institución y sus actores.

¹²² <http://www.viejo.unaj.edu.ar/index.php/unidad-de-asuntos-estudiantiles/alumnos/218-centro-de-politica-educativa/orientacion-educativa/1973-programa-de-tutorias-docentes-tutores-y-tutores-pares>

preguntas respecto de las limitaciones y alcances de ese acompañamiento, en tanto implica ampliar las dimensiones a atender más allá de lo estrictamente académico.

Al indagar en torno al sentido de las contribuciones de estas tutorías, en la normativa emerge un rol de tutores vinculado directamente a lo académico: los/as *tutores individuales*, tal como los/as denominan, son “la persona encargada de guiar, acompañar y apoyar al estudiante durante su trayectoria académica”¹²³. Luego, al recorrer las distintas entrevistas con autoridades encontramos que, a lo largo del tiempo, se llevaron a cabo instancias de reflexión acerca del rol que debían tener. Así, por ejemplo, nos decían:

(...) había como una discusión entre que sería un tutor, porque había algunos que pensaban la idea de un tutor como que te vaya orientando en tu carrera y, en realidad, en la mayor demanda eran tutorías de: - Mi marido me pega, vivo en la calle, bueno, qué sé yo. Un montón de situaciones que bueno, tienen que ver... Entonces el Departamento de Bienestar Estudiantil también se ha ido redefiniendo (...) (Autoridades y ND, Entrevista 7, Mujer)

A partir de este relato, es plausible pensar que la planificación inicial de las tutorías como dispositivos estaba enfocada en un apuntalamiento de índole académica, es decir, las contribuciones de los/as tutores/as eran mencionadas en términos de proceso de aprendizaje, vinculadas con la organización, cursada de las materias, así como también, con el reconocimiento de las reglamentaciones y de los recursos que ofrece la Universidad. Luego, a este acompañamiento vinculado al aprendizaje y uso de recursos universitarios, se agregaron otras problemáticas emergentes, como por ejemplo, cuestiones vinculadas a la violencia de género, como aparece mencionado en el fragmento citado de la entrevista. Ésta, como otras dimensiones de gran importancia y que, sin dudas, tienen incidencia sobre las trayectorias estudiantiles, exceden claramente “lo académico”, es decir, el rol “teórico” del tutor¹²⁴. Vemos entonces que se requiere de ellos/as algo más allá del trabajo del tutor/a: se espera que sea una guía, una persona que, de alguna forma, acorte las distancias y establezca puentes, que actúe como traductor del mundo universitario.

¹²³ Reglamento del Programa de Tutorías de la UNAJ, p.4.

¹²⁴ Esto trae a colación algunos de los hallazgos de un estudio anterior (Cerezo, 2015) donde manifestábamos los diversos sentidos que pueden adquirir las tutorías universitarias para estudiantes, siendo algunos de ellos espacios estrictamente académicos, otros de encuentro y de intercambio, instancias de acercamiento a los saberes universitarios, de ampliación de las relaciones sociales y/o de acortamiento de las desigualdades de origen.

Acompañamientos disímiles para tramos distintos

Otro de los supuestos que funcionaron como criterio de organización de las tutorías docentes ha sido que, según el tramo de la carrera que se encuentren transitando los/as estudiantes, varía la modalidad que debe adquirir el acompañamiento institucional. De acuerdo con esto, a partir de 2012, las Tutorías Docentes sufrieron un desdoblamiento: se implementaron unas para el acompañamiento a ingresantes y otras para estudiantes a partir del segundo año de sus carreras¹²⁵.

De ese procedimiento, surgen las Tutorías Docentes destinadas a ingresantes, entendiendo la etapa del ingreso como todo el primer año de cursada de la carrera. Tal como se expresa en la Autoevaluación:

(...) las tutorías realizan un acompañamiento y contención personalizada, de acuerdo con necesidades manifiestas de cada estudiante. Simultáneamente, se trabajan también cuestiones vinculadas a lo académico y vocacional, así como lo relativo a dificultades para el inicio en el tránsito de la vida académica (Autoevaluación, 2016, p.151).

Emerge aquí una cuestión que ya mencionamos anteriormente, pero que trabajaremos en profundidad en el Capítulo 4, que consiste en la relevancia atribuida a la instancia del ingreso para pensar el tránsito de los estudiantes en la Universidad, por lo cual se considera necesario otorgarle un abordaje específico. En este caso, al asesoramiento también se lleva a cabo por fuera de las aulas, considerando que, en algunos casos, el trabajo que se realiza dentro de ellas no es suficiente y/o requiere de un apoyo extra o un tratamiento especial. Entre ellos se destaca los que tienen que ver con cuestiones *vocacionales*¹²⁶.

El segundo tipo de Tutorías Docentes se encuentran destinadas a estudiantes a partir de su segundo año de cursada. En esta instancia, las tutorías “comienzan a trabajar más profundamente cuestiones relativas a la organización de tiempo para el estudio, materias a cursar, regularización y promoción de exámenes, entre otros” (Autoevaluación, 2016).

Asimismo, según lo establecido en la Autoevaluación, se está considerando crear Tutorías Docentes destinadas a estudiantes próximos a graduarse. Esto es justificado en función del ciclo de crecimiento de la Universidad y del avance en las trayectorias de los/as estudiantes.

¹²⁵ En la Autoevaluación (2016), se fundamentaba esa modificación argumentando que es “(...) el resultado del análisis y la reflexión sobre la experiencia obtenida durante 2011, así como de la inauguración de los ciclos de segundo año de cursada en las diversas carreras”.

¹²⁶ Recordemos que estos aspectos son señalados por la literatura como factores de importancia en la discontinuidad universitaria (Santos Sharpe, 2020; Tinto, 1989).

Al respecto, cabe señalar que la graduación en la UNAJ emerge recientemente como una problemática a atender y, por lo tanto, su abordaje resulta incipiente.

En consecuencia, es indispensable contrastar aquí la valoración atribuida por los/as estudiantes a esta práctica según el tramo de la carrera en el que se encuentran. Así, la contribución de las Tutorías Docentes a las trayectorias de los/as encuestados/as alcanzaba el 45,9%, con una mayor contribución entre quienes se encuentran cursando el tramo medio de sus carreras (49,4%), mientras que la menor entre quienes se ubican al inicio de las mismas (42,6%). Por su parte, cabe resaltar que la valoración de quienes se encuentran próximos a terminar, es muy similar a la del total de la población (45,9%). De esta diferencia, es posible reafirmar que las necesidades respecto de las tutorías son disímiles en función del recorrido dentro de la institución, y que aun cuando la configuración de esta práctica incorpora esa variabilidad, la valoración según tramo difiere.

Esta distinción es muy importante para poder comprender las representaciones institucionales acerca de la tensión entre *inclusión* y *excelencia*, como dos hitos centrales en las trayectorias estudiantiles. La *inclusión* supone un momento en que lo diverso, lo otro, lo que es tradicionalmente extraño al mundo universitario, logra integrarse. La inclusión es *en* esa Universidad y es la propia comunidad la que puede corroborar que ese proceso haya sido alcanzado. En cambio, la *excelencia* se refiere a una expectativa que se juega en el más allá de la comunidad educativa, porque alude tanto a otras instituciones educativas, como al mundo del trabajo en el que quienes estudian y, fundamentalmente, quienes se gradúan harán valer las credenciales adquiridas en la formación. En tal sentido, consideramos que las tutorías de los primeros tramos de las carreras remiten justamente a ese primer movimiento que es la *inclusión* en la comunidad universitaria, mientras que las tutorías destinadas a estudiantes próximos a graduarse se proyectan hacia ese mundo externo en el que la especialización tiene un peso mucho mayor.

Talleres de Preparación de Finales

Los Talleres de Preparación de Finales buscan propiciar un espacio que aborde la especificidad de un examen final, en donde se reflexione acerca de esta práctica de evaluación, para que los/as estudiantes se apropien de herramientas que les permitan afrontarla. Consisten en prácticas extra-áulicas donde se aborda específicamente la preparación de estos exámenes.

Estos Talleres de Preparación de Finales se encuentran dentro del Programa de Acompañamiento al Estudio (PAE), del que, en 2015, participaron un total de 3.208 estudiantes. Su financiamiento proviene del presupuesto de la Universidad, ya sea porque esta tarea se considera dentro de la dedicación docente o bien, porque el docente recibe el pago por esa función específica.

El PAE depende del DOE y consta de distintas herramientas a los fines de acompañar al estudiantado¹²⁷, su fin es alcanzar cierta homogeneidad del colectivo estudiantil, en clave de competencias para el estudio. Al respecto, las autoridades enfatizan en que la orientación de estos dispositivos es “algo más académico” (Autoridades y ND, Entrevista 4, Mujer). En los materiales de difusión de las actividades del programa, refieren que su propósito es “fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes, ofreciendo espacios de acompañamiento sostenido a quienes lo necesitan”¹²⁸.

Los/as nodocentes entrevistados/as señalaron que, a partir de la experiencia acumulada, este espacio se ha ido transformando. Al respecto, mencionaron que el sentido institucional atribuido a esta instancia se fue modificando a lo largo del tiempo: actualmente no se enfoca solamente en aquello que los/as estudiantes no entendieron puntualmente, sino que se pretende que tenga un sentido en función de la currícula de la materia, que se trabaje en técnicas de estudio –diferenciadas según la disciplina de la materia que se estudia-, en la organización de los materiales, entre otras. En relación a esto, observamos que forma parte de las expectativas institucionales apuntalar la formación de los/as estudiantes en general, más allá de la asignatura para la cual las/os estudiantes concurren al espacio.

Participación y valoración de la práctica entre el estudiantado

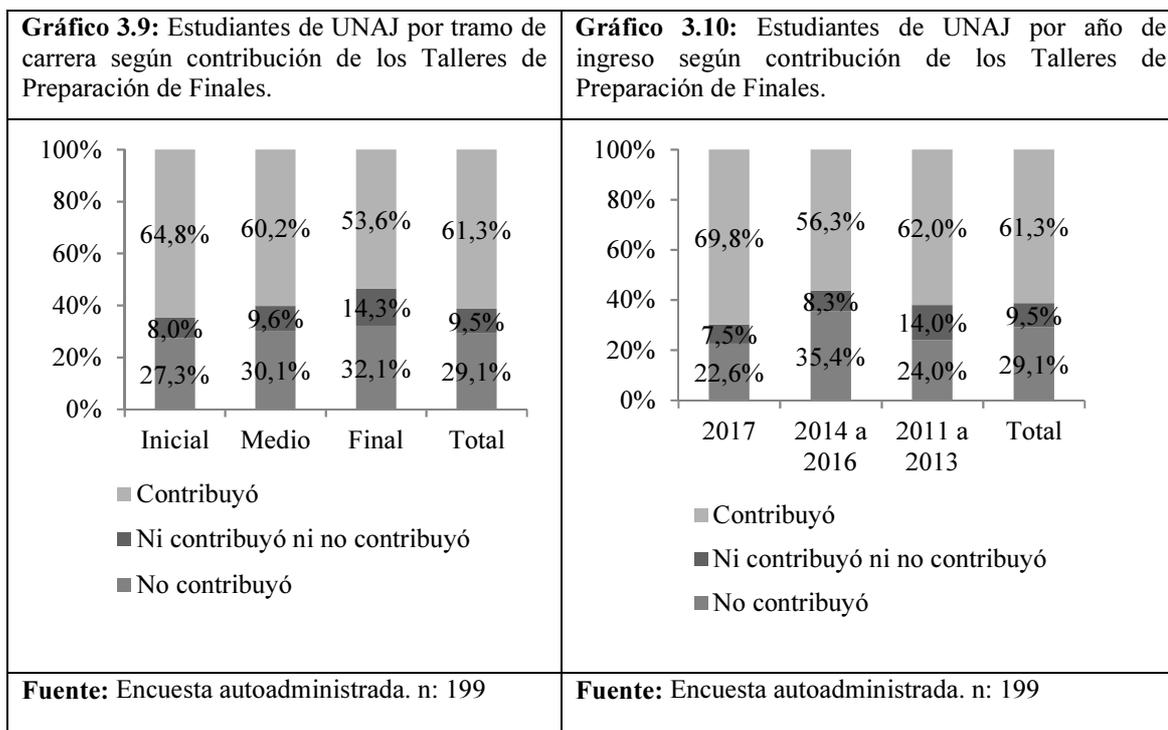
En las encuestas realizadas encontramos que la participación en esta práctica alcanza a 1 de cada 2 estudiantes. Luego, según las variables seleccionadas, la participación es mayor entre quienes estudian una carrera en el ICS (56,5%), entre quienes cuentan con un valor más bajo en el Índice de Contexto Educativo (54,1%) y, en relación a la tipología de trabajo y cuidado, asisten, en mayor medida, quienes son estudiantes a tiempo completo (57,7%) y, en menor, quienes trabajan y no cuidan (47,6%). Por otro lado, no identificamos diferencias en la participación respecto del género y del tramo de las carreras.

¹²⁷ Dentro de estas se incluyen también las Clases de Apoyo.

¹²⁸ Material de difusión del DOE.

Por su parte, quienes participaron reconocen una contribución promedio de 3,6 de estas prácticas hacia su trayectoria académica. Al analizar al interior de ese valor, observamos que un 61,1% de las/os estudiantes reconoce que los Talleres de Preparación de Finales contribuyeron en su trayectoria, un 9,5% que ni contribución ni no contribuyeron y un 29,1% refiere que no contribuyeron en su trayectoria. Esa percepción de aporte es mayor entre las mujeres (64,5% frente a 55,4% de los varones) y entre quienes tienen edades menores. Al respecto, cabe resaltar el gran aprovechamiento reconocido por quienes tienen menos de 20 años (26 PP por encima del valor poblacional), mientras que es menor por 14 PP entre los/as mayores de 40 años (46,7%). En relación a esto, cabe pensar que, en la situación de rendir final, las sensaciones de asimetría se incrementan cuando se verifica una diferencia de edad más amplia entre estudiantes y docentes.

Luego, analizando esta valoración según tramo de las carreras (Gráfico 3.9), quienes están en el comienzo del recorrido universitario identifican mayores contribuciones (3,5 PP de diferencia con el total) y aquellos/as que se ubican al final, menores (casi 8 PP). El mayor aprovechamiento de la práctica entre ingresantes se refuerza al realizar el análisis según año de ingreso: quienes iniciaron su trayectoria en UNAJ durante el 2017 son quienes consideran que esta estrategia contribuyó en mayor medida (Gráfico 3.10). Conectando esto con el párrafo anterior, es plausible pensar que el aprovechamiento es mayor en las primeras experiencias de rendir un final, es decir, en las instancias iniciáticas en las que los/as estudiantes se ven en la obligación de incorporar los códigos necesarios para poder enfrentar esas situaciones. Luego, con el transcurrir de la carrera, las contribuciones son consideradas menores. Consideramos que eso se debe a la experiencia acumulada luego de haber rendido finales, o bien, al hecho de haber participado previamente en estas instancias. En relación a ello señalamos, que algunos estudios señalan que las prácticas evaluativas constituyen un espacio de importancia para adquirir hábitos de autonomía y autovalía (Litwin, 1998).

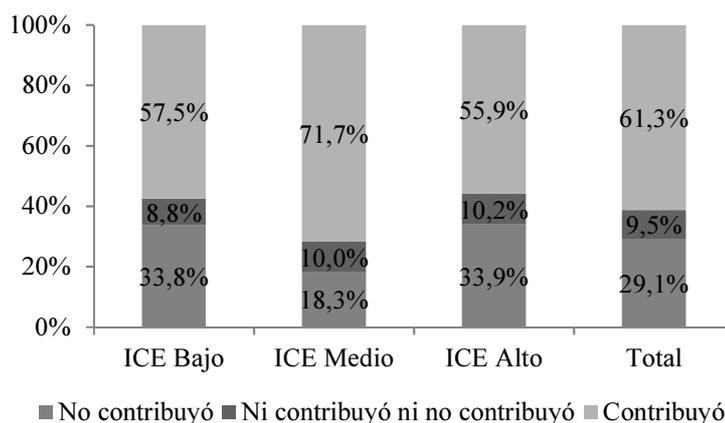


En cuanto al instituto de pertenencia, la percepción de mayor contribución se da entre quienes estudian en el ICS (65,1%). Llama la atención para el IyA sólo el 48,7% refiere que contribuyó. Es plausible pensar que esta diferencia se encuentre explicada, en parte, por la mayor proporción de varones en este instituto, que como vimos refieren una contribución menor que las mujeres.

Los Talleres de Preparación de Finales parecen haber contribuido también en menor medida entre quienes cuentan con estudios universitarios previos (54,7% frente a un 63,8% entre quienes asisten a la UNAJ por primera vez) siendo ésta una de las mayores diferencias identificadas respecto de esta variable entre las distintas prácticas puestas en consideración en la encuesta.

Respecto del Índice de Contexto Educativo construido (Gráfico 3.11) observamos un comportamiento diferencial respecto del aprovechamiento de los Talleres: quienes conciben un mayor aporte son a quienes se los ubicó en el ICE medio (71.7% de contribución). Luego, quienes se encuentran en el ICE bajo o en el ICE alto presentan valores similares entre sí y respecto del total. Aunque recordemos que los/as del primer grupo eran quienes participaban en mayor medida.

Gráfico 3.11: Estudiantes de UNAJ por Índice de Contexto Educativo según contribución de los Talleres de Preparación de Finales.



Fuente: Encuesta autoadministrada. n: 199

En suma, encontramos que la valoración de la práctica se ve influenciada por el recorrido dentro de la institución (edad, año de ingreso y tramo) pero también por el instituto y el grupo del ICE en el que se ubica.

Expectativas institucionales sobre la puesta en marcha de la práctica

Los exámenes finales, en particular, ya sean escritos u orales, son identificados por distintos autores como instancias que coadyuvan al desgranamiento (Bartolini y Gerlo, 2017 en Linne, 2018). Esta representación acerca de esas instancias parece ser compartida por gran parte de la comunidad educativa de UNAJ, lo cual motivó a que se hayan desplegado los Talleres de Preparación de Finales entendidos como prácticas que contribuyan a atravesar esa experiencia.

Entre los supuestos, a partir de los cuales se basaron para diseñar e implementar esta práctica institucional, encontramos varias referencias al *miedo que genera rendir un final* que perciben los/as estudiantes, tal como puede leerse en los siguientes fragmentos:

Hay terror a los finales, cuando yo tuve finales obligatorios en todas las materias en la carrera, acá hay un terror. Claro, como que se plantean que en vez de que rindan, achicarles [el tiempo exigido] para que se puedan volver a inscribir más rápido. (Autoridades y ND, IlyA, Entrevista 6, Varón)

(...) este Taller de Apoyo a los Finales [sic], fue una iniciativa de ellos, de los docentes que vieron que había una dificultad en enfrentar el examen final: miedo, pánico total al examen final, todos quieren promocionar.(...) Bueno, veamos cómo hacemos para subirte al final, no para que no lo des, pero es un tema porque hay miedo, pánico al final, sentarse con el docente(...) Entonces el Taller éste de Preparación de Finales indaga más en eso, en la situación, es que estés en situación de

enfrentarte a otro. ¿Qué significa eso? Si estudiaste, bueno, tranquilo a ver cómo te organizaste en el discurso académico, ordenar las ideas, la presentación, si te piden preparar un tema, cómo se hace, el Taller va más por ese lado que por el lado de los contenidos que eso se soluciona con las Clases de Apoyo (Autoridades y ND, Entrevista 1, Mujer)

En ambos fragmentos, se describe que la gran mayoría de los/as estudiantes sienten *terror* a rendir un examen final. En el primer fragmento, el entrevistado apela a la comparación con su propia trayectoria como estudiante en una “universidad tradicional” donde todas las materias tenían final obligatorio, para enfatizar en la especificidad del perfil del estudiantado de UNAJ. Hace hincapié en que las características del estudiantado de UNAJ, son las que inciden en la predisposición hacia el final. Cabe preguntarse al respecto si no es posible identificar similares sensaciones entre personas pertenecientes a todos los sectores sociales.

Por otra parte, el segundo extracto apunta a problematizar esa situación, a desnaturalizarla y a pensar sus significados de manera colectiva. En este sentido, da cuenta de que el acompañamiento del Taller apunta a aspectos actitudinales. Al respecto, resulta interesante la división que se plantea en el fragmento que distingue entre *contenidos para el final y situación de final*. La entrevistada expresa que los inconvenientes con el primer grupo de “saberes”, se abordan en las Clases de Apoyo, mientras que los del segundo, que tienen que ver con las especificidades de la instancia de evaluación, es decir, con cómo exponer y organizar una presentación, entre otras cuestiones, son de los que se ocupan en estos Talleres. Entonces, el acompañamiento que espera la institución de estos últimos se enfoca en el desarrollo de habilidades actitudinales y no de contenidos académicos determinados.

Con relación a lo anterior, y a las demandas entre lo general y lo específico, encontramos que se verifica una división dentro de esta práctica: un taller más general denominado “¿Cómo preparar un final?” a cargo de docentes y tutores de los Institutos y el DOE, abierto para todos/as los/as estudiantes, y talleres específicos por cada materia denominados “¿Cómo preparar el final de “Nombre de la Materia”¹²⁹”? De modo que el acompañamiento por parte del DOE se enfoca en ciertas disposiciones, mientras que los propios de cada asignatura pretenden apuntalar los saberes disciplinares¹³⁰.

A partir del análisis de esta práctica extra-áulica, comprobamos que el énfasis en la revisión de la evaluación final está puesto en el asesoramiento a los estudiantes (en los modos de preparación, en la organización y en la presentación de los contenidos) y no tanto en cómo se

¹²⁹ Fuente: página web institucional.

¹³⁰ En el Capítulo 4, nos referiremos a esta tensión en clave de saberes disciplinares y de aquellos que los/as convierten en estudiantes.

evalúa y el uso que de la evaluación hacen los/as docentes, es decir, en la práctica evaluativa propiamente dicha.

Algunas pistas para pensar lo anterior, y dando cuenta de la heterogeneidad existente dentro de la Universidad para concebir la evaluación y su función, las encontramos en las palabras de una de las autoridades del IyA que establece lo siguiente:

Igual después el golpe los chicos se lo tienen que dar, digo, se tienen que dar cuenta que son ellos los que lo tienen que hacer, que tienen que estudiar no como en el secundario, sino ya como una carrera universitaria que es otra cosa. Digo, después el golpe, tarde o temprano llega. Yo lo que digo, que en algún momento, de hecho ha habido planteos en el Consejo Superior de reducir el plazo en el que uno pueda rendir el final y se venza la materia porque los chicos no quieren rendir finales. Quieren promocionar (...) Eso no puede ser, lo que hay que facilitar es que puedan rendir finales (Autoridades y ND, IyA, Entrevista 6, Varón)

En este fragmento, el entrevistado remite los finales como una instancia necesaria a afrontar, como una “prueba” –en términos de Martuccelli (2006) - que te va convirtiendo en estudiante universitario. Desde su perspectiva, esa conversión no se dará sin cierto “sufrimiento” –sin un *golpe* como sostiene el entrevistado– sino que esta experiencia resulta ser una instancia constitutiva y necesaria en la conversión de ingresante a estudiante universitario¹³¹.

Prácticas institucionales que se enfocan en las condiciones socio-económicas del estudiantado

Dentro de las caracterizaciones y representaciones que se tiene acerca de la población estudiantil de UNAJ, se destaca que gran parte de ella está compuesta por estudiantes pertenecientes a familias de sectores sociales desfavorecidos. Tal como encontramos en las siguientes frases: “El primer año creo que era el 95% era primera generación, ahora estaremos en el 85%” (Autoridades y ND, Entrevista 1, Mujer); “Los estudiantes vienen de sectores de bajos recursos con limitaciones en el acceso a la educación superior” (Autoridades y ND, IyA, Entrevista 6, Varón). Luego, una docente se refería a una de sus estudiantes de la siguiente forma: “Ella es productora, vive ahí en un barrio de quintas” y agrega que “No sólo ella igual, en general es toda gente más laburante” (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 14). Si bien también manifiestan que este perfil se ha modificado, enfatiza en la pertenencia social para caracterizar a las/os estudiantes.

¹³¹ Esto será ampliado en el Capítulo 5, donde indagamos en el colectivo docente acerca de las experiencias evaluativas en UNAJ, identificamos distintas posturas en torno a la evaluación y profundizamos en las dificultades identificadas en ese proceso.

Por su parte, desde la literatura, se resaltan las desigualdades entre sectores sociales que se pueden encontrar dentro de las universidades argentinas, tanto en el ingreso, pero sobre todo en la permanencia y graduación (Chiroleu, 2013; Donini et al., 2019; Ezcurra, 2011, 2019; García De Fanelli, 2015; Gluz, 2019; Gluz & Moyano, 2016a; Morresi & Marquina, 2016; Suasnábar & Rovelli, 2016) dando cuenta de la subrepresentación de los sectores sociales más relegados dentro de ese nivel (García de Fanelli, 2005; Suasnábar & Rovelli, 2016). En este sentido, nos interesa analizar los modos en que, a partir de las representaciones de los nodocentes en torno a las desigualdades sociales presentes en las aulas, se ponen en marcha prácticas institucionales, las cuales se organizan en torno a la *inclusión educativa*, valor que organizan la vida cotidiana en la Universidad.

Las prácticas de la institución que se enfocan en las condiciones socio-económicas del estudiantado para apuntalar sus trayectorias refieren como objetivo mejorar las condiciones de acceso, permanencia y finalización de los estudios universitarios. Generalmente sus destinatarios/as forman parte de los “grupos sociales más desfavorecidos” aunque, dependiendo del tipo de dispositivo, puede combinarse ese requisito con otros.

En términos organizacionales, estas iniciativas son impulsadas y gestionadas desde Bienestar Estudiantil de la Unidad de Asuntos Estudiantiles (UAE) que se ocupa de gestionar y acompañar los procesos de inscripción a becas y la incorporación a los distintos programas de apoyo económico. La UAE forma parte del CPE, que, tal como venimos observando, impulsa y dinamiza la mayoría de las actividades de acompañamiento estudiantil.

Las prácticas institucionales¹³² que se enfocan en lo socio-económico de las/os estudiantes para apuntalar su paso por la Universidad son: las prácticas para facilitar el acceso a computadoras y las Becas Institucionales, es decir, las Apuntes y las Becas de Ayuda a Padres y a Madres de menores de tres años.

Respecto de las primeras, desde UNAJ se ha buscado facilitar el acceso a computadoras, poniéndolas a disposición de quienes no cuenten con esa herramienta en sus hogares¹³³. Las

¹³² A lo largo de nuestro trabajo de campo, distintos actores institucionales refirieron que el Centro de Estudiantes de la UNAJ pone a disposición del colectivo que representa becas de apuntes y que cuentan con un buffet propio donde venden productos a precios bastante accesibles. No ampliamos aquí respecto a esto, den tanto exceden el objeto de análisis de nuestro trabajo. Asimismo, el Ministerio de Salud de PBA provee un Seguro Público de Salud que tiene como objetivo ofrecer cobertura médica de carácter preventivo a todas aquellas personas que no cuenten con obra social, ni cobertura prepaga. Este se implementa dentro de UNAJ, aunque no forma parte de las prácticas institucionales, de allí que no lo incorporemos en el análisis.

¹³³ A partir de los datos relevados en las encuestas a estudiantes, encontramos que un 13,1% no cuenta con una computadora en su hogar y que, del 86% que sí posee una computadora en sus casas, el 8,3% refiere que no cuenta con acceso a internet. Esta situación fue reconocida por la Universidad e incluso nos decía una de las

mismas fueron adquiridas a partir del financiamiento Programa de Acciones Complementarias de la SPU. En esas computadoras, el colectivo estudiantil puede realizar consultas, inscripciones a materias y/o sus trabajos prácticos, es decir, hacer un uso público de las mismas. Aunque manifiestan que, en instancias de inscripciones a la Universidad y a las materias, éstas colapsan, por lo cual habilitan las aulas de informática.

En relación a las becas, las Becas de Apuntes consisten en la exención del pago de los textos correspondientes a las distintas materias que hayan sido editados por la Universidad. La selección de sus destinatarios/as se encuentra vinculada al hecho de recibir algún otro tipo de beneficio a nivel nacional o provincial¹³⁴, lo cual pone de manifiesto la decisión institucional de un abordaje complementario a estas políticas. En la Autoevaluación, se expresa que alcanzan anualmente entre un 15% y 20% de los/as estudiantes regulares.

Es plausible pensar que este tipo de beca corresponde a la más tradicional de aquellas que conforman el repertorio de políticas que se enfocan en lo socio-económico para apuntalar la trayectoria de los/as estudiantes. puesto que son las más clásicas y, a su vez, las más comunes a todas las universidades. Corresponden a lo que, en otro trabajo (Mayer & Cerezo, 2016), denominábamos erogaciones de tipo estudiantil directas o primarias, dentro de las cuales se incluyen fotocopias, libros, materiales para estudio y viáticos de traslado.

Por último, las Becas de Ayuda a Padres y Madres de menores de tres años, iniciada en 2011, consiste en una ayuda económica para que aquellos/as estudiantes que así lo requieran dispongan de dinero para enviar a sus hijos/as a jardines maternos o para contratar niñeras/os, con el propósito de que puedan sostener la asistencia a clase. Esta Beca, junto con la de Apuntes, se encuentra dentro del Programa de Becas de Ayuda Económica y Formación de la UNAJ que se financia con fondos propios. A continuación, profundizaremos en el análisis de esta práctica.

Beca de ayuda a padres y madres de niños menores de tres años

Esta ayuda económica que brinda la Universidad se encuentra destinada a padres y madres de niños menores de tres años y “que necesiten enviar a sus hijos a jardines maternos o contratar niñeras para asistir a clases” y busca “promover el sostenimiento de las

autoridades encuestadas que “a pesar que estamos en el 2018 hay gente que no tiene compu en su casa” (Autoridades y NDJ, Entrevista 4, Mujer).

¹³⁴ Las personas beneficiarias de esta beca deben recibir la Asignación Universal por Hijo, la Asignación Universal por Embarazo, Pensiones por discapacidad, Pensiones no contributivas nacionales o provinciales, Plan Más Vida (PBA) o bien haberse inscripto al Monotributo Social.

trayectorias en condiciones de mayor equidad”¹³⁵. En este sentido, la puesta en marcha de esta práctica, posiciona desde la mirada institucional al cuidado¹³⁶ como una de las dimensiones necesarias a ser consideradas y visibilizadas al momento de pensar las trayectorias educativas y la equidad en ese transcurrir. A su vez, la denominación de la práctica, al incluir tanto a madres como padres, supone, en términos de Pautassi (2018), una desnaturalización de la asignación de las tareas de cuidado a las mujeres.

A los fines de contextualizar la implementación de esta Beca, señalamos que, a partir de la encuesta realizada a estudiantes, la proporción del estudiantado que, en 2017, eran madres o padres alcanza el 28,6% de las personas encuestadas, ascendiendo a 34,8% entre las mujeres y descendiendo a 18,5% entre los varones¹³⁷. Luego, al preguntarles a aquellos/as estudiantes madres o padres sobre las estrategias de cuidado implementadas para afrontar los horarios de cursada¹³⁸, mencionaron –ordenadas según la frecuencia del uso de la estrategia- que se quedan a cuidado de su papá/ mamá (52,7%), a cuidado de algún familiar (no remunerado) (37,3%), en una institución educativa (34,5%), solos ya que son mayores (22,7%), que los lleva a la UNAJ (10,9%) y que paga por el cuidado de sus hijos/as (8,2%). De la información anterior, observamos que la mayor parte de aquellos/as estudiantes con hijos/as resuelven el cuidado en la esfera privada ya sea porque los/as mismos/as quedan a cargo del otro progenitor o bien, de algún otro familiar. Por fuera de esa esfera, quienes tienen hijos/as recurren mayoritariamente al sistema educativo, cursando en la UNAJ en horario escolar. Respecto de esta última estrategia, cabe referir que de las escuelas primarias del Conurbano Bonaerense¹³⁹, solamente el 12,5% de los establecimientos educativos ofrece jornada extendida o completa, escuelas a las que asisten el 6,7% de la matrícula total, cifra que desciende a 5,7% para la matrícula de establecimientos de gestión estatal y representa el 8,1%

¹³⁵ Reglamento de Becas de Ayuda Económica y Becas Formativas aprobado por la Res CS 33/15 (modificatoria de la Res REC N°273/13).

¹³⁶ Consideramos aquí a los cuidados como un trabajo -que puede ser remunerado o no-, realizado principalmente por las mujeres, que consiste en cuidados materiales y no materiales, de sostenimiento y vínculos afectivos, que no se valora ni reconoce socialmente y expresa una interacción entre la familia y las políticas sociales (Aguirre, 2011; Faur, 2014; Letablier, 2001). Estas tareas de cuidado refieren tanto al cuidado infantil y de personas con enfermedades, dependientes y/o ancianos/as; y lo distinguimos del trabajo doméstico de limpieza y reproducción del hogar.

¹³⁷ Resulta interesante comparar esta magnitud con la de la UBA, allí la cantidad de estudiantes grado con hijos alcanzaba en 2011 a un 10,6% (11,2% de las mujeres y 9,8% entre los varones) (SIP, 2011) porcentaje 18 puntos porcentuales por debajo del de UNAJ y que presenta valores muy similares entre varones y mujeres.

¹³⁸ La pregunta era: “¿Dónde se quedan tus hijas/os cuando cursas en la Universidad? (Marcá todas las opciones que correspondan)”, de modo que, en tanto es una pregunta de opción de respuesta múltiple, los valores superen el 100%.

¹³⁹ La información disponible en el Relevamiento Anual del Ministerio de Educación de la Nación no nos permite desagregar entre los distintos partidos que integran el Conurbano Bonaerense.

para los de privada¹⁴⁰. Mencionamos esta realidad del sistema educativo en tanto la jornada completa o extendida podría ser pensada como una estrategia de desprivatización de los cuidados (Faur, 2014), pero esto se dificulta dado que la mayor parte de la oferta educativa es de jornada simple. En este sentido, la Beca que aquí analizamos pretende reducir brechas sociales que genera el ámbito educativo.

A continuación, veremos algunos/as de los relatos de estudiantes que participaron en los grupos focales y que enfatizaron en las exigencias que implica compatibilizar los tiempos de estudio, cuidado y trabajo remunerado:

Participante: Yo que tengo hijos, no puedo estar todo el tiempo estudiando, también tengo que hacer las tareas con la nena...

Moderadora: ¿Cómo haces?

Participante: Te vas acomodando, no sé cómo hago, me lo pregunto todos los días (risas) (Participante Mujer, Grupo Focal 3)

Yo trabajo, tuve que acomodar todas las materias para dos días de la semana, además tengo una nena que va a jardín. Entre el trabajo, las materias, la casa (...) yo estoy pensando en el abandono” (Participante Mujer, Grupo Focal 3)

En los fragmentos anteriores, identificamos cómo el tiempo del trabajo de cuidado se superpone con las demandas de la Universidad. La resolución de las tareas de cuidado parece quedar en el ámbito de lo privado y es mencionada como un constante *acomodarse*, que supone ciertas estrategias que, en retrospectiva, se perciben con incredulidad, sensación que queda resumida en el *no sé cómo hago* de una de las estudiantes.

Incluso la superposición de tiempos y de múltiples demandas es presentada por una de las participantes como posible factor de discontinuidad de los estudios en UNAJ: a partir de la multiplicidad de demandas, el *abandono* se presenta como una opción.

A los fines de ilustrar las expectativas institucionales en torno a estas becas, introducimos el siguiente fragmento donde una de las autoridades entrevistadas hace referencia a este estipendio y a algunos de los supuestos a partir de los cuales se diseña esta práctica:

Esta beca que es propia de la Universidad, es una ayuda económica pequeña, pero ayuda económica al fin, que sale de los propios recursos de la Universidad, para las mamás y papás de niños entre 45 días y 3 años. Es una ayuda económica para que paguen una niñera, un jardín que les permita venir a cursar. Nosotros tenemos 70 becarias. En el número grande es poco pero aunque sea a determinada población se le puede llegar. (...) Se tienen que postular todos los años porque también está la variable económica que se hace un cruce, ¿no? Con la variable económica para poder beneficiar a los que más lo necesitan. (...) Y, a su vez, estas mamás o papás porque

¹⁴⁰

Fuente: Relevamiento Anual del Ministerio de Educación de la Nación, 2016.

también hay varones tienen un tutor que los acompaña.” (Autoridades y ND, Entrevista 4, Mujer)

En este fragmento, encontramos que el reconocimiento del cuidado como una necesidad del colectivo estudiantil forma parte de las expectativas institucionales. Esto en tanto se identifica la necesidad de cuidado que implica el hecho de tener hijos/as de entre 45 días y tres años, responsabilidad que, por lo general, queda en los hogares y, sobre todo, en las mujeres que allí residen, tal como mencionamos anteriormente. Esta situación asume múltiples causalidades entre las que podemos mencionar: problemas de oferta del nivel de educación inicial¹⁴¹, decisiones de los hogares por no enviar a sus hijos/as a instituciones educativas hasta que no alcancen la edad de obligatoriedad¹⁴², o bien, porque los horarios de cursada de quienes asisten a la Universidad no coinciden con los horarios de asistencia a clase de sus niños o niñas. Brindar una beca que contribuya a desprivatizar los cuidados, tanto entre madres como entre padres, evidencia un reconocimiento por parte de la institución de esa necesidad.

En este sentido, cabe mencionar que aquellos cuidados referidos a personas mayores y/o personas del hogar con discapacidad quedan por fuera de esta estrategia, valorando al cuidado infantil por sobre los anteriores. Esto cobra sentido a partir de los números obtenidos en nuestra encuesta, en la cual el 31,4% de los/as estudiantes afirmó realizar tareas de cuidado de niños/as miembros del hogar, mientras que solo un 3% aseguró cuidar enfermos/as, personas discapacitadas o adultos/as mayores miembros del hogar.

Por su parte, en el fragmento anterior, la entrevistada se refiere al escaso monto de la asignación como una *ayuda económica pequeña* pero que, aun así, contribuye a las economías de los/as estudiantes que la reciben para destinar ese dinero al cuidado de sus niños/as. Por el otro, hace referencia a la poca cobertura de la estrategia indicando que llega únicamente a 70

¹⁴¹ La organización del nivel inicial que establece la Ley de Educación Nacional (LEN) lo divide en dos ciclos. El primero corresponde a los jardines maternos, destinados a niños/as de entre 45 días y 2 años de edad inclusive y el segundo a los jardines de infantes, destinados a niños/as de 3 a 5 años, inclusive. Cabe referir que la edad de hijos/as que prevé esta beca abarca ambos ciclos. En 2014 con la sanción de la Ley 27.045 se modificó la LEN agregando como obligatoria la sala de 4 años y la obligación al Estado Nacional, de los estados provinciales y de la CABA a universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de 3 años, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población.

Se estima que para el año 2015, en Argentina, los niveles de asistencia escolar alcanzaban al 57,7% de los niños y niñas de 3 años (Elaboración propia en base a Censo Nacional de Población y Vivienda 2010). Esta asistencia se encuentra condicionada por la desigualdad social en tanto es comparativamente menor para aquellos hogares de nivel de ingresos bajos, alcanzando una asistencia de 25% entre ellos, ascendiendo a 69% para los hogares cuyo nivel de ingresos es alto (Elaboración propia en base a Encuesta por Conglomerados de Indicadores Múltiples (MICS) 2011/2012. SENAF y UNICEF).

¹⁴² La encuesta MICS refiere que, entre los niños y niñas de 3 años no escolarizados, el 70% de la no asistencia refiere a decisiones de los padres. Si bien es plausible pensar que los problemas de oferta pueden incidir en esa decisión, representa de todos modos es un valor alto.

becarios/as¹⁴³. Estas apreciaciones acerca de la práctica, que sea *pequeña* y de *escasa cobertura*, permite pensar en una expectativa de ampliarla, la cual se encuentra limitada por la situación presupuestaria¹⁴⁴.

Luego, la entrevistada refiere a la focalización de este programa, en tanto se busca *beneficiar a los que más lo necesitan*, es decir que, a la condición de tener hijos/as en esa edad, se le agrega la variable económica, enfocándose entre quienes poseen menores recursos. Esto lo encontramos en la normativa que reglamenta esta beca, en tanto uno de los criterios de evaluación para la asignación de la misma consiste en analizar “la relación entre la cantidad de integrantes del grupo familiar y monto total de ingresos mensuales. Dicho criterio se aplicará para establecer un orden de mérito para la asignación de becas en cada convocatoria”¹⁴⁵. Por lo tanto, los criterios de selección a esta práctica se encuentran en clara relación con las condiciones socio-económicas.

Sin embargo, en tanto esta política es pensada en términos de ayuda monetaria y dirigida a quienes se encuentran en una situación económica más desaventajada, pretende atender tanto a cuestiones vinculadas al cuidado, como a la mitigación de dicha vulnerabilidad económica. Como vemos, la Universidad aparece saldando brechas que se crean en otros ámbitos. En este sentido, el criterio de asignación que prima parece ser la necesidad económica, por sobre las tareas de cuidado.

La cercanía fuera del aula: acciones de acompañamiento a la gestión administrativa

A lo largo de nuestro trabajo de campo, encontramos que una de las características que el colectivo estudiantil le asigna a la Universidad se vincula con la cercanía, en sus distintas acepciones. Una de ellas apunta a lo geográfico, es decir, a la proximidad de la institución a sus casas¹⁴⁶; otra, a una proximidad personal y afectiva, a la que nos referiremos como “cercanía vincular” (Cerezo, 2015). La cercanía es identificada como una característica de

¹⁴³ A partir de la información relevada en nuestra encuesta, la cantidad de estudiantes con hijos de 3 o menos años representaba el 5,3% del total de los encuestados/as y el 18% de entre quienes tienen hijos/as. Si extrapolamos estas proporciones al total poblacional, el 5,3% de los 18.192 estudiantes representaría a 964 estudiantes, de los cuales 70 becas dan cuenta de una tasa cobertura por parte de la beca en cuestión del 7%.

¹⁴⁴ En el Capítulo 6 profundizaremos acerca de las implicancias de la situación presupuestaria en las prácticas institucionales.

¹⁴⁵ Reglamento de Becas para Madres y Padres de Niños y Niñas de entre 45 días y 3 años (2015), Artículo 10.

¹⁴⁶ Cabe referir que, según la información relevada en nuestra encuesta, 7 de cada 10 estudiantes acuerdan con que la elección de la UNAJ se vincula a la cercanía con su hogar.

toda la estructura de la Universidad¹⁴⁷. Ambas acepciones se ponen de manifiesto en el siguiente fragmento:

Participante Varón 1: Eso es cercanía. A ver... Yo pienso en esa cercanía, si cercanía, pero no sé si desde lo geográfico. Cercanía en lo personal, en lo afectivo...

Moderadora: ¿Con los docentes?

Participante Varón 1: Es la estructura.

Participante Varón 2: Con todos.

Participante Varón 1: Porque, a ver... la respuesta está en los docentes, también está en la estructura cuando uno tiene algún problema... Uno se siente escuchado. También hay una realidad: uno siente la confianza de poder abrir la boca. Normalmente si uno no espera ninguna respuesta, te callás la boca y te lo aguantás... eso es así. (GF 3)”

Como vemos, en esta entrevista, la *cercanía* asociada a la *estructura*, entendida como áreas administrativas y de servicios, es comprendida como la posibilidad de encontrar *ayuda* frente a algún problema. Esta *cercanía* es presentada como un rasgo propio de UNAJ, que genera confianza para poder hablar, al saber que es posible obtener alguna respuesta.

De esta manera, la decisión de incorporar en nuestro análisis aquellos aspectos que refieren a las prácticas administrativas se vincula al hecho de que, como veremos en el siguiente fragmento, la gestión administrativa se configura como una de las dimensiones de esa *cercanía* y, por lo tanto, se asocia con la *inclusión*:

(...) o sea, llénate la boca hablando de inclusión, pero si no haces que esto funcione, no sos inclusivo, no hay modo digamos, si los pibes están doce horas haciendo click, click, click [para inscribirse] y no se pueden anotar en las materias, no es inclusivo. Si después los tengo que tener en una fila larguísima haciendo la inscripción manual, no es inclusivo, porque se queda el que se puede quedar dos horas y el que no se puede quedar porque labura u otra cosa, se va a quedar afuera. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

Como vemos, nuestra entrevistada asume que la coherencia entre discurso y práctica, en términos de *inclusión*, debe contemplar las prácticas administrativas en función de la situación de una buena parte de los/as estudiantes, porque, caso contrario, podrían constituirse en factores de expulsión. Entonces, en este fragmento, se trae a colación la relación identificada en algunos de los discursos¹⁴⁸ entre los aspectos administrativos y la *inclusión educativa*. En este sentido, hay narrativas recurrentes acerca de la necesidad de revisar lo administrativo en

¹⁴⁷ En el Capítulo 6 profundizaremos acerca de la percepción de cercanía.

¹⁴⁸ Las referencias a las revisiones en los asuntos administrativos, a diferencia de otras prácticas institucionales -como la estandarización de la cantidad de estudiantes por comisión, las tutorías, etc.- no fueron puestas en relieve de inmediato en las entrevistas, aunque sí emergieron luego como una instancia central en los relatos, al indagar acerca del vínculo entre el estudiantado y las autoridades y nodocentes. Interpretamos que esa “presencia tardía” obedece a una disímil jerarquización de las prácticas y saberes que configuran la experiencia universitaria, dentro de las cuáles las del sector nodocente se encuentran más invisibilidades, siendo su estudio un área de vacancia (Edelstein, 2019).

pos de construir una Universidad que incluya, no sólo en el discurso, sino también en la práctica, ya que este aspecto tiene implicancias directas en las trayectorias estudiantiles. A su vez, esto se corresponde con las definiciones que efectúa la literatura acerca de las particularidades del nivel superior universitario como aquel en el que, a diferencia de lo que sucede en los niveles educativos previos, quienes se incorporan a estudiar deben ser capaces de autodirigirse en lo que se refiere a la inscripción a materias, selección de las mismas, tener en cuenta las correlatividades, etc. (Camilloni, 1991). Entonces, sin dudas, es necesario analizar las cuestiones administrativas como aspectos a considerar para pensar las trayectorias educativas y el acceso a estrategias institucionales.

En el fragmento antes introducido, vemos que la *inclusión*, una vez más, se piensa en términos de confrontación con el ideal del estudiante de nivel universitario – aquel que asiste a “universidades tradicionales”- en este caso respecto a que tenga disponibilidad completa para el estudio, lo cual también fue observado previamente en relación a las prácticas extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativas.

La Universidad debe poder recibir también a personas que no pueden dedicarle un tiempo exagerado a una gestión administrativa porque, presumiblemente, debe atender otras obligaciones. No revisar estas prácticas administrativas implicaría no ser inclusivos¹⁴⁹. Sin el valor de *inclusión* como mediador de las relaciones institucionales, las filas interminables podrían haberse pensado en términos de eficiencia, calidad de los procesos, prestación de servicios, etc.

En las entrevistas, se pone de manifiesto que la atestación de esta capacidad, en términos de Ricoeur (2006), no puede quedar librada a los recursos individuales de los/as estudiantes. Así nos lo explicaba otra de las autoridades de la Universidad, que además se desempeña como nodocente:

Sos expulsivo si cursas el turno noche y querés hacer un trámite en el departamento de alumnos que abre de 10 hs a 12 hs. No lo podés hacer. El 50% de nuestra población trabaja, la mitad de nuestra población tiene dificultades para pagar el aumento del transporte, no pueden venir otro día más a la mañana, entonces, yo tengo que tener abierto el departamento de alumnos hasta las ocho de la noche. Eso es que encuentren en su banda, que no sea una banda de cursada marginal, que yo encuentre en ese horario, en lo posible, los mismos servicios que tienen los que vienen a la mañana. (Autoridades y ND, Entrevista 1, Mujer)

¹⁴⁹ Incluso hay autores que refirieron a actos administrativos como actos de violencia institucional (Señorans, 2018).

El par *inclusión/exclusión* se asocia nuevamente con el reconocimiento de las condiciones materiales de vida atribuidas al estudiantado y su dedicación parcial a la Universidad. De acuerdo con nuestra entrevistada, el turno noche es elegido por personas que necesitan trabajar, pero que además carecen de tiempo. El compromiso institucional debe ser evitar que quienes trabajan y/o deben hacer una gestión muy austera de su economía para poder sostenerse en la Universidad, queden en una posición *marginal* respecto al resto y pueda acceder a la realización de trámites.

Otro de los sentidos que se asocia con la necesidad de acompañamiento en la gestión administrativa se vincula con las trayectorias educativas de las familias:

Bueno, y ahí, lo que nosotros intentamos, y eso es permanentemente, que sea un circuito administrativo amigable. O sea, que lo administrativo tampoco sea expulsivo. Porque precisamente vos te encontrás, si bien esto es algo que les pasa a todas las universidades, pero vos acá te encontrás con un perfil de gente que no tiene en sus familias tradición universitaria, entonces la cultura de lo universitario no lo tiene incorporado. Entonces ahí lo administrativo también es una cuestión de inclusión. Desde las fechas, las flexibilidades, de estarles un poquito más atrás, que tienen que traer los certificados. (Autoridades y ND, Entrevista 4, Mujer)

Como en otros aspectos de la vida universitaria, la idea de inclusión se asocia con la cercanía en dos sentidos: con el *estarles atrás*, es decir, tener presente la situación particular de cada estudiante para actuar en consecuencia, y con lo afectivo, que se expresa en términos de constituir un circuito *administrativo amigable*.

También se observa allí la confrontación con el arquetipo de las *otras* universidades que se distinguen principalmente por la procedencia social de su estudiantado. En este marco, la transformación propuesta por la UNAJ supone dejar atrás los *circuitos administrativos expulsivos* en el nivel de educación superior, para convertirse en un circuito *amigable*, acorde a un perfil del estudiantado que no tiene *la cultura de lo universitario incorporada*. La necesidad de revisar los circuitos administrativos, se justifica entonces en función de vincularlo con las características de los/as estudiantes que allí asisten y no como un rasgo institucional independientemente de quienes concurren.

A continuación, damos cuenta de las prácticas administrativas que fueron ajustadas:

Tabla 3.2. Tipos de acciones de acompañamiento a la gestión administrativa.

Acciones de acompañamiento a la gestión administrativa		
Tipo de Acción	Dependencia	Descripción
Ampliación de los horarios de atención	CPE	Con el objetivo de que siempre "haya alguien en la ventanilla" se ampliaron los horarios de distintas dependencias de la universidad (Departamento de Alumnos, Departamento de Bienestar Estudiantil, DOE, y de la Biblioteca de la Universidad) para abarcar una franja horaria más amplia y coincidente con todos los turnos de cursada. ¹⁵⁰
Capacitación en atención al público	CPE	Con la intención de reducir el "desgaste" que produce la atención al público, se apela a una la capacitación anual del personal que brindan el INAP y el Observatorio de Discapacidad.
Mecanismos para facilitar la gestión de trámites y certificados	CPE	Se expresa que se realizan revisiones en los modos en los que se lleva adelante la gestión de diversos trámites y/o la entrega de certificados.
Organización de los horarios de atención	Institutos	Reordenamiento de las franjas horarias de atención en función de las disponibilidades de personal y de las demandas estudiantiles.
Distribución de tareas entre personal docente	Institutos	Reorganización del trabajo al interior de las distintas unidades.

Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo realizado.

A diferencia de lo que ocurrió con otras prácticas que fueron diseñadas con anterioridad a la creación de la Universidad, aquellas que se proponen acompañar a los/as estudiantes en las cuestiones administrativas se implementaron con la UNAJ en pleno funcionamiento. Por ejemplo, en una entrevista, nos contaban que las primeras inscripciones en la Universidad se realizaban personalmente y eso ocasionaba filas interminables de personas esperando, a partir de lo cual, decidieron implementar un sistema de turnos.

Encontramos que la mayoría de las revisiones de este tipo fueron impulsadas por el CPE, aunque las autoridades de los distintos institutos hicieron también referencia a ellas¹⁵¹. Además, notamos que la preocupación por la *cuestión administrativa* adquiere mayor énfasis al referirse a ingresantes, atendiendo en mayor medida el tramo inicial de las trayectorias¹⁵².

Una de las autoridades concibe a la atención a estudiantes de la siguiente forma:

Una vez por año hacemos capacitación de todo el personal de contacto, o sea, todo el personal que atiende al público. Todos los años reciben una capacitación de cómo

¹⁵⁰ Cabe referir que algunos entrevistados/as mencionaron que esta ampliación, iniciada en 2015, fue difícil de mantener los últimos años, teniendo que reducir algunas horas de atención. Los argumentos esgrimidos sobre ello fueron la reducción del presupuesto de la universidad y de la cantidad de personal no docente disponible para realizar esta tarea.

¹⁵¹ Se verifica cierto centralismo administrativo, en términos de Cárdenas Gutiérrez y otros (2017), en tanto la mayoría de estas decisiones recaen en el ámbito del CPE.

¹⁵² Cabe resaltar aquí, que el acompañamiento en aspectos administrativos integraba también las tareas que se le solicitaban a los Tutores Docentes.

atender al público, qué significa la atención pública que es muy desgastante, [la importancia de] la contención, la buena información, la paciencia, seguir todos los pasos (...) (Autoridades y ND, Entrevista 1, Mujer)

En esta reflexión, las tensiones entre expectativas institucionales y prácticas de gestión se expresan en términos de *desgaste*: “la atención pública es muy desgastante”, nos dice nuestra entrevistada. A su vez, enumera una serie de atributos que debiera tener la atención que se brinda en la Universidad, vinculados con la *cercanía* a la que ésta se encuentra asociada: contención, buena información, paciencia y acompañamiento en cada paso. En este sentido, para las revisiones de este vínculo se apela a la capacitación, pero ésta no se encuentra en manos de actores internos (como es el caso de las Tutorías Docentes que estaba a cargo de integrantes del DOE), sino que la novedad aquí es que UNAJ recurre a personas externas para esa instancia de formación. Entonces, en este caso, el desarrollo de las habilidades para hacer frente a estas expectativas y evitar el desgaste de quienes llevan adelante la tarea, depende de una capacitación especializada que es brindada por el INAP y el Observatorio de Discapacidad.

Sin embargo, la mera apertura de las oficinas, no siempre alcanza para garantizar la *cercanía*, tanto en términos de disponibilidad, como de eficacia en la función. A continuación, presentamos algunas reflexiones recogidas en la etapa de realización de grupos focales:

El personal de alumnos tiene mala predisposición. El otro día fui a preguntarle por las credenciales y me dijo así: “Anótate acá que hay turno para la semana que viene” y se fue.... Yo le quería preguntar otra cosa y se fue... yo me anoté y después, voy al otro día con una compañera a acompañarla y le dice lo mismo: “Anótate acá”. Y, encima, mi compañera es re chispita, ni se anotó y se fue: porque no le gusta la manera en la que trata a la gente. ¿Tienen un mal día todos los días? ¡No, es así! (risas) (Participante Mujer, GF3)

En este párrafo, se encuentran condensadas las expectativas de los/as estudiantes acerca del servicio que reciben por parte del personal no docente, más allá de la valoración circunstancial que efectúa esta participante, que no necesariamente coincide con todas las que hemos recogido por parte del colectivo estudiantil.

Sin dudas, aquello que esta estudiante espera, se fundamenta en la narrativa institucional expresado previamente. A raíz de lo establecido allí, se encuentra expectante de una disposición hacia la escucha y el acompañamiento que permita evacuar todas las dudas que se le presentan. En efecto, su molestia no se reduce a que no haya recibido respuesta a su consulta inicial, sino que se extiende porque la actitud de quien la atendió le impidió continuar con el planteo de sus inquietudes, lo cual se opone a lo expresado en la narrativa institucional, como mencionamos previamente. Esta secuencia aparece de algún modo en el

relato de nuestra informante: su amiga, que es más *chispita*, no soportó el maltrato y entonces no se inscribió. De esta manera, la ruptura del compromiso de cercanía tuvo consecuencias inmediatas, no sabemos si definitivas, en el recorrido institucional de esa persona.

La pregunta “¿tienen un mal día todos los días?” alude precisamente al estatus obligatorio que esta estudiante asigna a esa disponibilidad que debiera ofrecerse siempre. Esa regularidad la lleva a concluir que hay *mala predisposición* de parte del personal docente y, lo interesante, es que esa falencia no se achaca a la institución como tal, sino a incumplimientos sectorizados del compromiso.

Por su parte, si bien observamos, a partir del análisis realizado, que hay coincidencias en términos de revisar las acciones de acompañamiento a la gestión administrativa, con el propósito de que no se vuelvan un obstáculo para los estudiantes, encontramos ciertas diferencias en sus alcances. Así, hay quienes conciben como necesario e imprescindible, para poder convertirse en una institución inclusiva, las revisiones de las fechas, ser más flexibles, estar *más encima* y atentos. También existen aquellos/as que manifiestan ciertos reparos en relación al *estarles un poquito atrás*, con el argumento de que, en la Universidad (a diferencia de lo que sucede en la secundaria), cada estudiante debe poder resolver diversas cuestiones, entre ellas, las administrativas, con autonomía. Se verifica aquí también la tensión entre la *autogestión* y el *paternalismo*, a la que nos referimos en el Capítulo 4.

A modo de cierre

En este capítulo analizamos las distintas prácticas institucionales desplegadas por la UNAJ, destinadas a acompañar la trayectoria educativa del colectivo estudiantil con el objetivo de analizar los sentidos que adquiere la *inclusión educativa* en esta institución para los diferentes actores que la integran. A su vez, atendimos con especial atención las expectativas acerca del colectivo estudiantil que esas mismas prácticas evidencian.

Respecto de los supuestos acerca de las prácticas institucionales de acompañamiento a las trayectorias educativas en clave de *inclusión educativa*, encontramos que entre los/as docentes entrevistados/as y en los documentos institucionales analizados aparecen la noción de *hacer distinto*, de *planear otra cosa*. Esto remite a una representación idealizada de esas otras instituciones, las “universidades tradicionales”, que responsabilizan a las/os

estudiantes de sus dificultades y, por lo tanto, son concebidas como universidades que *no incluyen*, modelo del cual pretenden diferenciarse.

Asimismo, la noción de despliegue que utilizamos, es fructífera tanto para describir una idea de movimiento institucional, como para remitir a una contraposición respecto del modelo institucional de las “universidades tradicionales”. Las mismas se erigen en las narrativas institucionales como un “otro” del que diferenciarse, puesto que aparecen representadas como plegadas sobre sí mismas, es decir, que no reflexionan acerca de quiénes son sus destinatarios/as, ni establecen instancias de acompañamiento para quienes desarrollan en ellas su trayectoria estudiantil. Es a partir de esta representación sobre las “universidades tradicionales” que la UNAJ justifica sus lineamientos.

En este sentido, la implementación de diversas prácticas para acompañar a las/os estudiantes constituye uno de los medios necesarios para alcanzar la *inclusión educativa*.

Luego, dimos a conocer las distintas prácticas de acompañamiento hacia el estudiantado que encontramos en UNAJ, llevadas a cabo entre 2011 y 2018, agrupando las 20 prácticas identificadas según el tramo de la carrera a la que se encuentra enfocada y el espacio en el que se realizan es decir, dentro o fuera de ellas, agrupándolas en algunas de las siguientes categorías: 1. Prácticas centradas en el ingreso, 2. Prácticas institucionales de acompañamiento a estudiantes próximos a graduarse; 3. Régimen académico universitario; 4. Prácticas institucionales extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativas; 5. Prácticas que se enfocan en las condiciones socio-económicas; y 6. Acciones de acompañamiento a la gestión administrativa.

Posteriormente, analizamos prácticas pertenecientes a las últimas tres categorías presentadas anteriormente. En relación a las prácticas extra-áulicas de acompañamiento a las trayectorias educativas, encontramos que, en tanto se desarrollan por fuera de los horarios y espacios regulares de cursada, la asistencia se encuentra condicionada por la decisión individual de cada estudiante y/o una recomendación docente o no docente, así como también por la *disponibilidad*. Más allá de ello, si bien la participación de las mismas se ubica por debajo de los otros tipos de prácticas, una respuesta positiva por encima del 50% nos habla del arraigo de estas instancias por fuera del aula en el imaginario que hace a la experiencia educativa en UNAJ. Más allá de ello, institucionalmente se identifica una “participación intermitente” en estos espacios, que es conceptualizada como problemática en tanto presupone que quienes

necesitan *apoyo* deberían solicitarlo de forma constante y no únicamente para las instancias evaluativas.

Las Tutorías Docentes son presentadas como una instancia de acompañamiento transversal disponible a lo largo de todo el recorrido universitario, aunque se configura distinto según el tramo de la carrera en la que se encuentren. La narrativa institucional se refiere a ellas a partir de las nociones de *apoyo*, *sostén* y *orientación*, de las cuales la necesidad de contar con un soporte extra-áulico que les permita completar los requisitos para acreditar sus conocimientos se desprenden como expectativas acerca de la población a la que están dirigidas. Las tutorías se plantean como el soporte que permite mediar en la tensión existente entre las expectativas institucionales sobre los aprendizajes de los/as estudiantes y el modo de enseñanza y acreditación que se asocia con la excelencia.

Estas Tutorías son realizadas por docentes de la Universidad, situación que los/as posiciona en un pivoteo entre la impronta centralizada de la estructura de UNAJ y las de los respectivos institutos, y que también da cuenta de una expectativa institucional por que aquellos/as docentes que ejercen también como tutores sean *distintos*. En este sentido, encontramos que existe una demanda implícita de contar con ciertas “habilidades blandas”, que les permitan a los/as tutores estar disponibles y próximos a hacer un seguimiento, estar atentos a las faltas de los estudiantes, estar presentes. Otra de las expectativas institucionales es que construyan un vínculo *cercano* entre tutores y tutorados. Por su parte, encontramos una atribución de sentido a esta práctica que oscila entre una función más *académica* y una de *contención*.

Luego, respecto de los Talleres de Preparación de Finales encontramos que la valoración del colectivo estudiantil acerca de éstos se ve influenciada por el recorrido dentro de la institución, pero también por el instituto y el grupo del ICE en el que se ubica. Asimismo, observamos que forman parte de las expectativas institucionales: apuntalar la formación de los/as estudiantes en general, contrarrestar el *miedo* que genera rendir un examen final, aportar al desarrollo de habilidades actitudinales.

Por su parte, las prácticas institucionales que se enfocan en las condiciones socio-económicas del estudiantado para el diseño de dispositivos que pretenden reducir brechas sociales. Se construyen como destinatarios/as de éstas aquellos *grupos sociales más desfavorecidos*. Una de ellas son las Becas de ayuda a Padres y Madres de niños menores de tres años, que evidencian una valorización, desde la mirada institucional, al cuidado. Este criterio se yuxtapone a aquellos relacionados con las condiciones socio-económicas.

Por último, nos detuvimos en aquellas acciones de acompañamiento a la gestión administrativa. Éstas se enmarcan en una propuesta institucional de construir una universidad *cercana* y de eliminar posibles instancias que se constituyan a futuro en factores de expulsión. Esto incluye a las cuestiones más burocráticas de la gestión de las trayectorias: se asocia entonces, en la narrativa institucional, a los aspectos administrativos con la *inclusión educativa*. Esta atribución de sentido se realiza nuevamente en función de compararse con otro modelo institucional (las “universidades tradicionales) y al reconocimiento de las condiciones materiales de vida atribuidas al estudiantado y su dedicación parcial a la Universidad.

Cabe referir que en la práctica se verifican tensiones entre las expectativas institucionales y la gestión de las cuestiones administrativas. Asimismo, la *cuestión administrativa* adquiere mayor énfasis al referirse a ingresantes, atendiendo en mayor medida el tramo inicial de las trayectorias.

En función de lo anterior, cabe resaltar que, a partir de nuestro análisis, observamos en repetidas oportunidades que el tramo inicial de las trayectorias es señalado como una instancia que demanda un abordaje especial y con especiales implicancias en clave de inclusión educativa. En el siguiente capítulo, nos enfocaremos en ello.

CAPÍTULO 4. LA *INCLUSIÓN EDUCATIVA* EN LOS INICIOS. PRÁCTICAS, SENTIDOS Y VALORACIONES

Introducción

En este trabajo de investigación, nos hemos propuesto conocer los sentidos e interpretaciones que se le adjudican a la noción de *inclusión educativa*, así como también, en relación a las prácticas que se justifican mediante esta categoría de la práctica. Entre estas, en UNAJ, adquieren gran relevancia, tanto en términos discursivos como prácticos, aquellas que se enfocan en acompañar los primeros pasos en la Universidad.

En este sentido, el camino que UNAJ se propone emprender implica construir una universidad que no excluya, para lo cual, surgen propuestas institucionales y discursos que se enfocan en acompañar los primeros pasos dentro de la institución. Estas prácticas son justificadas en términos de lograr mayor *inclusión educativa*. En consecuencia, veremos que las acepciones en torno a esta noción, así como también, los modos de referirse a este primer tiempo en la Universidad y, en particular, al rol de la institución y sus distintos actores, son diversos. Al respecto, nuestro caso de estudio nos permitió abordar la polisemia que circula acerca de la *inclusión educativa* en el ingreso a la UNAJ.

En este capítulo, nos proponemos conocer las prácticas institucionales centradas en el ingreso, así como también las justificaciones que permiten considerar a ese primer tramo como una instancia problemática y los supuestos en torno al despliegue de las prácticas educativas enfocadas en el ingreso.

Tal como adelantamos en el Capítulo 1, haremos el presente recorrido, a partir de un análisis tanto de los documentos institucionales como de las perspectivas de las/os nodocentes entrevistados/as. Luego, recuperamos la experiencia del colectivo estudiantil acerca del ingreso a la UNAJ y sus valoraciones sobre las prácticas analizadas.

Para ello, en primera instancia, presentamos una conceptualización del ingreso a la universidad. Seguidamente, caracterizamos las prácticas destinadas al ingreso en UNAJ que aquí analizaremos. Luego, damos cuenta de la narrativa institucional para abordar el ingreso y sus justificaciones. Además, consideramos la experiencia del colectivo estudiantil para pensar

este tramo de la trayectoria educativa. Por último, presentamos un cierre del apartado con los principales resultados y algunos interrogantes emergentes.

Conceptualización del ingreso a la universidad: diversas miradas para un mismo tramo

Desde hace unas décadas, el ingreso a la universidad tomó fuerza como objeto de investigación. La relevancia del estudio del ingreso a la universidad se verifica a nivel mundial (Chain Revuelta & Jácome Ávila, 2007; Coulon, 2017; Feldman, 2005; García Guadilla, 1991; Tinto, 2001; Van Schalkwyk et al., 2009), pero adquiere especificidades para ser pensada en nuestro país, en función de la gratuidad y el ingreso predominantemente irrestricto que caracteriza al sistema de educación superior universitario en Argentina.

En un principio, resulta importante aclarar que el ingreso a la vida universitaria es un proceso complejo y, como tal, puede ser objeto de diversos abordajes analíticos. Entre ellos, distinguimos tres grandes líneas: (1) los que hacen foco en la pedagogía y/o la didáctica, (2) los que se centran en las personas y, desde la psicología, refieren a la orientación vocacional y (3) los que tienen una perspectiva sociológica, entre los que se destacan los estudios de la juventud, así como también, los que analizan procesos sociales, con perspectivas micro y macro. En tanto nuestra investigación se inscribe dentro de la sociología de la educación, consideramos que el tercer abordaje es el más afín a este trabajo.

En lo que sigue, presentaremos un estado del arte del mencionado abordaje, al que hemos organizado en cinco ejes analíticos, que no clasifican exhaustivamente¹⁵³ las perspectivas, pero permiten identificar las preguntas y categorías que orientan nuestra reflexión en esta tesis.

Un primer grupo de estudios analizan el ingreso al nivel superior universitario indagando las desigualdades educativas en la experiencia durante el secundario y en el pasaje de un nivel a otro (Botto, 2015; Camilloni, 2009; Cerrutti & Binstock, 2010; Kisilevsky, 2002; Otero et al., 2021; Tinto, 2004; Van Schalkwyk et al., 2009; Veleda & Kisilevsky, 2002). En muchos de ellos, resaltan las dificultades que tienen lugar a lo largo de ese período, de allí que consideren necesario intervenir en ese pasaje. Las demandas y exigencias que imprime este proceso en las trayectorias educativas, se ven potenciadas por las desigualdades sociales y educativas que

¹⁵³ Es posible incluso que algunas de las perspectivas a partir de las cuales se analiza el ingreso se yuxtapongan.

se expresan en la segmentación (Braslavsky, 1985) y fragmentación educativa (Tiramonti, 2004, 2019). Al analizar este pasaje, Pierella (2011, 2019) incorpora, a la mencionada fragmentación del sistema educativo, una mirada institucional agregando que las disímiles trayectorias pueden corresponderse a diferencias institucionales.

Un segundo grupo de investigaciones estudia el ingreso para analizar su relación con las discontinuidades de las y los estudiantes. Estos trabajos indagan acerca del ingreso a los fines de comprender el fenómeno de la discontinuidad en el primer tramo de las carreras universitarias, que suele ser el momento en el que toma mayor fuerza, y buscan minimizarlo (Castaño et al., 2008; García de Fanelli, 2005a; 2015; Giovagnoli, 2002; Panaia, 2013; Parrino, 2005; Tinto, 1989).

Dentro de estos estudios, encontramos una serie de trabajos que se enfocan en la discontinuidad durante el primer año desde el plano institucional (Ambroggio et al., 2013; Ciano et al., 2011; Costamagna et al., 2021; Ezcurra, 2019; Goldenhersh et al., 2011; Mertens, 2018; Parrino, 2010; Quiles, & Cha, 2012), de los cuales varios realizan un análisis centrado en unidades académicas. Allí los factores institucionales son considerados como factores endógenos del abandono educativo, es decir, propios de la institución, distinguiéndose de los exógenos (García de Fanelli, 2005; 2012).

Por otro lado, el tercer agrupamiento establecido corresponde a aquellas indagaciones que han estudiado ese tramo en clave de selectividad social y democratización, dando cuenta de la menor representación de sectores sociales desaventajados al inicio de las carreras universitarias, pero que disminuye aún más en los tramos medios y finales (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2019; Chiroleu, 1998; Ezcurra, 2011a; Gluz, 2011; Gluz & Grandoli, 2009, 2009). Enfatizan en las menores posibilidades para continuar sus estudios y, finalmente, graduarse entre quienes residen en hogares de bajo nivel socio-económico y/o con bajo nivel educativo, o bien entre aquellos jóvenes que trabajan (Cabrera et al., 2005; Cerrutti & Binstock, 2010; García de Fanelli, 2005).

Luego, constituyendo un cuarto agrupamiento, encontramos aquellas investigaciones que se refieren al ingreso para estudiar el modo en que los sujetos que ingresan se construyen como estudiantes universitarios, haciendo foco en su experiencia durante el ingreso a la universidad en la construcción del oficio del estudiante y en su afiliación con la misma (Bracchi, 2016; Causa, 2020; Cerezo, 2017; Goldenhersh et al., 2011; Incarnato, 2015; Linne, 2018; Piedrahita & Mendoza, 2010; Pierella, 2014, Coulon, 2008 en 2014). Éstas evidencian un

gran impacto en ellos/as, en términos de que ese primer acercamiento implica el reconocimiento de nuevas normativas, nuevas dinámicas, regímenes académicos, formas de vivir el espacio y el tiempo, además de las especificidades de cada materia en términos de saberes (Pierella, 2014). Desde esta perspectiva, los inicios constituyen un momento crucial para la construcción y apropiación de la identidad de la persona con la universidad y/o con la unidad académica, siendo esto un aspecto crítico para el recorrido que proponen las carreras (Goldenhersh et al., 2011). De allí que la integración en la institución universitaria, el desarraigo que se experimenta en ese tránsito, las dificultades en la actividad académica como consecuencia de la masividad de ingresantes, del escaso contacto con los/as docentes o del estilo de relación que con ellos/as se establece, son algunos de los factores contemplados en estas investigaciones para analizar la experiencia estudiantil en el ingreso.

Por último, es posible identificar un grupo de trabajos que analizan las implicancias de las políticas institucionales en el ingreso y en los/as ingresantes a la universidad, buscando establecer relaciones entre su puesta en marcha y la experiencia y/o permanencia en la institución de cada uno/a (Arias et al., 2015, 2019; Gorostiaga et al., 2017; Hormaeche & Rasilla Tomaselli, 2020; Saccone & Pacífico, 2013). A su vez, este último agrupamiento, en función de los objetivos establecidos por las políticas bajo análisis, puede relacionarse estrechamente con los otros cuatro agrupamientos señalados.

En tal sentido, observamos un campo de debate que se estructura en dos grandes grupos: aquellos estudios que enfocan el problema de los ingresos desde factores externos y ajenos a la universidad (el desempeño en el secundario, el origen social o socioeducativo) y aquellos que ponen el foco en lo que ocurre en las instituciones¹⁵⁴, aunque con diferencias en cuanto al énfasis que se hace en las políticas institucionales frente al peso otorgado a la capacidad de agencia de los/as estudiantes.

Si bien, como anticipamos, nuestra tesis se inscribe en el segundo grupo, la importancia otorgada al tramo inicial no surge de una decisión teórica, sino que es un emergente del análisis de los datos, dada la importancia que los distintos actores institucionales de UNAJ le atribuyen al ingreso en términos de inclusión educativa. En los siguientes apartados, daremos cuenta de ello.

¹⁵⁴ Utilizamos la palabra “enfoca” para dar cuenta de la centralidad de ciertos aspectos, porque ningún estudio prescinde de pensar factores internos y externos, micro y macro, habida cuenta de la complejidad de la problemática.

Prácticas institucionales destinadas a ingresantes a la UNAJ

En el capítulo anterior, presentamos una tipología de prácticas de acompañamiento estudiantil, incluidas entre ellas las de acompañamiento a ingresantes. Dentro de ellas identificamos cinco estrategias que se ocupan de abordar los primeros pasos de los ingresantes en la institución. Estas son:

Tabla 4.1: Tipos de prácticas institucionales centradas en el ingreso.

Categoría	Relación con el aula	Práctica institucional de acompañamiento
Prácticas institucionales centradas en el ingreso	Fuera del aula	Acciones de articulación entre la universidad y la escuela secundaria
		Programa de Orientación Vocacional
		Talleres Complementarios para materias del CPU
	Dentro del aula	Ciclo de Preparación Universitaria (CPU)
		Ciclo Inicial (CI)

Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo realizado.

En este capítulo, nos enfocaremos en el análisis de las prácticas dentro del aula. Esto garantiza que lleguen a todos/as y cada uno/a de los/as ingresantes a UNAJ. En clave de *inclusión educativa*, esto implica que toda aquella persona ingresante atravesase esa experiencia y, por lo tanto, pueda abordar los contenidos que, desde la narración institucional, se definen como necesarios para la conversión de ingresante a estudiante, la cual será profundizada aquí.

El Instituto de Estudios Iniciales (IEI) fue creado a mediados del 2012. Según la Memoria (2013), ofrece a todos los/las estudiantes de primer año, cualquiera sea la carrera que cursen, una formación académica que fortalece contenidos y habilidades, en cuestiones específicas y generales.

Originalmente el diseño institucional de UNAJ contemplaba la existencia de tres institutos: el de Ingeniería y Agronomía, el de Ciencias de la Salud y el de Ciencias Sociales y Administración. De modo que el IEI no formaba parte del Proyecto Institucional como tal, sino que era una de las ocho unidades que integraban el CPE, es decir, si bien se había creado una instancia institucional para atender a la problemática del ingreso, ésta tenía el rango de unidad. En 2012, luego del primer ciclo lectivo, dejó de ser una dependencia del CPE para

convertirse en Instituto. Esta definición manifiesta una construcción institucional y establece que son el IEI y sus integrantes quien debe ocuparse de las especificidades del ingreso a la Universidad.

La creación del IEI es representada por distintos actores de la Universidad como una gran innovación en términos organizacionales. Esto queda claro en un artículo escrito por el rector de la UNAJ:

Por cierto, se trató de un importante desafío institucional: era otorgarle rango de Instituto a un área que no era disciplinar, que no tenía estudiantes “propios”, que no tenía carreras a cargo y que, por ende, no contaría con egresados. (Villanueva, 2015)

Como señalaba allí Villanueva, UNAJ era la única universidad en Argentina que contaba con una estructura que atendería a los inicios como unidad académica y que, por tanto, no tendría ni estudiantes propios ni graduados. Tampoco posee un saber disciplinar que lo delimite, sino que es responsable de garantizar el desarrollo de las competencias que requiere el tránsito universitario. Ofrece a los ingresantes: “conocimientos y herramientas básicos, pero indispensables para su plena incorporación a la vida universitaria”¹⁵⁵. Esta configuración evidencia la centralidad del proceso de *inclusión*, pero también refuerza una narrativa institucional, a la que nos referiremos a lo largo de este capítulo: consiste en jerarquizar contenidos por fuera de los propiamente disciplinares, que remiten a saberes vinculados al oficio del estudiante y externos al proceso formativo específico de las carreras y que, por lo tanto, son destinados a todas las personas que ingresan, más allá de la notable heterogeneidad de la oferta formativa de la Universidad.

Las justificaciones en torno al pasaje de Unidad a Instituto refieren a revisiones y discusiones sobre el funcionamiento de la Universidad y a objetivos que se buscaban alcanzar a partir del acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. Uno de los aspectos, señalado por nuestros entrevistados como uno de los motivos desencadenantes de esa decisión, fue que los docentes que participaban de las materias del Ciclo Inicial eran formalmente docentes que pertenecían a alguno de los tres Institutos creados, sobre quienes las autoridades de la Unidad de Iniciales no tenían injerencia. Al respecto, algunas de sus autoridades que estaban en ese momento en la institución decían que “como no teníamos un Instituto propio, concursábamos por otros institutos” (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer). De allí que se consideró necesario que quienes organizaran y tomaran las decisiones respecto de los concursos

¹⁵⁵

Fuente: <https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/>

docentes fueran las personas “interesadas”. Enfatizamos aquí la importancia y especificidad que se le otorga tanto a los/as docentes como a sus prácticas en esta instancia.

Por su parte, en las Memorias del año 2013, presentan otro argumento que justifica la creación de este Instituto: el volumen de docentes y alumnos/as era tal que ameritaba una organización y estructura propia. Esto da cuenta de que originariamente la *inclusión educativa* que implica el pasaje de ingresante a estudiante se enfocó en sus destinatarios, es decir, en las personas a incluir. Luego, la puesta en marcha de la Universidad evidenció que además se debía pensar en la contraparte institucional que se adjudicaría esa tarea: el Instituto de Estudios Iniciales y sus docentes, en tanto agentes de la inclusión.

Con respecto a la creación de IEI, la máxima autoridad de la UNAJ, al prologar las Memorias 2013, decía que con éste “(...) encontramos un ámbito específico para la problemática de los primeros años.” (Memoria 2013, p. 10). En relación a esta afirmación, consideramos que su especificidad señala dos distanciamientos. Uno corresponde a la identificación de un grupo de saberes particulares que deben ser aprendidos por todos/as y cada uno/a de quienes ingresan a la Universidad. Otro refiere a la idea de que los otros tres Institutos no contaban con las herramientas necesarias para poner en marcha un dispositivo pedagógico específico que atendiera a los ingresantes, pero que también saldara las dificultades que presentaba la población de estudiantes para integrarse en la propuesta formativa que cada uno ofrecía. Por cierto, este diagnóstico no fue independiente de la propuesta institucional original, en tanto allí se asumió la relevancia de tener una *unidad* que -más allá de las heterogéneas pertenencias a los distintos Institutos- perseguía un objetivo similar y que podía abordarse con propuestas educativas homogéneas entre sí y heterogéneas con respecto a las que se ofrecen *más allá de los inicios*, razón por la cual la creación de un Instituto *ad hoc* queda justificada.

Resulta relevante señalar que el IEI tiene a su cargo los dos tramos formativos destinados a ingresantes. Uno de ellos es el CPU que consiste en un trayecto educativo que se ubica antes del inicio de la cursada del primer cuatrimestre de cada ciclo lectivo. Éste tiene como objetivo recibir a los/as ingresantes y prepararlos/as de manera general previamente al arranque de las cursadas, a los fines de que se “fortalezca las condiciones para el ingreso” (Memoria 2013). Incluye como asignaturas Lengua y Matemática –cuya selección se relacionan a las

competencias que se consideran necesarias para realizar el trayecto universitario a las que nos referiremos más adelante- y Taller de Vida Universitaria¹⁵⁶.

La otra propuesta educativa a cargo del IEI es el Ciclo Inicial, que funciona desde el primer ciclo lectivo de la UNAJ en 2011 y que consiste en una formación común y obligatoria para todos los/as ingresantes. Ésta consta de cuatro materias cuatrimestrales: Matemática, Taller de Lectura y Escritura, Prácticas Culturales y Problemas de Historia Argentina (PHA)¹⁵⁷. Se distribuyen en el primer año del plan de estudios de todas las carreras¹⁵⁸ y deben ser cursadas simultáneamente con otras específicas de la carrera que cada estudiante haya elegido¹⁵⁹.

En el cuadro que incluimos a continuación, presentamos las principales características de las prácticas destinadas a ingresantes que tienen lugar dentro de las aulas de UNAJ:

¹⁵⁶ Este fue incluido como asignatura en 2012, anteriormente se daba una charla sobre vida universitaria. El Taller, tal como se enuncia en el material elaborado para el desarrollo de su cursada, “busca ofrecer a los estudiantes un panorama institucional y político de la UNAJ que les permita conocer mejor las características y la historia de la institución a la que se están incorporando; al mismo tiempo, busca reflexionar sobre la historia de la Universidad en la Argentina a partir del análisis de la relación entre los estudiantes y la universidad. Por último, el Taller se propone como una instancia para presentar y acercar a los estudiantes a las prácticas, representaciones y valores que formarán parte de su flamante experiencia universitaria”. Las implicancias de esta asignatura serán retomadas al analizar las tensiones entre los tipos de contenidos a incorporar.

¹⁵⁷ Los programas de las distintas materias que integran el CPU y el CI fueron revisados y reformulados en distintas oportunidades.

¹⁵⁸ El hecho de que las materias que se dictan en el CI estén incluidas en los planes de estudio distingue la propuesta de UNAJ de la de otras universidades, en las cuales muchas veces tienen otra dependencia administrativa.

¹⁵⁹ A modo de ejemplo, un estudiante de Enfermería que realiza su trayectoria según lo establece el plan de estudios durante el primer año debería cursar las cuatro asignaturas del Ciclo Inicial – de las que participan estudiantes de todas las carreras de UNAJ - junto con Conocimiento y Ciencias de la Salud, Biología para Ciencias de la Salud, Física y Química para Ciencias de la Salud y Salud Pública, asignaturas propias de su carrera.

Tabla 4.2: Tipos de prácticas institucionales centradas en el ingreso.

	Prácticas centradas en el ingreso	
Instituto a cargo	Instituto de Estudios Iniciales (creado en 2012 como desprendimiento del CPE)	
Tramo formativo	Ciclo de Preparación Universitaria (CPU)	Ciclo Inicial (CI)
Relación con el Aula	Dentro del aula	Dentro del aula
Año Inicio de la Práctica	2012	2011
Asignaturas	Matemática (4hs semanales).	Matemática (4hs semanales).
	Lengua (4hs semanales).	Taller de Lectura y Escritura (4hs semanales).
	Taller de Vida Universitaria (2hs semanales).	Prácticas Culturales (4hs semanales).
		PHA (4hs semanales).
	Se cursan previamente al ingreso a la carrera (febrero – marzo).	Se cursan simultáneamente con otras específicas de la carrera que cada estudiante haya elegido.
Requisito de cursada	Obligatorio pero no eliminatorio.	Obligatorio.
Requisito aprobación	75% de asistencia en todas las asignaturas. Examen final con sistema de calificación aprobado o desaprobado. Correlatividad con asignaturas del CI. En caso de no aprobar existen los Talleres Complementarios.	75% de asistencia. Sistema de calificación numérico. Promoción con una calificación de 7 o superior. Examen final.
Extensión	Se realiza una vez al año. Duración varió a lo largo del tiempo: en 2012 y 2013 duró 4 semanas, de 2014 a 2018 7 semanas, reduciéndose a 3 en 2019 y 2020.	Durante el primer año del Plan de Estudios.

A partir de la presentación de estas prácticas y su desarrollo temporal, observamos que la dinámica surgida en distintos ciclos lectivos generó nuevas formas de acompañamiento pedagógico que funcionan articuladamente, extendiendo y profundizando la definición institucional del ingreso. También identificamos que las mismas se organizan en torno a la *inclusión educativa*, como categoría de la práctica; no solo enunciada como objetivo de ellas, sino también como representación acerca de la manera en que la misma debe ser alcanzada. Ahora bien, ¿cuáles son las justificaciones que fundamentaron, en clave de *inclusión*

educativa, la configuración adquirida por las prácticas institucionales enfocadas al ingreso en UNAJ? A continuación, nos abocaremos a analizar esta cuestión.

Incluir en el inicio de las trayectorias educativas: la narrativa institucional

A los fines de abordar el interrogante acerca de las justificaciones de las prácticas institucionales enfocadas a ingresantes en UNAJ, introducimos seguidamente dos fragmentos correspondientes a documentos institucionales:

Con el compromiso de alcanzar mayores niveles de inclusión e integración a la Educación Superior, la UNAJ se ha propuesto una serie de estrategias pedagógicas que permiten instrumentar mecanismos de apoyo a los y las estudiantes en la etapa inicial de sus estudios y que están destinadas a permitir su permanencia y el buen desempeño en los ciclos posteriores. (Memorias Fundacionales UNAJ)

En este extracto encontramos que UNAJ es una institución que ha asumido como *compromiso* alcanzar la *inclusión e integración a la Educación Superior*. Eso la coloca en el amplio espectro de las instituciones educativas universitarias y no universitarias, a la vez que le confiere su carácter singular vinculado con este deber. Éste se expresa, según se puede leer en el extracto, en *estrategias pedagógicas* que buscan brindar *apoyo* en la *etapa inicial*. Aquí la idea de apoyo no es trivial ya que, como vimos en el capítulo anterior y veremos en éste, buena parte de las estrategias apuntan a un acompañamiento para sostener la *integración* –ya sea que se desarrollan fuera o dentro del aula. En este sentido, se destaca la idea de *desempeño* que sugiere un criterio de eficacia frente a los desafíos que impone la educación universitaria. En definitiva, para hacer efectivo el compromiso inclusivo que asume la Universidad, es necesario brindar apoyo a los/as estudiantes. En este marco, el supuesto de partida consiste en que esta población requiere un acompañamiento pedagógico singular para poder, eventualmente, afrontar los desafíos de la educación superior y que la Universidad se encuentra comprometida con ello.

El segundo fragmento, que sigue a continuación, nos trae la noción de *ingresante* como distinta a la de *estudiante*, constituyendo un punto interesante para el presente análisis:

Desde su creación, la UNAJ reconoce que los y las ingresantes, en un porcentaje muy importante requieren acciones de acompañamiento por parte de la Universidad, lo que implica asumir la responsabilidad de promover el acceso, pero además la contención de los y las estudiantes a partir del diseño de estrategias pedagógicas que faciliten la inserción a la vida universitaria. (Web Institucional)

Como podemos ver, la categoría *ingresante* aporta un componente adicional a la reflexión. Por empezar, y en relación al análisis previo, se asume como punto de partida que una gran

cantidad de ellos/las requerirán acciones de acompañamiento por parte de la institución para convertirse en estudiantes, puesto que, como mencionamos previamente, ser ingresante no es lo mismo que ser estudiante y la Universidad se ha empeñado en acompañar el proceso de esa conversión. Así se distinguen dos momentos: la *promoción en el acceso*, que concluye cuando quien tiene interés en estudiar ha acercado la documentación que le otorga el estatus de ingresante, para lo cual contribuyen las prácticas de articulación entre escuela secundaria y universidad, y el Programa de Orientación Vocacional; luego, tiene lugar un segundo momento que es la *contención* –a partir de estrategias pedagógicas– que finaliza cuando se ha producido la inserción. En ese momento, se supone que comienza un nuevo ciclo y ya no se habla de ingresantes, sino de estudiantes.

En términos de temporalidad, encontramos que la preocupación por la *inclusión educativa* de los/as ingresantes se remonta a las instancias iniciales de la Universidad, siendo esta una inquietud *a priori*:

Entre los aspectos a los cuales se prestó particular atención durante ese año de planificación, la cuestión del ingreso fue central, indicando desde un comienzo que para la UNAJ el “ingresar” no consistía sólo en un trámite administrativo sino, por sobre todas las cosas, un proceso, que también es administrativo pero sobre todo académico, social y cultural. (Villanueva, 2015)

En el fragmento anterior, se alude al hecho de que, desde momentos previos a la puesta en marcha de la Universidad, atender a los ingresantes constituía un eje a ser trabajado. Este abordaje no se acotaría solamente a aspectos *administrativos*– algunos de ellos son los vinculados a las inscripciones a la Universidad, a materias, a la ubicación en el espacio de las distintas “ventanillas de atención”¹⁶⁰, entre otras–; sino también y principalmente, a aquellos propios del ámbito *académico*, e incluso los concernientes a cuestiones *sociales y culturales*.

A posteriori, fue necesario llenar de contenido a la *inclusión educativa*, proceso en el cual la preocupación por los primeros pasos dentro de la institución de los/as ingresantes cobró un rol central. Como en el primer fragmento incluido en esta sección, aquí se propone a la *inclusión* como un compromiso a ser alcanzado –que adquiere cierta gradualidad en su concreción– y que debe estar presente desde los primeros pasos en la Universidad.

En conclusión, la categoría *inclusión* designa un adentro y un afuera de la Universidad que no se resuelve con la inscripción, sino que requiere un tránsito hacia el desarrollo de saberes que parecen abarcar no solo la dimensión académico-curricular, sino que alude también al carácter

¹⁶⁰ Las cuestiones vinculadas a las acciones de acompañamiento a la gestión administrativa fueron abordadas en el Capítulo 3.

global de esa formación. Esa combinación resulta indispensable para desarrollar la capacidad de aprender y realizar la transición de la condición de ingresante -eminentemente heterogénea- a la de estudiante -que supone algún grado de homogeneidad, al menos en lo que se refiere a los procesos pedagógicos que permiten alcanzarla.

Así, las prácticas destinadas al ingreso responden a un enfoque institucional que promueve el tránsito que separa al ingresante del estudiante, por lo cual, tienen un peso específico mayor en los inicios de las trayectorias educativas en la Universidad.

En definitiva, esa conversión conlleva a que se comprenda el ingreso a la Universidad como un proceso, lo cual tiene distintas implicancias¹⁶¹. Por un lado, en el diseño de los planes de estudio y en la distribución de los tiempos universitarios. Por el otro, conlleva que se piense al CI y el CPU como un ingreso conjunto y articulado, tal como se observa en los siguientes fragmentos:

(...) la aspiración de ese ciclo [CPU] es un poco que empiecen a encontrarse en la UNAJ, que empiecen a reconocer ciertas reglas de juego, ciertas normas, y eso es retomado en el Ciclo Inicial porque en 7 semanas no se salda lo que aspira el CPU entonces el Ciclo Inicial es un poco la continuación del reconocimiento de que los estudiantes están en una transición. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 10, Varón)

Con la intención de ampliar la propuesta inclusiva que representa el CI, se decidió implementar un Curso de Preparación Universitaria de acompañamiento para la etapa de estudios superiores. (Reglamento CPU).

En esos extractos, encontramos la referencia a la *continuidad* formativa que se propone entre ambos ciclos¹⁶², que conjuntamente contribuirían con la *transición* en la que se encuentran los/as ingresantes y a la *propuesta inclusiva* que implican ambos ciclos.

A partir del análisis precedente y de nuestro trabajo de campo, encontramos que las justificaciones que fundamentaron las prácticas institucionales ubicadas en el ingreso en UNAJ y la consecuente conversión de ingresante a estudiante, redundaron en torno a la construcción institucional de

- quiénes son los/as ingresantes a la Universidad,
- el acompañamiento pedagógico requerido por quienes ingresan,
- los saberes que deben adquirir los/as ingresantes para convertirse en estudiantes.

¹⁶¹ Al respecto, el rector de la Universidad refiere que este modo de pensar ese periodo de la trayectoria estudiantil conformaba una de las hipótesis previas que operó al momento de planificar la Universidad, es decir, antes de que la misma estuviera en funcionamiento, tuviera docentes y conocieran a sus estudiantes.

¹⁶² Esta vinculación se plasma, entre otros, en que el contenido de las materias de Lengua y Matemática del CPU supone la preparación para los contenidos que se abordarán en el CI y en que muchos de los docentes de uno y otro son los mismos.

Cabe aclarar que esta separación es analítica, ya que regularmente estas construcciones convergen y se piensan conjuntamente. En las secciones subsiguientes, daremos cuenta de esos tres ejes en los que se organizan las justificaciones a partir de las cuales se configura al ingreso como una problemática a atender.

¿A quiénes incluir? Representaciones sobre ingresantes a UNAJ

Sin dudas, el camino que supone incluir en la Universidad implica necesariamente una definición respecto de quiénes son aquellos/as destinatarios/as de esa acción. Para el caso de las prácticas enfocadas en el primer tramo de las carreras, estos/as son los/as ingresantes que deben transitar el proceso de conversión a estudiantes. De esta manera, las representaciones de los ingresantes operan aquí como supuestos y justificaciones de la narrativa institucional y sus prácticas.

En este sentido, el trabajo de campo realizado nos aportó la necesidad de pensar temporalmente la construcción de los destinatarios, en tanto las representaciones de las/os ingresantes esperados recibieron modificaciones a lo largo del tiempo. Así, encontramos caracterizaciones de las/os estudiantes en los momentos previos de la creación de la UNAJ, en los primeros años de funcionamiento y referencias más actuales.

En instancias anteriores a su creación, tal como podemos leer en el Proyecto de Ley, se asimilaba a los/as estudiantes que estudiarían en UNAJ con personas pertenecientes a *familias no incluidas*, residentes en Florencio Varela y zonas aledañas. Esto tuvo implicancias territoriales en la construcción del ingresante esperado: en el Proyecto de Ley se describe socio-demográficamente al territorio a partir de variables socio-económicas, enfatizando en los altos porcentajes de habitantes por debajo de la línea de pobreza y en las dificultades, en términos económicos, que les hubiera representado trasladarse para poder estudiar en universidades de otras zonas del AMBA. Asimismo, en ese documento, se hace referencia a la noción de *inclusión* vinculada a la posibilidad de incorporar a poblaciones excluidas, tanto del ámbito educativo como, y particularmente, del mundo del trabajo. Se puede leer allí que “la Universidad representaría para los jóvenes, que han sido particularmente castigados por las crisis recientes, la posibilidad no sólo de estudiar, sino de iniciar un proyecto de vida asociado a los valores de la educación y de la cultura del trabajo” (Proyecto de Ley).

Además, encontramos en ese documento, que la representación acerca de los/as estudiantes esperados corresponde a la de un colectivo bastante homogéneo en términos sociales. En la

entrevista realizada al dirigente político que motorizó la presentación del proyecto de Ley, nos decía que “la UNAJ estaba destinada a hijos de trabajadores, provenientes de sectores humildes que no tenían ni la perspectiva de ir a una universidad [y que] viven en un ambiente donde se relaciona normalmente con vecinos que no tienen una actividad profesional” (Informante clave 1).

Inevitablemente, la creación de la Universidad y la apertura de sus puertas confrontó esos *a priori* con las/os estudiantes reales. En este sentido, hay quienes reconocen que las planificaciones de las asignaturas del CI se realizaron bajo una presunción de quienes serían los/as ingresantes de la Universidad, como afirma una autoridad con quien conversamos: “(...)trabajábamos con alumnos hipotéticos cuando elaboramos el primer manual” (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 8, Mujer).

Al consultar acerca de las características de las/os primeros ingresantes a UNAJ, el adjetivo *muchos* surgió recurrentemente en el discurso de las autoridades entrevistadas. Éste alude a la gran y creciente cantidad de personas que año a año se inscriben a la universidad. Tal como mencionamos anteriormente, la amplia y rápida expansión de su matrícula y los desafíos que ésta ha planteado en su devenir institucional, no puede dejar de ser considerada para pensar la vida universitaria en UNAJ.

Otra de las características resaltadas acerca del colectivo estudiantil es el hecho de ser *primera generación universitaria*, lo cual muchas veces ha sido identificado como el principal factor de motivación para continuar con los estudios en la Universidad, a pesar de las dificultades experimentadas. En palabras de una autoridad del ICS: “Estos chicos pueden decir “mi papá no terminó la universidad, yo la voy a terminar” (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 12, Varón).

En efecto, las representaciones en torno a las trayectorias educativas de las/os estudiantes tienen implicancias en el modo en el que se piensa la transición desde la escuela secundaria a la universidad y las dificultades que ese pasaje implica¹⁶³. Las referencias a las demandas de esa etapa, fueron identificadas como uno de los aspectos sobre los que se justifica la puesta en marcha de prácticas de acompañamiento al ingreso. La idea de *afrontar la universidad* resulta potente para dar cuenta de la experiencia en clave de desafío que implica el pasaje y que es

¹⁶³ Respecto del tiempo que dejaron pasar entre la finalización de la secundaria y su ingreso a la UNAJ, el 35% refirió haberlo hecho a continuación de su graduación en la escuela media, el 26,9% lo hizo entre 2 y 5 años, el 14% luego de 6 a 10 años de haber concluido ese nivel y un 24,1% lo hizo después de 11 años o más (Fuente: Encuesta autoadministrada, n: 398).

compartido por todas aquellas personas que terminan el secundario. Sin embargo, la fragmentación educativa a la que nos referimos previamente, así como también, las trayectorias disímiles existentes, demuestran que más allá de cierta homogeneidad compartida entre quienes transitan ese proceso las magnitudes de ese salto varían¹⁶⁴.

Por su parte, la referencia a ser la primera generación universitaria se asocia en muchos de los discursos relevados al hecho de pertenecer a *sectores de bajos recursos*:

Y bueno, el desafío era ese, me parece, era que sectores de bajos recursos que no podían por cuestiones logísticas materiales o también a veces culturales, del permiso, de poder verse proyectados en la educación superior, de tener un título universitario, pudieran acceder. (Autoridades y ND, IlyA, Entrevista 6, Varón)

Como observamos, ingresar a la Universidad, se concibe aquí como oportunidad en términos *materiales*, en tanto la cercanía geográfica de la institución parece resolver cuestiones vinculadas al dinero y al tiempo que insumía trasladarse hacia universidades en otras regiones; pero también culturales, en términos de otorgarse el permiso de ingresar a la Universidad, incluso en cuanto a la posibilidad de proyectarse como graduado universitario.

A lo largo de las entrevistas realizadas, también encontramos testimonios que enfatizan en que quienes ingresan a UNAJ son *muy diversos*. Esta representación implica una diferencia respecto del modo de pensarlos que encontramos en las instancias previas a su creación: allí se describía a los estudiantes esperados como pertenecientes a *familias no incluidas*, configurándose una idea de los/as estudiantes como un conjunto homogéneo. Luego de la puesta en marcha de la Institución, la heterogeneidad del colectivo estudiantil emergió como rasgo¹⁶⁵. Al respecto, una de las autoridades entrevistadas afirma:

Me preguntaba cómo eran nuestros estudiantes y yo le hablaba de las composiciones heterogéneas. Bueno, ¿qué hacemos con esas diferencias? Bueno, trabajamos desde el reconocimiento. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 9, Mujer)

Como vemos, la entrevistada expresa allí que es intención del IEI incorporar la heterogeneidad de quienes ingresan, de modo que, en función de su reconocimiento, justifican las configuraciones de las prácticas institucionales.

¹⁶⁴ Les consultamos a los estudiantes encuestados cómo consideraban que había sido la preparación que les dio la escuela secundaria para estudiar una carrera universitaria: cada 10 estudiantes 6 refieren que la preparación fue suficiente (11,3% indica que “Más que suficiente” y 49% “Suficiente”) y 4 (37,9%) que fue insuficiente. Es plausible pensar que en estos últimos la sensación de salto entre un nivel y otro haya sido mayor. (Fuente: Encuesta autoadministrada, n: 398).

¹⁶⁵ Hubo quienes incluso enfatizaban que esta heterogeneidad era mayor al comparar por turno. Sostuvieron que quienes asisten a la mañana coinciden en mayor medida con las definiciones teóricas de la trayectoria, pero también es a ese turno al que concurren muchas estudiantes madres, ya que el horario coincide con el de la escuela de sus hijos/as. Luego en el turno noche identifican una mayor cantidad de estudiantes con trayectorias más alejadas de esa definición teórica en función de mayores tasas de empleo.

Sin embargo, distintas son las fuentes que se mencionan de esa heterogeneidad. En este sentido, un entrevistado nos decía:

Se creó el Instituto de [Estudios] Iniciales justamente para eso, para construir una mirada desde el ingreso, de cómo retenerlos, para pensar cómo es el paso desde la secundaria o desde la comunidad, porque hay muchos compañeros que hace cinco o diez años que dejaron de estudiar porque terminaron el secundario o abandonaron alguna universidad tradicional por trabajo y/o costo y quieren volver. (Autoridades y ND, ICSyA, Entrevista 14, Varón)

Según el entrevistado, la trayectoria educativa previa -incluyendo el tiempo transcurrido entre la última experiencia educativa y el ingreso a UNAJ- contribuye a esa diversidad. Eso configura dos aspectos distintos: cómo y dónde realizó la secundaria y las actividades que desarrolló (educativas, comunitarias, laborales) desde que obtuvo el título hasta inscribirse en esta Universidad. Al mismo tiempo, se configura otra fuente de heterogeneidad: las demandas de tiempo que tensionan las actividades laborales y las exigencias universitarias.

Como podemos observar, todos estos criterios señalan los desafíos de la *inclusión*. Entonces, esta heterogeneidad, como rasgo del colectivo estudiantil de UNAJ, se configura en función a una comparación con otro: aquel/la que ingresa a la universidad según la trayectoria teórica que implica haber terminado la secundaria recientemente, ser joven y dedicarse principalmente al estudio.

Otro de los aspectos señalados como factor que aporta heterogeneidad es el territorio de procedencia, como podemos ver en el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una de las autoridades:

Los que provienen de los centros de las ciudades tienen formaciones, fueron a escuelas secundarias, tanto públicas como privadas, y [crecieron] con otra realidad socio-económica. Por otro lado, tenemos estudiantes que, si bien provienen de esta región, tienen trayectos que les llevan una hora y media de colectivo, e [incluso a] tomar varios colectivos. Pero bueno, estos son los casos que a veces condensan todos los condicionantes adversos porque no solo vienen de lejos, sino que además tienen grandes problemas económicos para llegar a la Universidad, sumado a que tienen familiares a cargo y trabajan. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 9, Mujer)

En este sentido, mientras que en el Proyecto de Ley encontramos referencias al Conurbano Bonaerense¹⁶⁶ como territorio desigual al compararlo con la CABA, pero homogéneo en su interior, el acceso de los/as ingresantes reales tensionó esta representación. Esto se debe a que se evidenció que entre quienes asisten a UNAJ convergen tanto personas que residen

¹⁶⁶ Se denomina Conurbano Bonaerense (CB) a la franja de territorio que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, integrada por 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires. El CB tiene una superficie de aproximadamente 2.480 km² lo que representa un 1% de la superficie total de Argentina y en él se concentra una cuarta parte de toda la población nacional (9.916.715 habitantes según el censo nacional de 2010).

próximas a la Universidad como, aunque emplazados en esa región, quienes deben recorrer distancias mayores. Además, resalta que muchas veces estas personas condensan condicionantes adversos. Encontramos, en esa categoría que surgió de las entrevistas, referencias a aquello que Saraví (2015; 2004) menciona como existencia de entramados de desventajas que se retroalimentan mutuamente y que resultan factores de exclusiones recíprocas.

Sin embargo, con el correr de los años, tal como manifiestan muchos/as de los/as entrevistados/as, las características de las/os ingresantes reales se han ido modificando. Es decir que las tensiones no se verifican solamente entre los *a priori* y los/as primeros/as ingresantes, sino también entre estos últimos y quienes accedieron a la Universidad más recientemente.

En definitiva, las transformaciones que se observan en el perfil de quienes ingresan a la UNAJ son de diversa índole. Una de ellas refiere al descenso del promedio de edad con la que ingresan¹⁶⁷. Esta variable presenta diferencias en función del Instituto de pertenencia e incluso dentro de sus carreras: “hay una enorme diferencia en algunas carreras como las de Salud y Trabajo Social con las Ingenierías: mujeres mayores y hombres muy jóvenes”. El reciente ingreso de personas con menor edad ha redundado en el énfasis en aspectos vinculados a la cultura de la imagen – ampliamente extendida en las generaciones más jóvenes –, su relación con las prácticas enfocadas a ingresantes dentro del aula y los desafíos que esto plantea. Tal como podemos leer en el reglamento del CPU:

(...) otros fenómenos de la cultura contemporánea, como el predominio de la imagen, la búsqueda de la satisfacción inmediata, el acceso a la información inmediata, etc. Todo ello hace que en las universidades haya estudiantes que requieren nuevos métodos y estrategias de enseñanza para adquirir los aprendizajes necesarios para continuar sus carreras (Reglamento CPU, p.3)

Como vemos, se desprende del fragmento anterior, una intención de responder a demandas más *contemporáneas*, independientes del sector social de pertenencia, que implican repensar las estrategias pedagógicas y las propuestas de enseñanza.

Otro de los ejes que evidencia una modificación en el perfil del estudiantado es la incorporación de estudiantes pertenecientes a sectores medios. Esa transformación del colectivo estudiantil, es aducida -en parte- al ingreso de estudiantes provenientes de otros

¹⁶⁷ Esto puede ser contrastado con números: en 2011 la media de edad con la que ingresaban era de 27 años (Fuente: Memoria 2013) mientras que en 2017 ésta era de 25,5 años de edad (Fuente: encuesta auto administrada implementada en el marco de la presente investigación).

territorios, tales como La Plata, Quilmes y algunas zonas de Berazategui, asociando, de acuerdo a lo que veíamos unos párrafos más arriba, al territorio de residencia con la pertenencia social. Por su parte, hubo quienes enfatizaron en que la incorporación de sectores medios fue impulsada por la diversificación de la oferta académica. Entre ellas, mencionaron específicamente la apertura de la carrera de Medicina y de Ingeniería en Petróleo.

A su vez, el enfoque institucional considera que el ingreso es requerido, en gran medida, por estudiantes de *sectores populares* o de *primera generación*, categorías que se usan en forma indistinta. Al respecto, otra de las dimensiones que se tienen en cuenta para referir a la transformación del perfil del estudiantado es el descenso de la proporción de quienes son primera generación universitaria:

El primer año creo que el 95% era primera generación, ahora estaremos en el 85%. Se va instalando la Universidad, digamos. A mí me parece que igual, sigue siendo una universidad de sectores populares, de una manera súper general. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

En este fragmento, es interesante el desplazamiento de sentido que propone la entrevistada. Para ella, el concepto de primera generación de universitarios/as es sinónimo de pertenencia a sectores populares. Es decir que se asocia en forma lineal la trayectoria educativa familiar con la situación socio-económica. Cabe pensar que la noción de *primera generación* condensa otras desigualdades con menores habilitaciones a ser mencionadas, tales como registrar ingresos monetarios más bajos, pertenecer a sectores sociales desaventajados, poseer tasas de ocupación inferiores.

En consecuencia, a las transformaciones en el perfil del estudiantado, según nos relata una de las entrevistadas, se han impulsado reflexiones al interior de la Universidad:

La vulnerabilidad histórica en sectores postergados, sean o no primera generación de estudiantes, es como un cliché que nosotros empezamos hace un tiempo a usar con más cuidado y además porque nuestra población ya cambió. Siempre los ingenieros dicen que para ellos la gente que entra al primer año de acá y de La Plata tienen los mismos problemas, o sea, el secundario tiene problemas en todos lados. La reforma educativa de la Provincia de Buenos Aires generó problemáticas en todos lados, ¿cuál es la diferencia, tal vez, en el universo de nuestra población? Es que las condiciones sociales y familiares de contención de este estudiante son más precarias... porque son primera generación, porque han tenido padres que no han terminado la primaria, porque no hay pares con quienes hablar de qué es un parcial.” (Autoridades y ND, Entrevista 1, Mujer)

Consideramos que este extracto resulta interesante en función de dos aportes. Por un lado, porque asimila las características de la población que asiste y sus dificultades en la trayectoria educativa a las de otras instituciones universitarias. Esto se debe a que se coloca a UNAJ

nuevamente, tal como describíamos al inicio del capítulo, en el amplio espectro de las instituciones universitarias que conforman el nivel de educación superior en Argentina, asociándola a una idea universal de universidad. Por el otro, porque da cuenta de ciertos reparos en el uso y significado de la noción de *primera generación universitaria*. De esta manera, establece que, en función de las transformaciones del perfil de estudiantes, referirse a ellos/as como un todo en esos términos puede resultar caduco. En definitiva, expresa un desplazamiento: la especificidad de esta población no consiste en que sus madres y/o padres no se hayan graduado de la universidad, sino que esta desigualdad educativa integra un grupo de otras desigualdades tales como las sociales, la contención que las familias y/o pares pueden aportarles.

Como hemos visto hasta aquí, aunque con modificaciones en su composición, el perfil de quienes acceden a UNAJ es heterogéneo. Por lo tanto, la *inclusión* en los inicios conlleva a que los/as ingresantes, que presentan diversas características en función de una serie de variables tales como edad, trayectorias educativas previas, condición de actividad y tiempo destinado a tareas de cuidado, sector social, entre otras, se conviertan en estudiantes. Esto supone un movimiento hacia cierta homogeneidad en términos de saberes, habilidades, contenidos y competencias. En este desplazamiento, la propuesta institucional le otorga al IEI un rol muy importante puesto que, como veremos a continuación, implica un acompañamiento particular destinado a los inicios.

El acompañamiento a ingresantes como justificación de la puesta en marcha de prácticas institucionales en el tramo inicial

Anteriormente, presentábamos la idea de *apoyo* como emergente en nuestro trabajo de campo para pensar la trayectoria en el ingreso y garantizar el compromiso de la UNAJ con la *inclusión educativa*. Esta noción nos permite entender que la institución y sus actores son concebidos como instancias en las que los/as estudiantes pueden, en tanto se encuentren disponibles los acompañamientos necesarios, apoyarse sobre todo en los primeros pasos de sus trayectorias.

Por otro lado, este apoyo nos habla también de representaciones de los/as estudiantes como sujetos que deben ser sostenidos. Esta referencia implicaría cierta “falta” por parte de las/os estudiantes, partiendo muchas veces de diagnósticos acerca de ellos/as que los posicionan en un lugar de “necesidad” en vistas de realizar un tránsito exitoso en la Universidad.

Encontramos entonces una coincidencia en que los/as estudiantes requieren ser acompañados por la institución, más allá de que en algunos discursos se manifiesta que son todos/as los/as ingresantes los/as que lo necesitan y, en otros, una amplia fracción de ellos.

Entonces, apoyar a los ingresantes para fortalecer sus trayectorias educativas y favorecer su conversión a estudiantes es uno de los objetivos de las prácticas institucionales desarrolladas en torno a este período:

El Ciclo Inicial es un módulo común a todas las carreras que se dictan en la UNAJ y supone el desafío de acompañar a los estudiantes para que puedan fortalecer y desplegar las competencias necesarias e indispensables para el trabajo académico disciplinar que están iniciando (Cuadernillo del TVU).

Esta caracterización, expresada en términos de desafío -tanto para la institución como para los/as estudiantes- supone la existencia de una serie de competencias que son necesarias e indispensables para poder desempeñarse en la Universidad. De esta manera, se presenta allí al acompañamiento institucional como algo distinto de los desafíos del *trabajo académico-disciplinar*. En este marco, se manifiesta una intención de integrar al aula de las asignaturas que integran los ciclos formativos del IEI, el compromiso o el desafío de la *inclusión*. A diferencia de lo que sucede con las que se llevan a cabo por fuera del aula, que han sido analizadas anteriormente, la noción de *apoyo* se incluye aquí dentro del aula. Es interesante observar que este esfuerzo institucional tiene un norte preciso: el desarrollo de estos saberes que, una vez adquiridos, acompañarán a los/as estudiantes en el resto de su trayectoria universitaria.

De esta manera, vemos que el acompañamiento resulta un rasgo inseparable de la *inclusión*. Al respecto, destacamos el modo en el que esta asociación se presenta en el siguiente extracto:

La UNAJ tiene una impronta fuertemente inclusiva y, por ello, y reconociendo que tanta libertad puede marear, ha desarrollado un sistema de acompañamiento en sus estudios durante los primeros tiempos. El Curso de Preparación Universitaria, el Ciclo Inicial, el espacio de tutorías y la entrega de diferentes tipos de becas, entre otras estrategias, están diseñados para que este nuevo camino no lo recorran solos. (Manual CPU)

En este fragmento, se resalta la complementariedad de las distintas prácticas institucionales diseñadas con el objetivo de acompañar a los/as ingresantes. Según el Manual CPU, se enfatiza allí en que el acompañamiento encuentra su razón de ser en función de la abrumadora libertad que implica comenzar a estudiar en una universidad, dadas las diversas posibilidades de elección –ya sea en términos de asignaturas, de tiempos, de espacios, etc.-. Por lo tanto, esto requiere del acompañamiento de un otro, en particular, de determinadas figuras

institucionales. En este sentido, el devenir de Unidad a Instituto de Estudios Iniciales y sus alcances se tornan claves para el presente análisis.

Las y los docentes del IEI: representaciones acerca de su rol

A partir de nuestra investigación, encontramos que en esta comunidad educativa existe una fuerte asociación entre los modos de enseñar y la *inclusión educativa*. El concepto de *enseñar distinto*, como profundizaremos en el Capítulo 5, surge como uno de los sentidos de la misma. La creación del IEI y la conformación de un colectivo docente propio implica, por un lado, la pretensión de contar con docentes a cargo que se vinculen y socialicen con una narrativa y discursos propios; pero también, nos habla de una narrativa institucional que asigna tareas y responsabilidades distintas según cada instituto. Así, las del IEI se sitúan en la conversión de ingresantes a estudiantes, y en la consecuente adquisición de competencias y aprendizaje de contenidos que esto requiere, a las que nos referiremos luego; mientras que es atribución de los otros tres Institutos, centrarse en la segunda transformación que implica la *inclusión*: la de estudiante a graduado.

Sin lugar a dudas, una de las expectativas de la creación del IEI era generar efectos en la práctica docente. Con respecto a esto, una de las autoridades entrevistadas por el IEI afirma:

(...) es un modo justamente de explicitar que para esta universidad los inicios son importantes y, junto con eso, me parece que es un modo también de darle relevancia al trabajo de los docentes, es decir, este conjunto de docentes nos importa, no solo porque son los profesores de Historia o Matemática, sino porque se dedican a enseñar en los inicios. Una definición explícita. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

Entonces, aparece esa palabra que es acompañar, acompañar en el proceso, no dejarlos solos y abandonados a su suerte en el proceso. Y los docentes, que son los mismos los de un ciclo y los de otro, en su mayoría, tienen muy presente eso y [es algo que] hace a su práctica. Nosotros intentamos potenciar eso del registro, no son docentes de materia de quinto año ¿Se entiende? Entonces ahí, desde el reconocimiento del lugar que ocupan en la institución, algo empieza a traducirse en la práctica. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 10, Varón)

Como vemos, estos extractos introducen otra dimensión de análisis que es la jerarquización de la tarea que llevan adelante este conjunto de docentes, los cuales tienen características peculiares respecto al resto de sus colegas, relacionadas con determinada especificidad en su perfil: formación pedagógica, vínculos con el colectivo estudiantil, espacios en los que han llevado a cabo sus prácticas (la mayoría trabaja o trabajó en el nivel secundario y/o superior universitario), entre otros.

En cuanto a esto, distintos actores afirman que con la institucionalización del IEI se buscó otorgarle similar jerarquía que a los otros creados anteriormente, tanto jerarquizando la instancia del ingreso, como reconociendo el trabajo docente que se realiza en los tramos iniciales de las trayectorias.

Ahora bien, ¿cuáles son las expectativas de las autoridades y no docentes de la UNAJ acerca del quehacer docente de los/as docentes del primer tramo de las carreras? Éstas se asocian a que son ellos/as quienes deben poseer ciertas disposiciones y actitudes específicas en el ejercicio de la tarea docente. Su función agrega rasgos particulares que los/as distinguen de docentes que se desempeñan en otros tramos de las carreras. En relación a esto, una de las autoridades con quien conversamos, afirma que:

Con la idea de que ese profesor a cargo sea como casi el primer tutor, que se lo tenga en cuenta, sobre todo en los inicios se creó el Instituto de Iniciales. (Autoridades y ND, ICSyA, Entrevista 14, Varón)

Entonces, la figura del *primer tutor* aparece como aquella que cristaliza las expectativas de la narrativa institucional sobre las/os docentes del IEI. Referirse a este grupo de profesores como *primer tutor*, los/as configura como tutores iniciáticos, al mismo tiempo que remite a que a lo largo de su trayectoria podrán, y hasta sería deseable, que tengan otros.

También, se espera que estos/as docentes estén atentos a los indicios de posible deserción¹⁶⁸ ya sea enfatizando en el seguimiento personalizado, en que los/as contacten en casos de inasistencias, que conozcan su realidad familiar, etc. y que los/as conecten con prácticas que buscan prevenir la discontinuidad, que sugieran formas de cursada distintas a la “trayectoria teórica”, a los fines de disminuir la sensación de frustración. Asimismo, equiparar el rol docente en los primeros años a la figura de un tutor implica una mayor proximidad en términos vinculares, que difiere a las propuestas de mayor anonimato que se verifican en las representaciones de las “universidades tradicionales”¹⁶⁹.

Al mismo tiempo, equiparar el rol docente con el de tutor evidencia una diversificación de las tareas docentes en función de las distintas realidades de sus estudiantes. Entonces, el supuesto es que quienes se desempeñan como docentes tutores deben estar atentos a los distintos ritmos de aprendizajes, situaciones sociales y educativas de cada estudiante, posibles derivaciones a

¹⁶⁸ Cabe referir que la inserción de este término refiere a que el mismo emergió de ese modo en el trabajo de campo. Sobre su pertinencia y las distintas formas de denominarlo ver Santos Sharpe (2020).

¹⁶⁹ Para profundizar acerca de este aspecto consultar Capítulo 6.

otras instancias institucionales, entre otras cuestiones, además de transmitir los contenidos curriculares propios de su asignatura.

Las anteriores atribuciones coinciden con algunos hallazgos de la literatura respecto de la figura del tutor. Estos se presentan como una estrategia que permite mediar entre el estudiante individual y la atención de manera simultánea, colectiva y homogénea (Acosta y Pinkasz, s/f en Pinkasz & Montes, 2019). Esta tarea pasa a ser considerada como necesaria en función de la heterogeneidad del colectivo estudiantil, implicando que quienes forman parte de este agrupamiento ya no aprenden en y al mismo tiempo (Terigi, 2010 en Pinkasz y Montes, 2019).

Para profundizar en la construcción institucional que se realiza en torno al cuerpo docente del primer año, recuperamos una situación narrada por una docente del IEI:

El tema del pasaje es muy central en nuestra tarea la verdad porque se escucha mucho que dicen: - “Me la llevé a diciembre” “¡Me la llevé!” Yo he tenido estudiantes en este cuatrimestre, que me decía “Señorita”. Que me escribía “Señorita” en mails. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

Como vemos, la tarea docente de quienes ejercen en los primeros años de las carreras consiste en favorecer el pasaje entre el secundario y la Universidad, marcar sus diferencias, hacer notar las especificidades de cada nivel, así como también aprender un nuevo lenguaje. En suma, acompañarlos y no *abandonarlos a su suerte en el proceso*.

Tal como vimos hasta aquí, quienes se desempeñan en materias ubicadas al inicio de las carreras deben, a las tareas docentes tradicionales, adicionarles otras. A esto se refiere una de las autoridades entrevistadas:

Entrevistada: (...) un poco la consigna para los docentes del Ciclo Inicial justamente, es doble, consiste en enseñar contenidos, entre comillas pero, a la vez, estar muy atentos a la adquisición de herramientas, o sea, todo lo que tenga que ver con la afiliación institucional, esa es como nuestra. Bueno, el punto en el que queremos hacernos fuerte digamos (...). Tratamos de pensar la afiliación institucional.

Entrevistadora: Y ¿Quiénes serían los encargados de generarla?

Entrevistada: Primero y principal los docentes, por eso los docentes del primer año son los más importantes, digamos. No porque los demás no tengan que hacerlo, pero me parece que los docentes de primer año son los primeros que tenemos que estar atentos a eso. Tenemos esta sensación de que abrimos las puertas de la Universidad, los recibimos y somos los primeros, tenemos que alentarlos a que desarrollen esas herramientas y la hipótesis también es esa, que puedan desarrollar un primer año sólido. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

Allí, se da cuenta de esta doble tarea que se le imprime al rol docente del primer año, en tanto se requiere que estén atentos/as a los contenidos a transmitir en sus prácticas docentes, pero también a la adquisición de herramientas acerca del “ser estudiante”. A partir de lo anterior,

podemos aproximarnos al modo en que desde el IEI se configura a los/as docentes de primer año como los más importantes en el proceso de construcción de la afiliación institucional. Esta última refiere a una identificación de los/as estudiantes con la Universidad, pero también a que conozcan – y hagan uso - de las herramientas que la institución tiene para acompañar su trayectoria desde lo académico, lo social y lo cultural.

Con respecto a la idea de dar a conocer la vida universitaria, una docente de IEI enfatiza en lo siguiente:

Vienen con el ritmo y la cabeza del secundario entonces vos tenés que explicar todas esas cuestiones que hacen a la vida universitaria que tiene que ver con: - “No te demandes más porque necesitás la misma cantidad de tiempo dentro del aula que afuera para leer, para estudiar, para preparar, para todo esto”. Entonces nosotros somos un poco los receptores, en primer año, de esa parte. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

Este fragmento da cuenta de una adhesión de esta docente a la narrativa institucional, en tanto adhiere a la especificidad de la tarea docente en el inicio y a la idea de que no se pueden resolver los aprendizajes en el aula solamente, sino que hay un “más allá” de la cursada que también se expresa como exigencia, tal como vimos en el capítulo anterior. Esto tiene implicancias en el modo de pensar a los/as estudiantes, en tanto se concibe como deseable que sean capaces de construir su propio trayecto. Es en este último punto en el que nos detendremos a continuación para analizar la tensión entre la pretensión de que los/as estudiantes aprendan a gestionar por sí mismos su trayectoria y la existencia de un acompañamiento excesivo.

¿Hasta dónde acompañar? Entre la autogestión y el paternalismo

Los modos en los que se piensa el apoyo a los/as estudiantes en los inicios manifiestan sentidos diversos presentes dentro de la institución. Por un lado, encontramos posiciones que se enfocan en posturas más académicas para realizar ese *acompañamiento*, en tanto refieren que debe constar de estrategias pedagógicas que promuevan el buen desempeño. Por el otro, identificamos modos que se corresponden con un acompañamiento referido a la *contención*, donde lo afectivo y la proximidad adquieren gran relevancia. Este pivoteo argumentativo, como veremos en este y otros capítulos, constituye una de las principales tensiones observadas en nuestro estudio de caso, referida aquí a la implementación de prácticas destinadas al ingreso.

En cuanto a lo anterior, podemos ver que se depositan disímiles expectativas en el estudiante ideal, con respecto a atributos que se espera que estos/as adquieran y/o saberes que se pretende que incorporen. A los fines de ilustrar esto, introducimos algunos fragmentos de textos destinados a ingresarlos. El primero de ellos proviene del Manual del Taller de Vida Universitaria:

El contrato entre la Universidad y los estudiantes se da en un marco de libertad: ya no hay un preceptor que controle las ausencias a clase, ni profesores que les exijan hasta el cansancio la entrega de trabajos, ni mucho menos citas a los padres. Es el estudiante el que decide si va a clase o no, si entrega el trabajo o no y cuántas horas le dedicará al estudio. Aunque suenen bien, esas libertades implican responsabilidades, y es normal que estos cambios produzcan acomodamientos, miedos y asombros en los nuevos estudiantes. (Manual del Taller de Vida Universitaria, p. 81)

Como observamos, se enfatiza allí en la necesidad de que las/os estudiantes aprendan a autogestionarse, es decir que en el marco de libertad que implica el tránsito en la Universidad, aprendan a decidir. Esto requiere, a diferencia de lo que sucede en el secundario donde estas cuestiones están a cargo de agentes externos, que aprendan a organizarse por sí mismos, a destinar un tiempo por fuera de clase para el estudio, a manejar la asistencia a las asignaturas y los plazos de las entregas de trabajos. De allí que hablemos de una autogestión de la trayectoria como una característica deseable del quehacer de los estudiantes.

Por otro lado, una de las autoridades entrevistadas por el IEI mencionó lo siguiente:

También es una pregunta que siempre nos hacemos desde [el Instituto de Estudios] Iniciales, porque a veces en Iniciales lo pensamos todo muy entre algodones y llegan al segundo año y son... entonces desde Iniciales también nos hemos replanteado la cultura paternalista, porque a veces ayudarlos tanto no ayuda. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

En este caso, la entrevistada se refiere allí a una reflexión que realizan junto con otros de sus colegas: ¿hasta dónde acompañar a los estudiantes?, ¿hasta dónde darles cierto trato especial? ¿tratarlos *entre algodones* contribuye a su trayectoria académica o, en el largo plazo, termina perjudicándolos? En otros términos, se preguntan si esta *cultura paternalista* llevada a cabo en los primeros pasos no cercena la adquisición de herramientas para la continuidad de su trayectoria académica, imposibilitando el aprendizaje de la autogestión.

Al respecto, otra docente reconoce cierto trato *maternal* para con sus estudiantes y se pregunta acerca de los riesgos de entablar el vínculo en esos términos:

Para mí tendríamos que lograr que los pibes se autogestionen. No sé, capaz que no está bien dicho “que se autogestionen”, pero a veces en ese afán como de acompañarlos no sé si no terminás haciendo las cosas por ellos. En otro registro, no estoy comparando la docencia con la maternidad pero viste: - “Vestite, vestite, que

hace frío” Le ponemos el buzo, el guardapolvo y andate de una vez. A veces me parece que se puede correr ese riesgo. Bueno, nada, es como complicado también. (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15)

Entonces, surge allí el “hacer” como indicador de la transformación realizada, es decir, pareciera que la transformación de ser ingresante a estudiante, que constituye el proceso de *inclusión*, conlleva un aprendizaje en el hacer, ya que implica la adquisición de cierta capacidad para resolver cuestiones vinculadas a la gestión de la propia trayectoria¹⁷⁰.

Estas referencias ponen de manifiesto las preguntas que formulamos previamente y que circulan institucionalmente respecto de si la Universidad no estaría resolviendo *las cosas* que les corresponderían a los/as estudiantes y, en caso afirmativo, si esto es deseable.

De modo que aquí se manifiesta la tensión entre la *autogestión* de las trayectorias universitarias y el *paternalismo*. En torno a esto, pareciera que, por un lado, hay un ideal institucional de que se constituyan como estudiantes en términos de que puedan gestionar por sí mismos sus trayectorias dentro de la Universidad, pero por otro, institucionalmente, tal como vimos a lo largo de esta sección, ingresar a la UNAJ sin estar acompañados no se configura como una opción. Entonces, en cierta medida, se espera que desarrollen algunas habilidades de *autogestión* que no necesariamente entienden como propias del nivel ya que han transitado la Universidad con apoyo y acompañados.

Esta tensión, se relaciona también con la posibilidad de flexibilizar las normas o no hacerlo. Para ilustrar esta cuestión, introducimos a continuación dos fragmentos que plasman distintas posturas a una misma situación: la posibilidad de hacer un cambio en los horarios de cursada de una asignatura.

(...) la inscripción se hace a través del SIU guaraní: todo lo que es formal funciona como en todas las universidades. Pero después, se atiende la necesidad particular de cada alumno, que te viene con: - “Profe, conseguí trabajo, no puedo ir más ese día”. Y lo tenés que cambiar porque si no lo perdés porque tiene que vivir, es complicada la situación. Y eso administrativamente te genera mucho laburo... cambiarle el seguro... porque la Universidad paga el seguro, no el estudiante. (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 13, Mujer)

(...) el derecho a la educación lo reconocemos como tal, pero eso no significa que todos tengan 9 o 10, no significa que todo el mundo puede cursar en el horario que quiera, con las reglas que quiera, al revés. Esto es una institución y para funcionar en un marco más o menos ordenado, hay que respetar reglas. Es el único modo de convivir, y bueno, en realidad lo que nosotros hacemos es enseñar, no les estamos regalando nada, y bueno, por ahí enseñar también es enseñar a hacer el esfuerzo” (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

¹⁷⁰

Esto nos remite a la existencia de un *ethos universitario*, que será abordado en el siguiente apartado.

En el primer fragmento, prima la excepción a la norma. Allí, si bien la inscripción es a través del sistema de información, es decir, mediante el canal formal, atienden luego a las particularidades de los casos que solicitan el cambio. La flexibilidad se justifica con *porque sino lo perdés*, refiriéndose a que, si las normas no se hacen más permeables, ese estudiante optará por discontinuar los estudios (ya sea por incompatibilidades horarias o demandas laborales); o bien con que *es complicada la situación*, aludiendo a representaciones socio-económicas de las/os estudiantes como justificación para relajar la normativa. En estos casos, prima la decisión de adaptarse a las condiciones de los/as estudiantes, incluso cuando esto implique mayores esfuerzos para la Universidad, ya sean en términos administrativos y/o económicos.

Luego, la postura que encontramos en el segundo fragmento es la de no flexibilizar, la de atenerse a las reglas. En este caso, la justificación de no moverse de la norma se relaciona a una idea de aprendizaje que incorpora la noción de esfuerzo de los/as estudiantes para que puedan conocer cómo funciona la Universidad, de lo contrario la institución y sus actores no estarían trabajando en pos de garantizar el derecho a la educación. Al respecto, expresa que el sentido de este derecho no debe ser asociado a que “te regalen” ni la nota en las evaluaciones, ni que accedan a todos los pedidos del estudiantado, sino que la inflexibilidad de las normas es un aprendizaje universitario también y, por lo tanto, aprenderlo “incluye”.

A modo de resumen, encontramos aquí que lo que se pone en cuestión no es el acompañamiento en sí, sino que lo que se preguntan es hasta dónde acercarse, aproximarse y resolver por ellos/as, y cómo adaptarlo y reactualizarlo en función de las modificaciones del perfil del estudiantado al que nos referimos anteriormente. Este interrogante cobra relevancia al analizar los sentidos de la *inclusión educativa* en tanto se reflexiona sobre los límites del acompañamiento.

¿Qué contenidos incorporar en las asignaturas del ingreso? Entre los saberes disciplinares y aquellos que los y las conviertan en estudiantes

Aquellos saberes y prácticas que adquieren centralidad para la incorporación de los/as ingresantes en las instituciones educativas son saberes específicos, ordenados, definidos, que se encuentran entrelazados, y, además, al ser presentados y reconocidos por la institución misma, se construyen como legítimos. La UNAJ no es la excepción a esto, sino que quienes ingresan a ella, deben incorporar ciertas competencias y aprender determinados contenidos. Ésta es una premisa que encontramos desde los momentos previos a su creación y que se

encuentra bastante extendida en la narrativa institucional. En el Proyecto Institucional, se expresaba que:

(...) para mejorar la calidad y pertinencia de la experiencia formativa de los jóvenes que ingresen a la UNAJ y a fin de revertir situaciones posibles de deserción temprana, se propone un Ciclo Inicial en el cual los estudiantes puedan fortalecer y desplegar las competencias necesarias e indispensables para el trabajo académico. (Proyecto Institucional).

A partir de las representaciones en torno a los/as ingresantes de la Universidad y a sus necesidades para alcanzar la conversión a estudiantes, la experiencia formativa se presenta como un aspecto a mejorar. En cuanto a esto, la propuesta aquí es apuntalar la adquisición de las competencias necesarias de quienes ingresan, siendo ellos/as quienes deben adaptarse a la experiencia formativa y no al revés. Indudablemente, estos saberes no se pueden considerar como dados por el nivel secundario, ni tampoco es plausible delegarlos en los demás institutos, caracterizados por un mayor nivel de especialización.

En esta sección, analizaremos otra de las dimensiones a partir de las que se justifican las prácticas del ingreso en clave de *inclusión educativa*: la construcción institucional acerca de la necesidad de que quienes ingresan desarrollen ciertas competencias para convertirse en estudiantes. El interrogante estará puesto en cuáles son esas competencias y contenidos que se incorporaron en las asignaturas del CI y del CPU. Consideramos que su conformación expresa supuestos acerca de las herramientas y contenidos que autoridades y docentes coordinadores de las asignaturas identifican como necesarios para realizar la conversión a la que nos hemos referido. Dentro de esta definición, encontramos distintos puntos de vista, interpretaciones y argumentaciones, muchas veces mediadas por la disciplina y/o por la pertenencia institucional. Entonces, nos preguntamos primero qué tipos de contenidos incorporan y cuál es la justificación de ello, luego el interrogante versa sobre cuánto de específico y cuánto de general se encuentra implicado en esa selección.

En relación al interrogante sobre los contenidos seleccionados para conformar los programas de las asignaturas del CPU y del CI, introducimos los siguientes fragmentos:

Ambas instancias [CPU y CI] constituyen un diseño institucional y académico que ofrece a los ingresantes conocimientos y herramientas básicos, pero indispensables para su plena incorporación a la vida universitaria (Web Institucional)¹⁷¹

Ciclo de formación común y obligatorio para todos los ingresantes, en el cual se ofrecieran materias con fuerte contenido disciplinar básico pero diseñadas de tal manera de poder trabajar también prácticas, herramientas, valores indispensables para

¹⁷¹ <https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/> Fecha de ingreso: 08/12/2021.

afrontar la trayectoria universitaria y apostar, en conjunto, al desarrollo de miradas y pensamientos críticos independientemente de la carrera que hubieran elegido. (Villanueva, 2015)

Como se pone de manifiesto en las citas anteriores, las autoridades tomaron la decisión de combinar, en las asignaturas de esos ciclos, contenido disciplinar básico, junto con prácticas y herramientas indispensables que les permitan afrontar su paso por la Universidad y las demandas que esto conlleva¹⁷². La siguiente tabla resume las principales dimensiones que analizamos de esos contenidos:

Tabla 4.1. Propuestas para Matemática por tipo de contenidos a incorporar

	Contenidos a incluir en las prácticas de ingreso	
Tipo de contenido	Contenido disciplinar	Prácticas y herramientas necesarias para convertirse en estudiantes
Destinatarios/as	Destinados a todos: se apuesta a una construcción común entre todos los ingresantes	
Presentes en mayor medida en...	Lengua y Matemática (CPU y CI)	TVU (CPU) y PC (CI)
Justificaciones	Incluyen contenidos disciplinares "básicos"	Buscan proporcionar herramientas que contribuyan a su experiencia universitaria, a su afiliación institucional.
Objetivos	Favorecen el desempeño en todas las carreras	Que ingresantes aprenden a moverse, a hablar y a hacer en la UNAJ.
		Énfasis en el esfuerzo por desnaturalizar la Universidad.

En relación a los/as destinatarios/as, el énfasis está puesto en aportar ambos tipos de contenidos y herramientas en todos y cada uno de los/as estudiantes, sin distinción de carrera, puesto que esos ciclos son comunes y obligatorios para el colectivo estudiantil en su totalidad. Resulta indispensable hacer hincapié en que son para todos, especialmente si lo comparamos con las prácticas fuera del aula que, tal como vimos en el capítulo anterior, fueron diseñadas para atender a ciertos/as estudiantes en particular.

Por otro lado, con respecto a los contenidos disciplinares básicos, en el siguiente extracto del Reglamento del CPU damos cuenta de los objetivos de cada una de las asignaturas:

(...) responden a objetivos muy claros: mejorar la lecto-comprensión, que es una herramienta básica para todos los campos de estudios; acercar a los/las estudiantes de todas las carreras a la aplicación de las matemáticas en diversos contextos; brindar elementos para favorecer la reflexión sobre el pasado y presente de nuestro país y promover una apropiación crítica de los productos y manifestaciones culturales”

¹⁷² Respecto de esto es necesario enfatizar que, independientemente de los objetivos referidos para cada una de las asignaturas, el aprendizaje de los/as ingresantes se vincula no solo a los programas de cada materia, sino que dependen significativamente de las formas en que se enseñan, de las modalidades de evaluación y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo (Camilloni, 2001).

(Reglamento CPU).

De este modo, observamos que su propósito está puesto en desarrollar en los/as ingresantes conocimientos que se definen institucionalmente y disciplinariamente¹⁷³ como *básicos para el estudio universitario*, enmarcados en una disciplina, y necesarios para afrontar aquellos *déficits* que traen de niveles educativos anteriores. En definitiva, las asignaturas de ambos ciclos formativos constituyen, tal como se refieren en los documentos oficiales, una especie de “entrenamiento” para que el inicio de sus carreras sea más sencillo.

Luego, analizando aquellas *prácticas y herramientas indispensables* para la trayectoria universitaria, la justificación de su incorporación refiere a proporcionarles aquellas que contribuyan a su experiencia universitaria, hacia el logro de su afiliación con la institución y a la construcción de “lo común” del estudiantado más allá de sus heterogeneidades.

Al mismo tiempo, con el ejercicio de reflexiones y prácticas, se pretende dotar al colectivo estudiantil de recursos, que podrán ser utilizados incluso en otros ámbitos por fuera de la Universidad. Esta idea de ampliar los límites de la Universidad, o al menos las contribuciones que realiza a sus estudiantes en el paso por ella, se refuerza en frases tales como: “(...) brindarles una preparación en determinados contenidos específicos y generales que buscan enriquecer su formación personal, académica y profesional.” (Autoevaluación, 2016, 78). El aporte en términos personales que se propone, así como la contribución en términos de reflexiones sobre la realidad social y las manifestaciones culturales, nos habla de una idea de universidad y del tránsito de las personas por ella que trasciende los contenidos de las materias, puesto que implica un aporte en su socialización, una transformación con respecto a la forma de relacionarse y de entender el mundo que las rodea.

Observamos que, si bien el abordaje de *prácticas y herramientas* vinculadas a la socialización de la vida del estudiante son abordados en todas las materias, se lleva a cabo principalmente en el Taller de Vida Universitaria del CPU y Prácticas Culturales del CI. Allí se busca reconocer y hacer explícito para el colectivo estudiantil qué implica estudiar en esta Universidad, cuáles son sus reglas, su régimen académico, su lenguaje, sus normas, los saberes que se demandan, así como también cuestiones vinculadas a cómo *moverse* en la Universidad y al trabajo cotidiano que se les pide a los/as estudiantes. En suma, el objetivo prioritario consiste en que aprendan que el mundo de la Universidad es distinto a otros – ya

¹⁷³ Al respecto, Viñao Frago (1995) sostiene que la selección de esas las nociones básicas que es la disciplina corresponde a un acotamiento realizado por los/as profesionales, grupo académico o científico, que integran y que se presentan ante la sociedad como expertos en la materia.

sean otros niveles educativos o bien otros ámbitos tales como el barrio, el grupo de amigos/as, etc. – y que, por lo tanto, esta inserción les demandará aprendizajes específicos. En función de ello, dar a conocer las dinámicas institucionales facilitándoles el proceso de ingreso a la misma, se considera necesario. En este sentido, una de las autoridades del IEI manifestaba:

(...) estuvo muy pensado el desnaturalizar que la universidad es un mundo como cualquier otro. Cuando di el Taller de Vida Universitaria, o incluso a los estudiantes a veces también les digo que en el mundo de la universidad las palabras significan otras cosas que en el mundo de los mortales ¿no? Un alumno “libre” es un alumno que está fuera del sistema, cuando en realidad la libertad es un bien preciado. Somos docentes “ordinarias”, claro la gente te mira ¿cómo que docentes ordinarios? Sí, soy la mejor categoría que puede tener alguien, docente ordinario ¿no? O bueno, la cuestión digamos, de que la vida se divide por cuatrimestres. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

Y agrega:

Acá el planteo también era ése ¿no? Decir, bueno, los asistentes necesitan ciertos contenidos mínimos, pero además necesitan adquirir herramientas para transitar la vida universitaria y ése era el primer reconocimiento, decir: la universidad es un mundo distinto al mundo común y corriente, digamos, ¿no? (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

Los fragmentos anteriores dan cuenta de una construcción que propone al *mundo común y corriente* y al *mundo de la universidad* como distintos, construcción que excede a UNAJ, sino que es planteado por la entrevistada como un rasgo global de las instituciones universitarias. Resaltan la especificidad del significado atribuido a algunas palabras dentro de la universidad –que incluso tensionan con el significado desarrollado en otros ámbitos de su sociabilidad- y que deben ser “traducidas” para quienes ingresan.

En cuanto a estos saberes que se encuentran vinculados con el funcionamiento de la universidad, su lenguaje, las formas de moverse, son los que conforman el *ethos* universitario. Al respecto Sutton (2008), refiere que el *ethos* se encuentra integrado por tres aspectos y momentos identificados analíticamente: los valores identitarios, al modo ético de ser y al *ethos* como acción. En nuestro caso de estudio, encontramos que el énfasis está puesto en este último, es decir, no en la noción de ser estudiante, sino en la acción: un estudiante es el que hace y habla de una forma determinada, que se comporta según las normas y valores que componen el *ethos* universitario, que se autogestiona e interactúa de acuerdo al mismo, entre otras.

Como venimos desarrollando, este *ethos* requiere ser construido, implica un proceso de *adquisición*. De allí, la intención de *desnaturalizarlo* por parte de los actores universitarios

para, en consecuencia, contribuir a las trayectorias universitarias, incluso operando sobre posibles situaciones de *deserción*. En este sentido, conocer la institución en la que se incorporan, su funcionamiento, sus reglas, los trámites más frecuentes, las normas académicas, los *servicios que brinda* en clave de prácticas que los y las acompañan, reduciría la sensación de extrañeza, de crisis ante un mundo desconocido. Explicitar qué hace un estudiante universitario, cómo debe hablar y qué debe hacer implicaría innovaciones y modificaciones transformando el *arréglate como puedas* que abunda en las representaciones idealizadas de las universidades tradicionales.

Dar a conocer estos modos de hacer en el tramo inicial facilitaría la conversión requerida y la haría más fluida. Este proceso coincide institucionalmente con los ciclos formativos que coordina el IEI, en tanto transitarlos implicaría integrarse a ese *ethos*.

¿Cuánto de específico y cuánto de general?

Como hemos señalado, la *inclusión educativa* en los inicios fue pensada como una estrategia institucional que tiene lugar dentro del aula. Las distintas asignaturas del IEI incluyen contenidos disciplinares, junto con prácticas y herramientas consideradas necesarias para que los/as ingresantes se constituyan en estudiantes. La propuesta del IEI, se presenta opuesta a los contenidos curriculares de la formación ofrecida por los otros institutos. En este sentido, nos proponemos a continuación analizar las tensiones que se producen entre estos dos ámbitos que señalan el carácter general y particular de la formación que ofrece la Universidad.

Si bien estas tensiones se expresan en varias esferas, adquieren relevancia y significatividad entre el IEI y el IlyA en torno al espacio curricular Matemática Inicial, por eso centramos nuestra exposición en esa área. Nos detendremos a analizar la interpretación de la asignatura de cada uno de los Institutos, y en los argumentos esgrimidos por las unidades académicas y sus actores para justificar la selección de los contenidos y sus objetivos.

La propuesta del IEI respecto de Matemática Inicial es presentada en el programa del siguiente modo:

La Matemática que nutre el programa a desarrollar es un producto del proceso cultural que permite asumirla como una disciplina dinámica, sin acotamientos, superadora del exclusivo dominio de hechos y destrezas mediante la repetición rutinaria de tareas, ya que admite el ensayo, la invención, la creatividad, la elaboración de conjeturas y refutaciones como forma de explicar la situación en la que es usada como modo de diseño de la estrategia más satisfactoria de resolución. (Programa 2017 Matemática)

En primer lugar, distinguen a la propuesta del IEI por su dinamismo frente a los enfoques que proponen la repetición de rutinas como destreza a adquirir. Postulan una didáctica que denominan *superadora, que admite el ensayo, la intervención y la creatividad* como vehículo hacia el *diseño de estrategias*. Así la enseñanza de la matemática se propone como una instancia de formación cognitiva que excede ampliamente el alcance disciplinar y que intenta resignificar el sentido común atribuido a esta asignatura, a la que se representa como estática y repetitiva.

Esas definiciones se enfrentan, sin embargo, con las expectativas de quienes tienen a cargo la formación disciplinar. Así nos lo explicaba una autoridad del IEI:

(...) la Matemática de Iniciales tiene contenidos específicos de Matemática pero sigue cumpliendo estos otros objetivos de desarrollar herramientas de afiliación, una mirada crítica, una experiencia, entonces es como un poco y un poco. Nosotros hicimos una reformulación de la Matemática del Ciclo Inicial y tenemos una propuesta que es una didáctica de la matemática, podríamos decir, más dialogada, pensada desde la aplicación no solo desde la ejercitación, porque la cursan todos los estudiantes. Entonces nosotros lo que damos son como unas cosas muy básicas, eh... y como muy de aplicación. No es que les hacemos una Matemática 0 para que ellos [el IlyA] den Matemática 1, eh... y eso bueno fue un diálogo que, que hay construirlo porque esta cosa de los docentes, de suponer que hay como una ortodoxia de conocimiento de lo que ellos tienen que enseñar y una ortodoxia de lo que suponen que los estudiantes ya tienen que haber sabido (...) (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

Esta descripción reconoce dos grandes conjuntos de expectativas que plasman los tipos de contenidos analizadas en el apartado anterior. Por un lado, las de quienes entienden que existe un mínimo de conocimientos estandarizados y estandarizables que los/as ingresantes deben poder acreditar antes de entrar de lleno en la formación curricular, a los que se refiere como *ortodoxia*. Por el otro, aquel conjunto de expectativas que se asocian con la matemática como vehículo para la adquisición de *herramientas de afiliación*, con el desarrollo de una *mirada crítica*, como *experiencia*. El enfoque de la materia se sitúa a mitad de camino entre ambos. Esto se logra a través del desarrollo de una matemática *más dialogada*, es decir, pensada desde la *aplicación* de conocimientos, de la elaboración de hipótesis y no solamente de la simple repetición de ejercicios.

En tal sentido, el carácter homogeneizante y *para todos* de la primera etapa de los inicios, que comprende el tránsito entre ingresante y estudiante, vuelve a ser el sustrato de justificación de esta práctica ya que es una *matemática que cursan todos*. Habida cuenta de ello y de los distintos desafíos educativos de quienes ingresan, la revisión de la materia propuesta por el IEI se orientó a la aplicación, abordando *cosas muy básicas*. Radican allí las tensiones con el

IlyA porque no se prepara a los/as ingresantes para la formación disciplinar que éste demanda, no hay una formación de previa que ofrezca la Universidad, *una matemática 0 para que ellos den matemática 1*.

Por otra parte, con respecto de la articulación entre la Matemática del IlyA y del IEI, resulta interesante recuperar la idea de *ortodoxia* que menciona la entrevistada, en tanto supone la existencia de ciertas representaciones en torno a la disciplina y a su enseñanza propias del IlyA que detentan ser generalizadas y aceptadas por todos los actores de la Universidad, incluyendo los distintos Institutos. Es decir, aparece presente la búsqueda de aceptación y generalización de ciertas normas o prácticas tradicionales en torno a la enseñanza de la Matemática, específicamente sobre la modalidad de enseñanza a utilizar y los contenidos que la comprenden. Este aspecto también permite delimitar los sentidos acerca de los propósitos de los institutos: el IEI es el que debe garantizar los aspectos comunes de la formación - cuestiones que muchos resaltan que deberían haber sido aprendidas en el secundario-; y los otros tres Institutos se ocupan de la singularidad de su propuesta disciplinar.

Asimismo, este carácter de la Matemática enfocada en las particularidades de la formación disciplinar es reafirmada por el coordinador de la materia en el IlyA:

Aparte tiene un impacto en toda la carrera porque la matemática no es sólo la resolución de un ejercicio, sino cómo va construyendo la lógica en el ingeniero. Tiene como varias funciones, ¿no? Entonces, todo eso hace que vos a un chico le enseñás algo, lo entiende pero después cuando lo tiene que bajar a resolver, la problemática le cuesta porque no pudo resolver. [Por lo tanto], para nosotros es una herramienta (Autoridades y ND, IlyA, Entrevista 6, Varón)

En principio, la diferencia de esta propuesta no pareciera estar centrada en su didáctica, ya que también reniega de la resolución de un ejercicio como propósito general de la enseñanza. En cambio, sí enfatiza en la necesidad de construir un modo de pensar y abordar los problemas a la que denomina la *lógica del ingeniero*. Esto manifiesta una concepción instrumental de la matemática, enfocada en el abordaje y resolución de los problemas.

Seguidamente resalta: “Hay un temor que es el tema de las matemáticas. Que es la gran problemática, en ingeniería es nuestra problemática, [pero también] es la problemática en el país y a nivel mundial.” (Autoridades y ND, IlyA, Entrevista 6, Varón)

En este fragmento, aparece la referencia al carácter global de la institución universitaria. Esto permite transitar y conectar las explicaciones centradas en las particularidades locales y

sociohistóricas de la matrícula, con los desafíos de la formación profesional a nivel nacional¹⁷⁴ y a nivel mundial¹⁷⁵. En tal sentido, la adquisición de competencias básicas relacionadas con el desarrollo de un punto de vista performado por la lógica matemática se resalta como un desafío de la formación curricular, puesto que se plantea en términos de *déficits* del estudiantado, como uno de sus límites para *llegar a ser*. No se habla de la inadecuación de la enseñanza o del diseño curricular, del posible choque de este punto de vista sobre los modos de ver el mundo de los/as estudiantes, sino de esa *ortodoxia* que deberían alcanzar, retomando la categoría de nuestra informante del IEI, cuyo foco se encuentra en que el/la estudiante adquiera una profesión.

Como observamos, esta definición configura un obstáculo concreto a la formación de ingenieros/as. En UNAJ, éste se expresa como un *temor* experimentado por los/as estudiantes hacia la matemática, identificándose en algunos casos como obstáculo de las trayectorias educativas. Dada su importancia nodal y constitutiva, ¿qué dice una desaprobación en esta asignatura respecto a las posibilidades de desarrollo futuro? Este desafío, que no solo afecta a los/as estudiantes de UNAJ, sino que es descripto como un fenómeno nacional e internacional, termina constituyendo una prueba, en términos de Martuccelli (2006), en tanto relaciona procesos estructurales con itinerarios personales.

A continuación, se resumen los resultados a los que arribamos a partir del análisis de los cómo y para qué de las propuestas del IEI y el IlyA en torno a la asignatura Matemática y sus contenidos:

¹⁷⁴ Cabe mencionar que este mismo entrevistado hizo referencia a los límites que imprime la CONEAU en los planes de estudio, en su modificación en relación a la acreditación de las carreras y a las posibilidades que les otorga de revisar los planes de estudio: “*Digamos, estamos pensando, nada, hay alternativas pero a nosotros CONEAU nos encorseta mucho*” (*Autoridades y NDJ, IlyA, Entrevista 6, Varón*). La CONEAU es el organismo a cargo a partir de la sanción de la LES de la acreditación de carreras y tiene como finalidad garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de calidad requeridos para las carreras de grado definidas como de “interés público” según el Artículo 43 de la LES. Estas corresponden a profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio profesional 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. La acreditación implica que los planes de estudio de esas carreras deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Dentro del Instituto de Ingeniería, todas las carreras –a excepción de Ingeniería en Transporte– requieren acreditación de la CONEAU.

¹⁷⁵ La importancia de las matemáticas en la formación de ingenieros ha sido estudiada por Romo - Vázquez (2014). En este sentido, se verifica a nivel internacional para las ingenierías que poseer un profundo conocimiento de las ciencias básicas, específicas y del ejercicio de la profesión es reconocido como uno de los rasgos esenciales que deben caracterizar al ingeniero como profesional (Arana, Calderón & Valdés, 1999 en Capote León et al., 2016).

Tabla 4.2. Propuestas para Matemática por instituto

Matemática: ¿cómo y para qué?		
Instituto	Instituto de Estudios Iniciales	Instituto de Ingeniería y Agronomía
¿Cómo enseñarla?	Propuesta didáctica que admite el ensayo y error, elaboración de conjeturas y refutaciones.	La resolución de un ejercicio no es el propósito general.
	Ampliando el alcance disciplinar.	Que contribuya en el aprendizaje de resolución de problemáticas tanto del ámbito educativo como del campo profesional.
	<i>“el conocimiento matemático no se genera de modo rápido, acabado y completo ”</i>	Aprendizaje “incremental” de la matemática: <i>una herramienta a la larga.</i> Atender al temor por la matemática.
¿Para qué enseñarla?	Distinto de la ortodoxia	La ortodoxia.
	Debe garantizar los aspectos comunes de la formación.	Atravesado por la singularidad de su propuesta disciplinar.
	Generar herramientas de afiliación, mirada crítica, experiencia, oficio del estudiante.	Favorecer la conformación de la <i>lógica del ingeniero.</i>
	Énfasis en la homogeneidad a construir.	Énfasis en la heterogeneidad que requiere el desarrollo de un perfil profesional específico.

En suma, pareciera que no existe reciprocidad entre el modo y los contenidos que se incorporan en la enseñanza de la matemática entre uno y otro Instituto. La diferencia principal se da en el modo en que la Universidad articula el par homogeneidad/heterogeneidad. El primer tránsito (de ingresante a estudiante) lo da el IEI que parte de la heterogeneidad de origen de las/os ingresantes, que se define por oposición a un perfil conocido (aunque idealizado) del estudiante universitario (aquel que habita las “universidades tradicionales”). Forma parte de la expectativa institucional que cuando finalicen ese pasaje, alcancen cierta homogeneidad relacionada con las competencias para afrontar los desafíos de la educación superior.

El segundo momento (la conversión de estudiantes a graduados), implica transitar de la homogeneidad de los/as estudiantes, que desarrollaron o al menos comenzaron a desarrollar estas competencias en el IEI, hacia la heterogeneidad que requiere el desarrollo de un perfil profesional específico— el ser ingeniero, en el caso analizado—, que alberga otras expectativas y requiere del desarrollo de otras competencias. Sin embargo, consideramos que la tensión entre lo general y específico que aquí encontramos en torno a la matemática es plausible de ser pensada para otras asignaturas y, consecuentemente, para otras carreras. Ese segundo momento pareciera ser responsabilidad de los otros tres Institutos. Ahora bien, la tensión queda planteada en el terreno común que se configura en la definición de las competencias básicas del estudiante ideal, que no es solo universitario, sino universitario de alguna carrera

en particular. Estas definiciones requieren, desde la perspectiva de muchos de los/as entrevistados/as, de una articulación institucional, de una conexión que es justificada en clave de *inclusión* también. De otro modo, la articulación queda en manos de los estudiantes, quienes deben aprender a gestionar la conexión de los conocimientos de ambas materias.

Ingresar a la UNAJ desde la mirada de las y los estudiantes

A lo largo de este capítulo, hemos analizado las justificaciones encontradas en la narrativa institucional acerca de las prácticas de la Universidad destinadas al ingreso y, por lo tanto, el modo en que se pretende, desde UNAJ, que se realice la conversión de ingresante a estudiante. Para ello, nos enfocamos en tres ejes: las representaciones acerca de quiénes son los/as estudiantes de UNAJ, la configuración que adquiere el acompañamiento en el tramo inicial y los contenidos que integran las asignaturas ubicadas en los ciclos formativos del ingreso. Este agrupamiento, tal como aclaramos, corresponde a una separación analítica, en tanto suelen converger y pensarse conjuntamente.

En este apartado, pondremos a jugar los ejes mencionados y sus imbricaciones en la experiencia del colectivo estudiantil de UNAJ, en tanto nos interesa retomar esos núcleos problemáticos desde la perspectiva de las/os estudiantes. Para ello, a continuación, analizaremos la articulación de experiencias que los/as ingresantes realizan para ese tramo de su recorrido; y nos referiremos a las contribuciones que identifican de las diversas prácticas puestas en marcha por UNAJ para acompañarlos en el ingreso.

Experiencias en el ingreso a la Universidad

Las referencias al ingreso como pasaje, como tramo a atender especialmente desde la institución y como etapa en la que se espera tenga lugar la conversión de ingresante a estudiante, nos llevó a analizar comparativamente una serie de experiencias. Estas fueron seleccionadas, en tanto constituyen emergentes de nuestro trabajo de campo, específicamente de los grupos focales de estudiantes y de la modalidad participativa que adquirió el diseño del cuestionario¹⁷⁶.

Las experiencias por las que optamos indagar fueron: Abrumado/a – No abrumado/a, Con las habilidades y capacidades necesarias - Sin las habilidades necesarias para estudiar; Motivado/a - Sin motivación, Orientado/a – Perdido/a, Cómodo/a – Incomodo/a. En cuanto a cada una de estas categorías, debían seleccionar aquella con la cual se sintieran

¹⁷⁶ Para mayor información acerca de este proceso consultar el Capítulo 1.

identificados/as. A los fines de apreciar si éstas se habían modificado a lo largo de su tránsito en la Universidad, realizamos esta pregunta para dos momentos de su trayecto: el ingreso a la UNAJ y la “actualidad”¹⁷⁷, correspondiendo este último al momento de implementación de la encuesta, es decir, fines del ciclo lectivo 2017.

Dentro de las experiencias, en el ingreso, distinguimos entre quienes lo llevaron a cabo en 2017 (118 casos) y quienes lo hicieron entre 2011 y 2016 (275 casos). Esa segmentación nos permitió reconocer a aquellos estudiantes de “primer año” – ingresantes en 2017 que hacia finales de ese ciclo lectivo habían prácticamente completado su primer año de cursada – del resto, que se encuentra en instancias medias y finales de sus trayectorias, siendo el tramo de la carrera una de las variables que resultan significativas para analizar el tránsito universitario, tal como hallamos en nuestro trabajo de campo. Cabe referir que entre el grupo de ingresantes 2011 – 2016, en función de la articulación de las experiencias (Ricoeur, 2000), es plausible pensar que, con el recorrido universitario, las sensaciones de “dificultad” hayan sido minimizadas.

En la Tabla 4.3, damos cuenta de las proporciones de estudiantes que afirmaron haber experimentado esa emoción en los distintos momentos de su carrera. Asimismo, incorporamos las diferencias en puntos porcentuales (PP) de las sensaciones en los distintos momentos.

¹⁷⁷ La primera pregunta era: ¿Al comienzo de la carrera universitaria te sentías...? Y la segunda: ¿Cómo te sentís actualmente en la UNAJ? Estas no se encontraban seguidas en el cuestionario, sino que se decidió incorporar otras preguntas entre una y otra para evitar que les estudiantes respondieran relacionándolas.

Tabla 4.3: Experiencias del colectivo estudiantil de UNAJ al ingresar y en “la actualidad” por año de ingreso.

	EXPERIENCIAS AL INGRESAR (en %)			EXPERIENCIAS EN LA ACTUALIDAD (en %)			DIFERENCIAS (en PP)		
	TODOS (A)	Ingresantes 2017 (B)	Ingresantes 2011 a 2016 (C)	TODOS (D)	Ingresantes 2017 (E)	Ingresantes 2011 a 2016 (F)	Entre ingreso y actualidad TODOS (D-A)	Al ingresar, diferencia entre ingresantes 2017 y resto (C-B)	En la actualidad, diferencia entre ingresantes 2017 y resto (F-E)
Motivado/a	96,6%	96,5%	96,7%	93,5%	90,4%	94,7%	-3,1%	-0,2	4,3
Cómoda/o	87,5%	85,2%	88,8%	96,6%	95,7%	96,9%	9,1%	3,6	1,2
Con habilidades necesarias para estudiar	74,2%	79,5%	72,2%	96,1%	93,7%	97,0%	21,9%	7,3	3,3
No abrumado/a	62,8%	56,1%	66,4%	83,6%	83,9%	81,1%	20,8%	-10,3	-2,8
Orientado/a	66,0%	63,5%	67,3%	95,1%	91,4%	96,6%	29,1%	-3,8	5,2

N: 398. Se excluyen los casos que refirieron NSNC.

Al analizar las experiencias referidas al ingreso a la Universidad, encontramos que aquellas sensaciones que presentan mayores porcentajes al inicio de las trayectorias (“comodidad” un 96,6% y “motivación” un 93,5%) son las que registran menores diferencias entre el ingreso y la actualidad. Las otras tres dimensiones, que presentan proporciones inferiores al ingresar, registran un mayor aprovechamiento con el transcurrir de la carrera. “No sentirse abrumados/as” reporta 20 PP de diferencia entre el momento actual y el ingreso, la vez que es la que presenta mayores diferencias entre años de ingreso (10,3 PP). Inferimos a partir de esto que sentirse abrumado por la Universidad, sus normas, tiempos y saberes son percepciones, extendidas en mayor medida, entre quienes se encuentran transitando el primer año en la Universidad. Estas magnitudes, confirman las justificaciones enunciadas por las autoridades y nodocentes acerca del diseño de estas prácticas, aunque también puede haber incidido en el tránsito dentro de la UNAJ de quienes ingresaron previamente, producto de la articulación de la experiencia a la que ya nos referimos¹⁷⁸.

Luego, las otras dos experiencias que presentan mayor aprovechamiento entre el ingreso y la actualidad son la sensación de “orientación”, donde median 29 PP entre un momento y otro, y la de “contar con las habilidades necesarias para estudiar” – con una diferencia de casi 22 PP.

¹⁷⁸ Cabe pensar también que quienes se sintieron “muy abrumados” pueden haber discontinuado sus trayectorias, sin poder ser captados por la encuesta realizada ya que ésta fue respondida por quienes, tal como referimos en el apartado metodológico, continúan estudiando, es decir que superaron las dificultades como ingresantes y alcanzaron a convertirse en estudiantes.

Es importante marcar estas diferencias temporales, en tanto dan cuenta de los procesos de afiliación institucional y de adquisición del oficio del estudiante que implican la conversión de ingresantes a estudiantes.

Para ilustrar lo dicho anteriormente, introducimos un párrafo de los grupos focales:

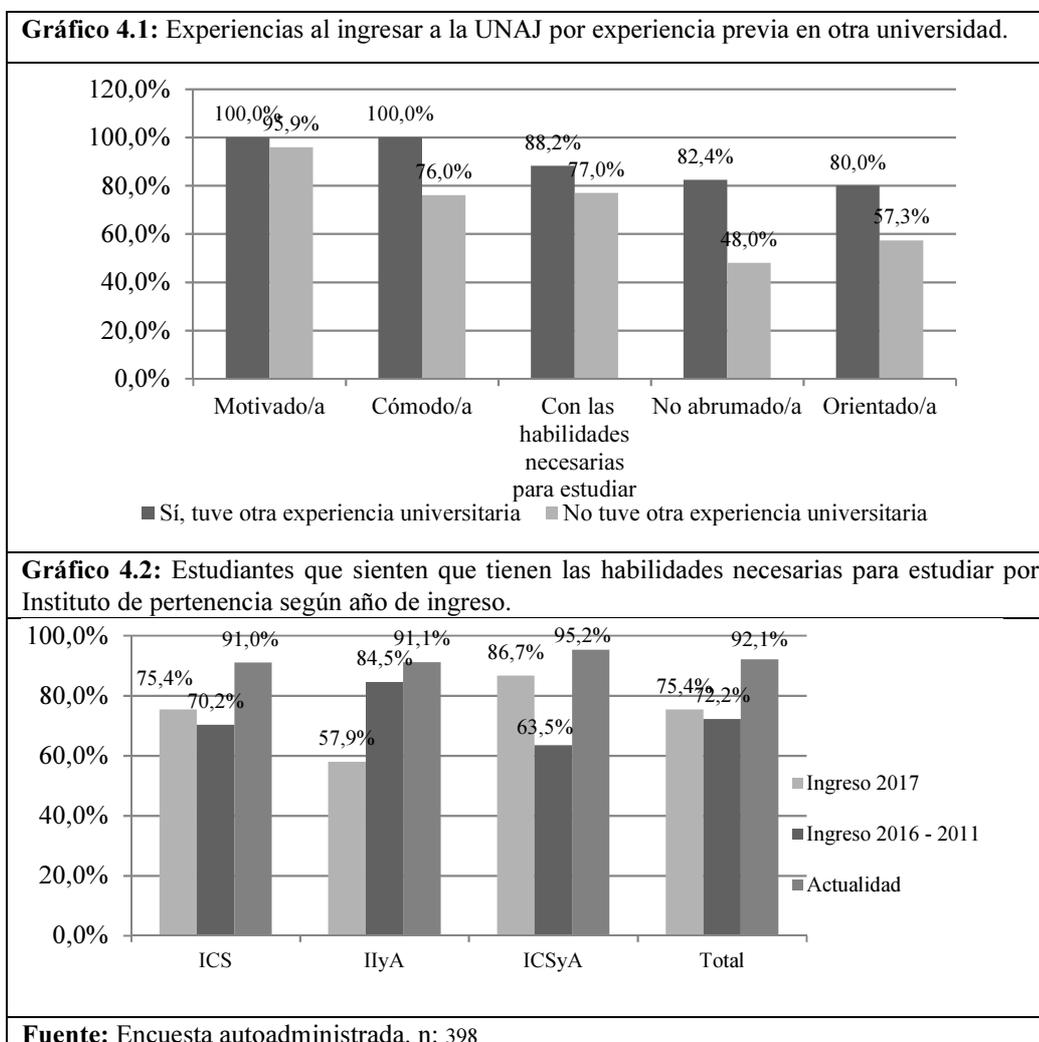
Te cambia la forma de estudio, tenés que empezar a estudiar, no como te enseñan en la secundaria. Tenés que sentarte y leer, siempre hablamos con ella [una compañera] que lo malo que tiene el secundario es que no te preparan para afrontar la universidad.
(GF 3, Mujer)

En este fragmento, encontramos una coincidencia con la caracterización institucional acerca de algo que es homogéneo – la forma de estudiar en la Universidad y las competencias a desarrollar – y que responde a las especificidades del nivel superior, por oposición con otros niveles educativos. Destacamos la noción de *afrontar la universidad*, como una instancia de dureza, para la que hay que estar preparado. Esa preparación se asocia al desarrollo de algunas habilidades personales, que apelan, en este caso, a un aprendizaje individual.

En este sentido, resulta importante mencionar algunas de las principales tendencias de los cruces realizados para las experiencias consideradas en este trabajo. Uno de ellos corresponde a una comparación entre quienes contaban con una experiencia universitaria previa (que representan el 32,4% de las/os encuestados de los cuales casi el 90% indica que dejó esa otra carrera), y quienes no. Nos propusimos verificar si tenían lugar experiencias disímiles en función del paso por otra institución universitaria, aunque distinta e independientemente de si completaron o no ese trayecto. Al respecto, observamos (Gráfico 4.1) que para todas las sensaciones quienes antes fueron a otra universidad manifestaron porcentajes mayores frente a quienes no. Resaltamos que estas diferencias fueron incluso más altas en términos de las categorías “comodidad”, “no sentirse abrumados” y “orientación”.

Luego de la recopilación de estos datos, encontramos entonces que haber asistido a otra universidad disminuye la sensación de extrañamiento y facilita el pasaje entre niveles. Así, el énfasis que encontramos en la propuesta institucional respecto de estos puntos, parece traducirse en la experiencia estudiantil, aunque la extrañeza que produce insertarse en un nivel educativo nuevo que no se revierte por completo, sino que se incorpora a la experiencia propia. Al respecto, en trabajos anteriores (Cerezo, 2015) identificamos que estudiantes de los primeros años de carreras de grado pertenecientes a universidades nacionales referían a la transición entre el nivel secundario y el universitario como un “choque” que plantea la necesidad de “acostumbrarse sí o sí”, de desplegar “tácticas” para poder adaptarse.

Por otro lado, otro aspecto a considerar son las respuestas de las/os estudiantes encuestados según el Instituto de pertenencia. En particular, nos enfocaremos (Gráfico 4.2) en sus experiencias referidas a “contar con las habilidades necesarias para el estudio”, para poner en relación las tensiones respecto de los tipos de contenidos a incorporar en las asignaturas de los ciclos iniciales a la que nos referimos anteriormente.



Tal como se observa, encontramos que 9 de cada 10 estudiantes consideran que actualmente cuentan con las habilidades necesarias para estudiar, valor que no presenta grandes diferencias por Instituto. Esto no sucede con esa sensación en el ingreso: tanto el IlyA como el ICSyA presentan diferencias significativas entre quienes ingresaron en 2017 y quienes lo hicieron entre 2011 y 2016, aunque con tendencias distintas. En el caso del IlyA, presentan un mayor porcentaje quienes ingresaron en 2017 que quienes lo hicieron entre 2011 y 2016 (57,9% y 84,5% respectivamente), mientras que el ICSyA estas proporciones se invierten (86,7% para quienes iniciaron en 2017 y 63,5% para el resto).

Al respecto, destacamos que la tendencia es que la sensación de tener las habilidades necesarias para el estudio en la Universidad no siempre es mayor a medida que se incrementa la cantidad de años en la institución. Cabe pensar aquí el rol que juegan las representaciones acerca de las características de los/as estudiantes esperados/as, a los que nos referimos anteriormente, que poseen docentes y autoridades en función de las distintas unidades académicas.

Valoraciones de las prácticas destinadas al ingreso

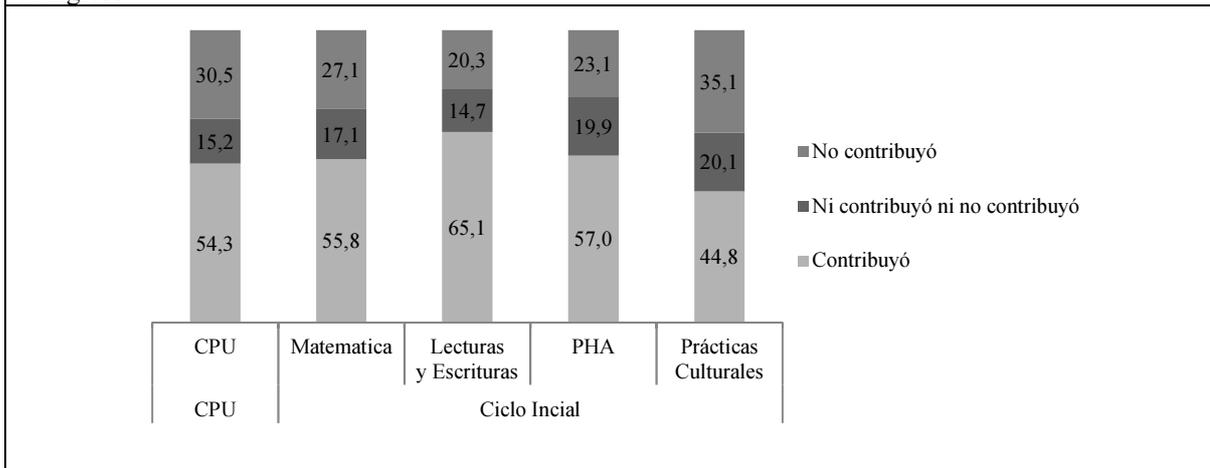
En esta sección, recuperaremos las valoraciones que los/las estudiantes poseen respecto de las distintas prácticas institucionales enfocadas en el tramo inicial de las carreras. Nos interesa conocer su experiencia y el aprovechamiento en su tránsito por la Universidad. Nos aproximamos a esas valoraciones a partir de los resultados de la encuesta¹⁷⁹. En ella, se les consultaba acerca del CPU y de cada una de las cuatro materias que componen el Ciclo Inicial¹⁸⁰.

A modo de introducir un primer panorama, en el Gráfico 4.3, se presentan las valoraciones de los estudiantes para cada una de las prácticas que se ponen en juego desde la institución para acompañar el ingreso. Vemos que, si bien todas las estrategias refieren una contribución importante, es el Taller de Lecturas y Escritura (LyE) del CI (65,1%) el que reporta mayor contribución, y Prácticas Culturales (PC) del CI la menor (44,8%). Cabe referir que, en promedio, la contribución referida por el Ciclo Inicial en conjunto es de 55,7%, porcentaje muy similar a los aportes que refieren para el CPU sin apertura por materias (54,3%).

¹⁷⁹ La pregunta realizada fue: ¿Cómo dirías que las siguientes estrategias contribuyeron en tu ingreso y permanencia dentro de la universidad? En una escala del 1 al 5, donde 1 es “no contribuyó para nada” y 5 “contribuyó totalmente”. A los fines del presente análisis, se procedió a agrupar las primeras dos categorías y las dos últimas.

¹⁸⁰ Respecto del CI se les preguntó por cada una de las asignaturas por separado a los fines de poder identificar valoraciones distintas para cada una de ellas. La menor duración del CPU dificultaba esa modalidad de consulta, por eso, se consideró conveniente que lo valoraran como bloque.

Gráfico 4.3: Estudiantes de UNAJ según contribución a sus trayectorias de las prácticas de acompañamiento al ingreso.



Fuente: Encuesta autoadministrada. n: 398

Con respecto al género, las contribuciones promedio¹⁸¹ son percibidas en mayor grado entre las mujeres, independientemente de la práctica que se analice (Gráfico 4.4). Las menores diferencias se encuentran en las asignaturas PHA y PC, mientras que estas son mayores para el caso del LyE y Matemática. Relacionamos este comportamiento disímil con las construcciones de género (Lamas, 1999) que implican experiencias atravesadas por su condición de género (Bourdieu, 2000 en Bianciotti, 2011). Éstas inciden en la posibilidad de reconocer que reciben ayuda, aspecto que integra la subjetividad masculina hegemónica, constituyéndose en una barrera interna (Ofman, 2013).

En función de la pertenencia institucional, tal como se observa en el Gráfico 4.5, encontramos tendencias variables. Así, quienes estudian una carrera en el IlyA reconocen comparativamente menores contribuciones independientemente del dispositivo de ingreso en cuestión, siendo el CPU seguido por PC y Matemática las prácticas que reportan menores aportes promedio. Luego, para los casos del ICS y el del ICSyA refieren valores promedio similares para el CPU, Matemática y PC, mientras que entre los/as estudiantes de carreras de CSyA reportan aportes mayores para LyE y PHA, mediando en estas valoraciones aspectos disciplinares en tanto ambas prácticas se acercan a la construcción de saberes necesarios para las Ciencias Sociales.

¹⁸¹ A los fines de construir una medida resumen para cada práctica, se procedió a calcular la media de la contribución a partir de los valores provistos por las/os estudiantes. Así, a medida que la media se incrementa, esta valoración se aproxima en mayor medida al “contribuyó totalmente”.

<p>Gráfico 4.4: Contribución promedio identificada por estudiantes para las prácticas del ingreso según género.</p>	<p>Gráfico 4.5: Contribución promedio identificada por estudiantes para las prácticas del ingreso según Instituto de pertenencia.</p>																																																						
<table border="1"> <caption>Data for Gráfico 4.4: Contribución promedio por género</caption> <thead> <tr> <th>Asignatura</th> <th>Varones</th> <th>Mujeres</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CPU</td> <td>3,150</td> <td>3,650</td> <td>3,450</td> </tr> <tr> <td>Matemática</td> <td>3,250</td> <td>3,900</td> <td>3,650</td> </tr> <tr> <td>LyE</td> <td>3,500</td> <td>4,150</td> <td>3,900</td> </tr> <tr> <td>PHA</td> <td>3,550</td> <td>3,700</td> <td>3,650</td> </tr> <tr> <td>PC</td> <td>3,150</td> <td>3,150</td> <td>3,150</td> </tr> </tbody> </table>	Asignatura	Varones	Mujeres	Total	CPU	3,150	3,650	3,450	Matemática	3,250	3,900	3,650	LyE	3,500	4,150	3,900	PHA	3,550	3,700	3,650	PC	3,150	3,150	3,150	<table border="1"> <caption>Data for Gráfico 4.5: Contribución promedio por Instituto de pertenencia</caption> <thead> <tr> <th>Asignatura</th> <th>ICS</th> <th>IlyA</th> <th>ICSyA</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CPU</td> <td>3,700</td> <td>2,700</td> <td>3,650</td> <td>3,450</td> </tr> <tr> <td>Matemática</td> <td>3,850</td> <td>2,950</td> <td>3,800</td> <td>3,650</td> </tr> <tr> <td>LyE</td> <td>4,100</td> <td>3,000</td> <td>4,300</td> <td>3,900</td> </tr> <tr> <td>PHA</td> <td>3,500</td> <td>3,150</td> <td>4,300</td> <td>3,650</td> </tr> <tr> <td>PC</td> <td>3,250</td> <td>2,800</td> <td>3,250</td> <td>3,150</td> </tr> </tbody> </table>	Asignatura	ICS	IlyA	ICSyA	Total	CPU	3,700	2,700	3,650	3,450	Matemática	3,850	2,950	3,800	3,650	LyE	4,100	3,000	4,300	3,900	PHA	3,500	3,150	4,300	3,650	PC	3,250	2,800	3,250	3,150
Asignatura	Varones	Mujeres	Total																																																				
CPU	3,150	3,650	3,450																																																				
Matemática	3,250	3,900	3,650																																																				
LyE	3,500	4,150	3,900																																																				
PHA	3,550	3,700	3,650																																																				
PC	3,150	3,150	3,150																																																				
Asignatura	ICS	IlyA	ICSyA	Total																																																			
CPU	3,700	2,700	3,650	3,450																																																			
Matemática	3,850	2,950	3,800	3,650																																																			
LyE	4,100	3,000	4,300	3,900																																																			
PHA	3,500	3,150	4,300	3,650																																																			
PC	3,250	2,800	3,250	3,150																																																			
<p>Fuente: Encuesta autoadministrada. n: 335</p>	<p>Fuente: Encuesta autoadministrada. n: 372</p>																																																						

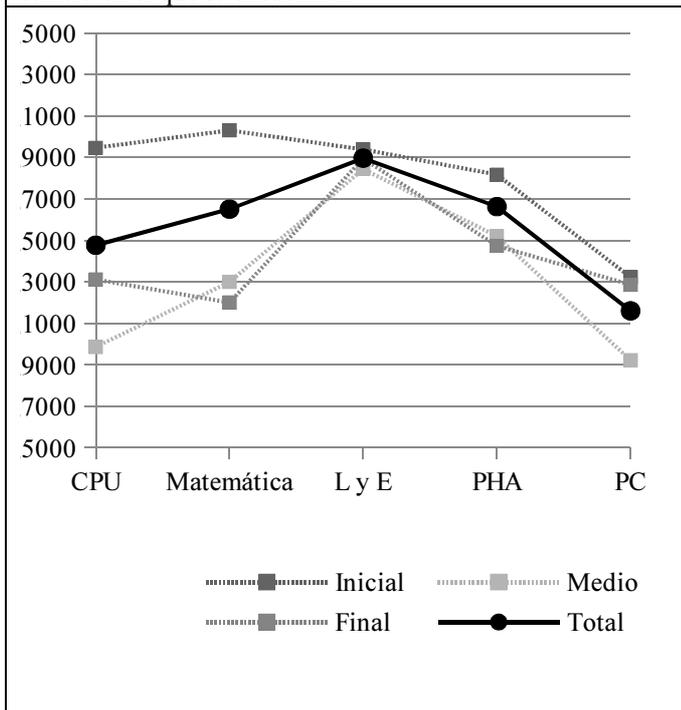
En relación a lo anterior, resaltamos que esa misma lógica no se corrobora entre Matemática Inicial para el caso de los estudiantes de IlyA. Entre ellos/as, si bien esta asignatura podría - por una cuestión disciplinar- referir mayor contribución, observamos que refieren una menor proporción de ayuda. Podrían aquí estar mediando, entonces, nuevamente cuestiones de género o bien, las tensiones trabajadas previamente en este capítulo, que indicaban que desde el IlyA se identifica que el contenido que aborda Matemática de Iniciales “no alcanza” para la formación de ingenieros. Al respecto, cabe preguntarse si eso se debe a una apropiación por parte de las/los estudiantes del IlyA de la narrativa del Instituto de pertenencia, o bien a que efectivamente los objetivos de la asignatura del IEI (que como mencionamos se vinculan a garantizar aspectos comunes de la formación y generar herramientas de afiliación, una mirada crítica, la transición por una experiencia), se alejan en gran medida de las necesidades requeridas para construir aquella *lógica del ingeniero* que se pretende conformar desde el IlyA. Esta distancia, en tanto no se resuelva institucionalmente, quedará bajo la órbita del colectivo estudiantil para su solución.

Otra de las variables que tienen fuertes implicancias en los discursos de los/as docentes en cuanto al modo en que conciben las prácticas institucionales destinadas al ingreso, tienen que ver con el tramo de la carrera en el que se encuentran los/las estudiantes. Al respecto, encontramos (Gráfico 4.6) que quienes transitan el tramo inicial identifican una mayor contribución en todas y cada una de las prácticas. Esto es importante en términos de pensar

para quiénes se destinan las estrategias en el ingreso y el ajuste con respecto a ello. Luego, el colectivo estudiantil que se posiciona en el tramo medio y avanzado valora en menor medida las prácticas del ingreso. Encontramos, como excepción, el caso de LyE que refiere contribuciones altas en todos los tramos, y la valoración de PC entre quienes están en el tramo inicial y final, que, aunque siempre con promedio inferior al resto de las prácticas, supera al promedio total.

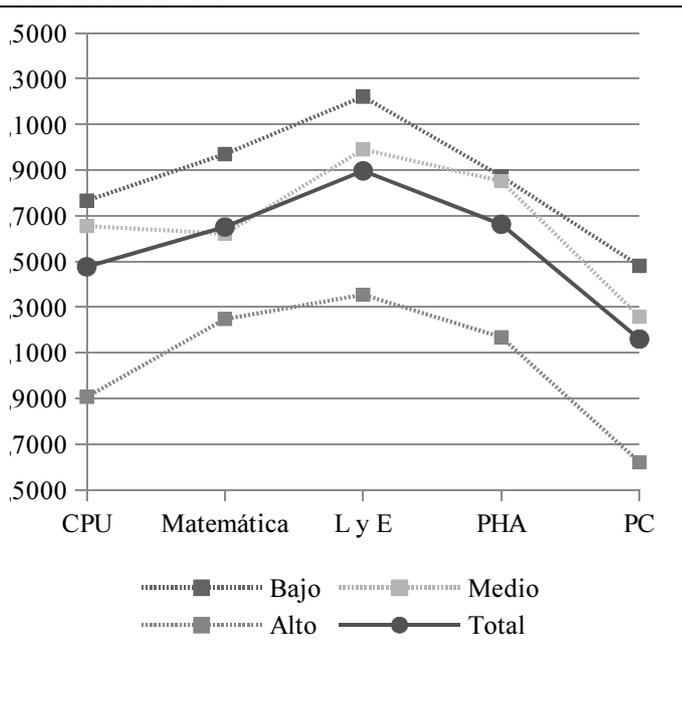
Cabe pensar aquí que la especificidad de los contenidos que se abordan en PC, asignatura en la que prevalecen las prácticas y herramientas necesarias para convertirse en estudiantes, donde se buscan lograr aprendizajes referidos al hacer, al moverse y al hablar en la Universidad, pueden resultar difíciles de identificarse como contribuciones. Esto sucede ya que apuntalan ese saber hacer, muchas veces incuantificable y pocas factibles de ser relacionado a los contenidos disciplinares de las carreras.

Gráfico 4.6: Contribución promedio identificada por estudiantes para las prácticas de ingreso según tramo de la carrera en el que se encuentran.



Fuente: Encuesta autoadministrada. n: 372

Gráfico 4.7: Contribución promedio identificada por estudiantes para las prácticas de ingreso según Índice de Contexto Educativo.



Fuente: Encuesta autoadministrada. n: 361

Adicionalmente, resulta de interés a nuestro análisis contextualizar las valoraciones de las prácticas institucionales destinadas al ingreso, en clave de experiencia, con algunas de las variables educativas relevadas en la encuesta autoadministrada.

Así, al considerar la trayectoria educativa en el nivel secundario, vemos que tanto para el CPU, Matemática, PHA y PC las contribuciones identificadas son mayores entre quienes refieren un peor desempeño en la secundaria. Entonces, se corrobora aquí algo del pasaje entre niveles y de la fragmentación educativa (Tiramonti, 2004, 2019) que implica que no todas las personas que terminan la escuela secundaria lo hacen de la misma manera. La excepción a esta tendencia está puesta en el caso de LyE donde la situación se invierte: quienes tienen mejor desempeño refieren mayores aportes. Esto puede estar relacionado a que incluso en un buen rendimiento en el nivel educativo previo, la lectura y escritura universitaria necesita desarrollar estrategias específicas (Almandoz et al., 2019; Carlino, 2005; Toloza, 2017). De este modo, es plausible pensar que adquirir esas destrezas es común al colectivo estudiantil, independientemente de su desempeño en la secundaria, siendo los contenidos del Taller de LyE valorados por la gran mayoría de las/os encuestados. Este hallazgo logra verificar en términos empíricos, aquellas representaciones que manifestaron los/as nodocentes entrevistados, pero también aquellas afirmaciones de la literatura respecto de estas prácticas en particular (Gluz & Grandoli, 2009; Toloza, 2017).

Por otra parte, la variable que presenta una tendencia estable, independientemente del dispositivo en cuestión, es el Índice de Contexto Educativo (ICE) (Gráfico 4.7). En todos los casos, las valoraciones son inversamente proporcionales a los valores obtenidos en el Índice, es decir, que a menor valor del índice, mayor es la valoración identificada. Tal como referimos anteriormente, en tanto el ICE construido constituye un indicador aproximado del clima educativo (Bustos et al., 2001) encontramos entonces que quienes, en sus hogares, cuentan con un menor clima educativo asignan una mayor contribución a su trayectoria en la Universidad a los ciclos formativos del IEI.

En ese sentido, resulta relevante que lo anterior, en clave de reducción de las desigualdades sociales dentro de la Universidad, conlleva implicancias importantes ya que son quienes se encuentran en un contexto más desaventajada en términos educativos aquellas/os que las valoran en mayor medida. De esta manera, el rol de la Universidad se alejaría entonces, al menos en lo que refiere a las prácticas institucionales ubicadas al inicio de las carreras, de la reproducción de las desigualdades sociales, la atribución del “éxito escolar” y el “mérito” a “aptitudes naturales” (Bourdieu & Passeron, 2009; Young, 1964 en Kreimer, 2000).

A modo de cierre

En la búsqueda por conocer los sentidos de la *inclusión educativa* en UNAJ, encontramos que las prácticas puestas en marcha para acompañar a las/os ingresantes dentro del aula cobran institucionalmente un rol relevante en la construcción de una Universidad que garantice la conversión de las personas que ingresan, en estudiantes. En esta clave, es que en el presente Capítulo analizamos los ciclos formativos coordinados por el IEI: el CPU y el CI. Nos enfocamos en las justificaciones que nodocentes realizaron sobre éstos y en los supuestos que performaron su diseño y puesta en marcha.

Para ello, a partir de un análisis de los documentos institucionales y de las perspectivas de los/as nodocentes, reconstruimos la narrativa institucional con que se aborda el ingreso. Encontramos que la misma plantea esa tarea como un compromiso que se expresa en estrategias pedagógicas que buscan brindar apoyo a las/os estudiantes, que conlleva un proceso. Cabe resaltar aquí que la categoría *ingresante* emergió en los discursos como distinta de la de estudiante y que pasar de una a otra demanda una conversión, con lo cual se constituye en nuestro análisis como un primer momento de la *inclusión educativa*.

Las justificaciones en torno a las prácticas institucionales aquí analizadas, redundaron en torno a 1. las representaciones sobre los/as ingresantes a la Universidad, 2. el acompañamiento pedagógico requerido por aquellas personas que ingresan y 3. cuáles son los saberes que estos deben adquirir para convertirse en estudiantes.

Con respecto al primer grupo, encontramos que las representaciones sobre quienes ingresan a la Universidad, es decir aquellos sujetos a incluir, fue modificándose estableciendo contrastes entre las/os ingresantes esperados y los/as que realmente ingresaron. Así, se pasó de referirse a personas pertenecientes a *familias no incluidas* y residentes en un territorio con características socioeconómicas desfavorables (aspectos que les aportaban cierta homogeneidad y que integraban las definiciones con anterioridad a la creación), a enfatizar en la heterogeneidad del colectivo estudiantil. Esta heterogeneidad, en gran parte producto de la masividad que comenzó a caracterizar a la institución y a partir de la cual la matrícula se diversificó en términos territoriales y sociales (aunque es posible establecer ciertos rasgos compartidos por el estudiantado a lo largo del tiempo -feminización, gran porcentaje de estudiantes primera generación universitaria), ha funcionado como justificación para las revisiones de estas prácticas. Entonces, la *inclusión educativa* funcionó como un *a priori* que

solo pudo ser corroborado institucionalmente con el correr de los ciclos lectivos, una vez que comenzó a funcionar la Universidad como tal.

Por otro lado, el segundo conjunto de justificaciones asume que una gran cantidad de ingresantes requiere de *apoyo* institucional para convertirse en estudiantes. *Acompañar* es presentado entonces como una acción inseparable de la *inclusión*. Este acompañamiento institucional se presenta como distinto de los desafíos del trabajo académico-disciplinar, pero inserto dentro del aula con las asignaturas del IEI. En este caso particular, las/os docentes de esas materias tienen responsabilidades mayores en la conversión de ingresantes a estudiantes que la de los otros Institutos, asignándoles por ello tareas particulares y demandándoles disposiciones y actitudes específicas en su práctica.

Cabe señalar que observamos una tensión respecto del límite del acompañamiento, producto del debate entre la *autogestión* y el *paternalismo*, entendiendo a una como la capacidad de resolver y de gestionar por sí mismos/as sus trayectorias educativas y la otra como la resolución por parte de actores institucionales de distintas cuestiones a la experiencia universitaria, implicando un “hacer por otro”. Al respecto, nuestros interlocutores se preguntan por los modos y las limitaciones de ese acompañamiento y cómo reactualizarlo en función de las modificaciones del perfil del estudiantado al que nos referimos anteriormente.

Por último, encontramos justificaciones de las prácticas analizadas vinculadas a los contenidos y saberes que se consideran necesarios que las/os ingresantes adquieran. La propuesta abarca tanto *saberes disciplinares* como aquellos que los convertirán en estudiantes y que, por lo tanto, vinculados con el *hacer* en la Universidad, puesto que comprenden las dinámicas institucionales que conforman el *ethos* universitario y que son fundamentales para su ingreso.

Con la intención de indagar acerca de cómo alcanzar un equilibrio entre esos dos tipos de saberes, dimos cuenta de las tensiones que se producen entre el IEI y el IlyA respecto de los contenidos de Matemática Inicial. La perspectiva del IEI se dirime en el plano de la conversión de ingresantes a estudiantes, de allí el énfasis en brindar para todos herramientas de afiliación y para la construcción del oficio del estudiante. Mientras que la del IlyA enfatiza en la *lógica del ingeniero*, en los desafíos nacionales e internacionales de la formación y, consecuentemente, en la conversión de estudiantes en graduados.

Luego, al recuperar la experiencia del colectivo estudiantil respecto del ingreso a la UNAJ y sus valoraciones sobre las prácticas analizadas, concluimos que las sensaciones al ingresar

difieren de las que experimentaban en la actualidad, encontrando mayores diferencias respecto de “no sentirse abrumados”, “orientados”, y “con las habilidades necesarias para estudiar”.

Respecto de las valoraciones de las/os estudiantes sobre el CPU y las asignaturas del CI encontramos que todas ellas refieren a una contribución importante, sobre todo el LyE, para estudiantes de todos los tramos de las carreras. Luego, hallamos que reconocen comparativamente menores contribuciones independientemente del dispositivo de ingreso en cuestión, quienes estudian una carrera en el IlyA. La práctica que refiere menores niveles de contribución es PC del CI. Sobre ello, cabe pensar que sus contenidos pueden ser difíciles de ser identificados como contribuciones en tanto apuntalan un saber *hacer*, muchas veces incuantificable y difícilmente relacionados a los contenidos disciplinares. La variable que presenta una tendencia estable respecto de la valoración por parte del colectivo estudiantil es el ICE, siendo ésta inversamente proporcional respecto del mismo.

Al respecto, cabe preguntarnos si no es posible pensar que las distintas valoraciones de las prácticas aquí analizadas no pueden vincularse a diferentes tipos de afiliación estudiantil. Es decir, si en función de la heterogeneidad de las/os ingresantes y la diversidad que presenta, no es plausible pensar que las necesidades de apoyo y las herramientas y contenidos que los convertirán en estudiantes puedan variar en función de las distintas necesidades de afiliación institucional.

Finalmente, establecemos que los avances aquí realizados, nos permitieron conocer los sentidos de la *inclusión educativa* presentes en la justificación y diseño del CPU y el CI, en tanto prácticas enfocadas en ingresantes a UNAJ que tienen lugar dentro de las aulas, así como también en cuanto a cómo son experimentadas y valoradas por el colectivo estudiantil. En el siguiente capítulo, nos centraremos en la perspectiva de los/as docentes de UNAJ en relación a sus prácticas y su vínculo con la inclusión educativa.

CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA: SENTIDOS Y PERSPECTIVAS DEL COLECTIVO DOCENTE

Introducción

En los capítulos precedentes, buscando analizar los sentidos que adquiere la *inclusión educativa* en nuestro caso de estudio y sus implicancias en la organización del quehacer de los diversos actores universitarios, nos detuvimos en el análisis de las prácticas institucionales de acompañamiento y en las prácticas enfocadas al ingreso, de sus normativas y documentos institucionales y en sus justificaciones. La perspectiva contemplada incorporó tanto los discursos institucionales como las narrativas de nodocentes. A su vez, consideramos la mirada del colectivo estudiantil en relación a sus experiencias en la Universidad, particularmente las contribuciones que esas prácticas ofrecen a sus trayectorias.

En el presente capítulo, nos interesa analizar los sentidos que adquiere la *inclusión educativa* para lo/as docentes de UNAJ, considerando el modo en el que justifican sus prácticas de enseñanza y el rol que le atribuyen a éstas en la construcción de la singularidad de la Universidad como propuesta educativa. También daremos cuenta de las implicancias del discurso institucional en las prácticas docentes. Asimismo, enfocamos nuestro análisis en la tensión entre *inclusión* y *calidad educativa* como ejes que atraviesan el discurso docente.

El hacer en la profesión docente nos sitúa directamente en el aula y en la enseñanza, aspectos que ocuparon un lugar marginal en las teorías sobre permanencia estudiantil (Tinto, 1997 en Ezcurra, 2011), pero que se destacan como sustrato de las tensiones entre la narrativa institucional -encarnada en las prácticas y discursos de autoridades y nodocentes- y las de quienes se desempeñan frente a curso. En los capítulos anteriores, los/as docentes fueron caracterizados desde la narrativa institucional de la Universidad; en cambio ahora, abordaremos sus experiencias de enseñanza, comprendiendo esta tarea en su basta complejidad y contemplando sus distintos sentidos, en tanto acción que se basa en saberes (Pedragosa, 2018), pero también que funciona como contexto en el que se ponen a prueba las demás prácticas -incluso extra-áulicas- en términos de *inclusión educativa*.

Siguiendo a Carli (2012) este abordaje se sustenta, por un lado, en la idea de que las prácticas y estilos de enseñanza docente constituyen elementos de gran importancia para pensar la permanencia estudiantil o bien propiciando la pronta salida de la universidad, y por el otro,

que traducen en el aula las intenciones político-académicas de las instituciones que, en parte, se plasman en dispositivos institucionales.

En este sentido, resulta indispensable incorporar las voces del colectivo docente¹⁸² para dar cuenta de la organización de la comunidad de valor en torno a la *inclusión educativa*. No sólo porque son agentes fundamentales para que se produzcan los procesos de enseñanza y aprendizajes (García Fanelli, 2008) y sus transformaciones (Camilloni, 2011; Delgado et al., 2021); sino también porque, para dejar atrás un modelo de universidad elitista, cuya función de selección estaba incorporada en la subjetividad de los docentes, autoridades, familias, estudiantes (Kessler, 2002), las prácticas y estilos docentes deben necesariamente ser objeto de revisiones e innovaciones. Acerca de las concepciones que portan los/as docentes y su vinculación con el trabajo docente, Litwin sostiene que:

(...) las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, justamente con criterios ideológicos - educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían dicha reflexión y orientan las interpretaciones." (Litwin, 1998, p. 10)

En tal sentido, no nos interesa analizar la eficacia -medida en cualquier término- de las formas de enseñar que se ponen en juego, sino relevar aquello que Litwin designa como “criterios ideológicos - educativos” desde los cuáles se justifican y sustentan los modos de actuar frente al curso. Por lo tanto, nos preocuparemos por conocer sus posicionamientos respecto de la *inclusión educativa*, a partir de sus discursos.

Asimismo, incorporamos la mirada del profesorado, en tanto operan como actores de importancia en la implementación de las prácticas institucionales de acompañamiento al colectivo estudiantil. Los/as docentes tienen un rol clave como articuladores y mediadores de su puesta en acto y, por lo tanto, en la participación del estudiantado, en su cobertura e, incluso, en su legitimación.

Tal como referimos en la sección metodológica de este trabajo, con la intención de abordar las heterogeneidades del plantel docente, incorporamos profesores que se desempeñan en los cuatro institutos de la Universidad y cuyas asignaturas se ubican en distintos tramos de las carreras (inicial, medio y final). A su vez, contemplamos las dedicaciones, sus trayectorias laborales y experiencias docentes en otras instituciones como factores que dotan de sentido y

¹⁸² Nos referimos a voces docentes en plural, porque, como adelantamos previamente y veremos a lo largo de este apartado, las instituciones no constituyen “conjuntos homogéneos y coherentes de sentido” (Remedi, 2008, p. 19).

justifican sus prácticas, pero que, además, es a partir de las cuales se vinculan con las significaciones de *inclusión educativa* presentes en la narrativa institucional de UNAJ.

Es importante aclarar que la docencia universitaria tiene sus particularidades que la distinguen del ejercicio de la docencia en niveles educativos previos. Uno de sus rasgos distintivos, es que implica ser especialista en un campo de conocimiento – experticia que legitima la práctica docente – y, al mismo tiempo, ser docente (Fernández Lamarra & Coppola, 2012; Edelstein, 2014). Este ser docente no exige como requisito contar con una formación específica, sino que la mayoría de los/as docentes universitarios no han estudiado carreras con formación pedagógica. Otra de las particularidades de la docencia universitaria en Argentina es que la participación de las mujeres es mayor que la de los hombres (Carli, 2016; Lamarra, 2012), aunque comparativamente se considera un nivel educativo menos feminizado que otros niveles¹⁸³. Asimismo, la autonomía y libertad de cátedra, constituyen características de la práctica docente en la universidad y uno de los signos políticos, académicos y sociales más sobresalientes de la universidad tanto en Argentina como en casi toda Latinoamérica (Lamarra & Centeno, 2010; Rikap, 2015; Unzué, 2013).

A fin de abordar los objetivos propuestos, hemos dividido el presente capítulo en cuatro apartados. En el primero, damos a conocer las normativas que regulan el trabajo docente en UNAJ y presentamos algunas de las características del colectivo, enfatizando en su trayectoria docente y profesional. Luego, nos referimos a la noción de *inclusión educativa* como propuesta a pensar una forma de enseñanza distinta, que se construye como opuesta a prácticas excluyentes. Seguidamente, daremos cuenta de los modos en los que la práctica docente se construye como un espacio de tensiones a partir de la pregunta: ¿es posible la *inclusión con calidad educativa*? A continuación, cerramos el análisis dando cuenta de una serie de imágenes asociadas al ejercicio de la docencia. Por último, presentamos las conclusiones del capítulo.

¿Quiénes son los y las docentes de la UNAJ? Normativas y principales características

Resulta de interés a nuestro análisis, conocer la cotidianidad del trabajo docente para dilucidar los sentidos que de la *inclusión educativa* y cómo ese valor organiza sus prácticas, por lo cual, consideramos que un punto de partida necesario es conocer las normativas que regulan esa cotidianidad y así como también las principales características del cuerpo docente.

¹⁸³ Cabe mencionar que la distribución por carreras según sexo es muy diferente – las mujeres son mayoría en carreras relacionadas con las humanidades, la educación o ciencias de la salud –; asimismo éstas acceden en menor proporción a la cúspide de la pirámide organizacional (Morón, 2018; Panaia, 2014; Rodigou et al., 2011).

En la carrera académica de UNAJ, la norma que establece las condiciones generales para el ingreso, la permanencia y el ascenso es el Reglamento de Carrera Académica (No. 69/15 sancionado en 2015). En éste, se distinguen las categorías del cuerpo docente, cargas horarias semanales para cada una y los mecanismos de permanencia y promociones¹⁸⁴. Complementariamente a esta norma, existe un Reglamento de Concursos que regula el ingreso y el circuito de solicitud de permanencia o ascenso de categoría concursada.

En 2014, el Consejo Superior aprobó el primer Convenio Colectivo para los/as docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales¹⁸⁵. A su vez, se crearon las Comisiones Paritarias Particulares del sector.

En este sentido, resulta fundamental hacer referencia al modo en que, desde la UNAJ, norman las funciones docentes. El Artículo 11 del Reglamento de Carrera Académica establece que:

La actividad de enseñanza y aprendizaje incluye el dictado de clases, el seguimiento académico del estudiante, la búsqueda de su reinserción en caso de abandono y la asistencia extra áulica en la comprensión de los contenidos, la determinación de los mecanismos de evaluación y el aporte al trabajo grupal de la materia. La cantidad de estudiantes por comisión seguirá los lineamientos establecidos en el proyecto institucional de la Universidad como garantía de cumplimiento de estos principios y labores docentes.

Como observamos en este fragmento, el rol docente implica una diversidad de funciones ya que no solo se trata de dictar clases y evaluar, sino que aparecen otras cuestiones referidas al *seguimiento* a la trayectoria de sus estudiantes o a la generación de espacios, por fuera de las clases convencionales, para abordar y profundizar contenidos. Surge también del fragmento anterior, la pretensión institucional de que las/os docentes estén atentos a casos de posible *abandono* y que trabajen para su *reinserción*. Es decir que la función docente debe atender tanto dentro del aula como fuera de ella, lo cual remite a que hay aspectos que exceden las posibilidades de sus prácticas en el aula.

En torno a esto, fijar la relación numérica entre estudiantes y docentes, que integra la forma que el régimen académico adquiere en UNAJ, es presentada por la normativa analizada como garantía para realizar la práctica de enseñanza y de aprendizaje en los términos que se espera

¹⁸⁴ Allí se establecen tres categorías para el cuerpo docente: 1. Ordinarios: aquellos que obtuvieron su cargo por concurso de antecedentes y oposición, que integran por lo tanto la planta docente permanente; 2. Interinos: quienes se contratan al margen de los concursos a los efectos de dictar clase; y 3. Extraordinarios. Entre quienes integran los dos primeros grupos es posible diferenciar entre titulares, asociados/as, adjuntos/as, jefes de trabajos prácticos y ayudantes. Estas categorías docentes están asociadas a acreditaciones, titulaciones y requisitos de profesionales según se establece en el Reglamento. Al mismo tiempo, se prevén distintas cargas horarias semanales para las distintas dedicaciones: simple 10 horas, semi-exclusiva 20 horas, completa 30 horas y exclusiva 40 horas. Según se establece en la normativa, la permanencia en los cargos ordinarios, es de 4 años y para darle continuidad es necesario atravesar exitosamente una evaluación de desempeño.

¹⁸⁵ Para consultar el convenio: <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/CCT-completo.pdf>

desde la Universidad. En el Capítulo 6, profundizaremos acerca de las implicancias de esta estandarización en el tamaño de las comisiones en la práctica docente.

Entonces, trabajar como docente en UNAJ trasciende la planificación de las clases y de las evaluaciones puesto que presupone la realización de otras actividades, vinculadas con el seguimiento de los/as estudiantes y su trayectoria. Como veremos más adelante en este capítulo, algunas de estas definiciones en torno al “deber ser docente”, propuesto en la narrativa institucional de UNAJ, se hicieron presentes en las entrevistas dando cuenta de su potencia en la construcción de la comunidad de valor.

La relevancia del ejercicio de la docencia en UNAJ, como espacio clave para la construcción de la *inclusión*, se hace presente en la expectativa de que toda persona con contrato docente y que las autoridades dicten clases en la Universidad. Al respecto, una docente que coordina una de las asignaturas del CI sostenía:

Sí, sí, sí, todos damos clases y damos clases en la parte que nos toca coordinar o que nos toca tener en cuenta, porque si no perdés de vista la medición de las tareas y de lo que va ocurriendo en los cursos. Porque los cursos están vivos y hay situaciones coyunturales, como la que estamos viviendo actualmente, en donde, por ejemplo, el cuatrimestre pasado, los paros, etcétera, hacen que el cronograma [se modifique], o sea, que en cada clase tenés que ir tomando decisiones que son personales, pero que también son de la cátedra. En relación con los contenidos, con los docentes, con los estudiantes. Entonces, tenés que ir revisando todo. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

Como vemos, esta exigencia de dar clase que la institución impone a las autoridades y nodocentes durante el cumplimiento de sus funciones se erige como una singularidad de UNAJ. Por un lado, porque la distingue de otras propuestas institucionales en las que “al titular ni le conozco la cara” (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15) que tiene lugar en muchas cátedras de universidades nacionales rompe con ciertas críticas o reclamos que, desde el colectivo docente, resaltan respecto de la falta de diálogo y conexión entre quienes gestionan y quienes están en el aula.

Se atribuye entonces gran importancia al encuentro cotidiano en las aulas entre quienes se desempeñan como actores dentro de la gestión universitaria –es decir, aquellas personas que participan en decisiones de gobierno y proyectos para el desarrollo institucional, entre ellos actividades vinculadas a las políticas de acompañamiento a los estudiantes – y los/as estudiantes. “Tener un pie en el aula” (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7) se percibe como un aspecto valorado, como una instancia de conexión, que haría que no pierdan de vista lo que ocurre en las aulas, las características de sus estudiantes, sus experiencias, los modos en que responden a las prácticas y a las propuestas docentes, sus habilitaciones y dificultades. Esto se produce independientemente de la categoría docente en la que ejerzan y de su formación.

Por otro lado, esta característica resulta particular de esta institución educativa porque es una práctica¹⁸⁶ que legitima la centralidad que el ejercicio de la docencia cobra en UNAJ: dar clase entonces, aunque sea en una sola comisión, se configura como una parte esencial de su labor como autoridad y/o nodocente. El desempeño de las y los gestores¹⁸⁷ de UNAJ también como docentes implica que atiendan en primera persona las problemáticas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero también, apunta a una construcción respecto de las concepciones de la exterioridad de las/os docentes: dar clase los/as acerca a ellos/as, de modo que las autoridades y nodocentes no son “lo otro”, sino que este lugar lo ocupan los otros modelos de universidad (las “universidades tradicionales”) ya que, según esta concepción, queda en evidencia la dificultad para ser garante de la *inclusión educativa* en el aula, si no dan clases.

Luego de haber dado cuenta de las distintas tareas que se espera que las/os docentes de UNAJ realicen, tanto dentro como fuera del aula, y del énfasis que institucionalmente se le asigna al ejercicio de dicho rol, a continuación, nos referiremos a algunas de las singularidades que encontramos en este colectivo docente en particular.

Trabajar como docente en UNAJ

Uno de los aspectos que señala la singularidad de UNAJ, como proyecto educativo, es sin dudas su carrera docente. Todo el colectivo docente percibe una renta a cambio de su trabajo, es decir que no hay docentes que realicen trabajo *ad honorem*. Al respecto, hubo varios docentes que mencionaron que, a partir de tener un cargo rentado en la UNAJ, optaron por dejar los que tenían en otras universidades.

Otro de los aspectos que imprime características distintivas al ejercicio de la docencia en UNAJ es la gran cantidad de cargos docentes concursados. Al respecto, en los primeros cinco años de la institución (entre 2011 y 2015), se concursaron un total de 327 cargos, cantidad que representaba entonces a un 28,5%, cuya distribución entre los cuatro Institutos fue: ICSyA 46%, 42% IlyA, 29% IEI y ICS 16%¹⁸⁸. En 2017, la cantidad de cargos concursados era del 41%. Éste es un aspecto muy valorado por quienes se desempeñan como docentes. Muchos/as

¹⁸⁶ Cabe referir que no encontramos una normativa que diera cuenta de esta exigencia, sino que la misma conforma un valor dentro de esta comunidad y de la narrativa institucional.

¹⁸⁷ Los gestores, identificados como *practitioners* por Teichler (1996 en Krotsch & Suasnabar, 2002) son, junto con los académicos, integrantes y productores de conocimiento en el campo de los estudios de la educación superior. Desde la perspectiva del autor el conocimiento producido por los *practitioners* introduce variedad al campo en tanto se encuentra muy ligado a la resolución de problemas y con fuerte contenido temático.

¹⁸⁸ Fuente: Autoevaluación (2016. p. 131).

refieren al concurso en UNAJ como un *hito* en sus trayectorias docentes, como una *garantía* en términos monetarios, de derechos laborales (obra social, posibilidad de pedir licencia para completar estudios de posgrado, entre otros) y de una perspectiva laboral que les permite planificar, con mayor tranquilidad, su economía.

Esta valoración se verifica, sobre todo, entre docentes que comenzaron a trabajar en UNAJ hace más tiempo, cuando hubo una mayor cantidad de concursos. Cabe referir que, en los discursos de varios actores de la Universidad, se atribuye al cambio de gobierno en 2015 y a las restricciones presupuestarias impartidas entonces a las universidades, el hecho de que se hayan modificado las condiciones laborales de algunos/as docentes, así como también la imposibilidad de pago en algunos casos u obstáculos al sistema de concursos públicos¹⁸⁹.

Introducimos aquí un fragmento en el que una docente entrevistada alude a las condiciones de trabajo en UNAJ, haciendo referencia a que no solo fueron incluidos/as los/as estudiantes, sino también un amplio grupo de docentes:

Las universidades no sólo incluyeron a los alumnos, sino que nos incluyeron a una gran camada de egresados de la UBA que si no hubiese sido por estas universidades no hubiésemos sido docentes universitarios. En la UBA, no hay lugar. Y además, entrar en la UBA es entrar ad honorem. Yo desde el día cero que me metieron en el proyecto de la UNAJ empecé a cobrar. Y a cobrar normal, como un docente tiene que cobrar. Hay una valoración y una inclusión del mundo profesional docente que lo hicieron estas universidades nuevas. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 5)

En el fragmento anterior, aparece una noción de *inclusión* que excede a los/as estudiantes y que se encuentra vinculada al mundo del trabajo, a la adquisición de derechos laborales y también a la idea de posibilidad, de que para *incluirse* tiene que primero haber un lugar, un espacio donde poder hacerlo. Menciona que esto puede haberse verificado también en otras *universidades nuevas*, pero no así en la UBA en tanto no hay lugar para una nueva *camada* de egresados. En este punto, remarcamos que esta percepción acerca del rol de la Universidad como lugar que aloja a egresados de las “universidades tradicionales”, surge principalmente entre docentes graduados de carreras de Ciencias Sociales, no así en graduados de Ingenierías o bien de Ciencias de la Salud, en tanto que, como veremos en el siguiente apartado, el rol que juega el ejercicio de la docencia se encuentra permeado por la profesión de pertenencia.

¹⁸⁹ En relación a los concursos en las UUNN y los obstáculos percibidos por docentes en el sistema de concursos consultar Fanelli y Mognillansky (2014). Luego, las tensiones identificadas por los actores de la Universidad respecto de la reducción del presupuesto y sus efectos a la propuesta institucional y *modelo pedagógico* serán abordadas en el Capítulo 6.

Cabe enfatizar entonces en esta idea de *hito*, a la que refieren algunas de las personas entrevistadas, pues rompe, en cierta forma, con la precarización del trabajo docente que se encuentra bastante extendida en el sistema universitario argentino, donde un gran porcentaje de profesores universitarios ejercen con contratos de tiempo parcial y sin beneficios laborales básicos (tales como licencias, vacaciones, aguinaldo, etc.) (Claverie, 2015). Al mismo tiempo, la condición de cargo concursado, implica un ascenso en la jerarquía académica y habilita la posibilidad de participar en el gobierno de la institución (García Fanelli & Moguillansky, 2014).

Asimismo, destacan las dedicaciones más amplias como otro rasgo importante para pensar la carrera docente en esta institución. Al respecto, tal como dimos a conocer en el Capítulo 1, la dedicación docente con el paso de los años se incrementó en términos de dedicación exclusiva (pasó de 12% en 2015 a 25% en 2017), reduciéndose la cantidad de docentes con dedicación simple y semiexclusiva (ver Gráfico 1.3). Esta distribución por tipo de dedicación, no es homogénea al interior de los Institutos. Así, el ICSyA seguido por el IlyA lideran la proporción de dedicaciones exclusivas, con 19% y 16% respectivamente, mientras que son estos/as mismos/as quienes presentan menor cantidad de dedicaciones semi-exclusivas. Respecto de las dedicaciones simples, que para 2015 alcanzaba en toda la Universidad al 23% de los docentes, representaba el 11% entre los/as docentes del IEI (11%) y 29% en el IlyA. El IEI destaca por una gran cantidad de dedicaciones semi-exclusivas que alcanza a casi 8 de cada 10 docentes de ese Instituto.

Sin dudas, el aumento de dedicaciones que implican una gran cantidad de horas en la Universidad generó, una mayor afiliación institucional (una *fidelización*¹⁹⁰, en palabras de una docente).

Docentes que se desplazan

En relación al colectivo docente en UNAJ, es importante señalar que la gran mayoría de quienes lo integran reside en CABA, en La Plata o en Quilmes, distinguiéndose en este punto de los nodocentes que, como mencionamos anteriormente, residen principalmente en la zona de influencia de la Universidad.

Algunos de los/as docentes entrevistados/as nos decían que cuando se enteraron de la existencia de UNAJ, no conocían la localidad donde se emplazaba:

¹⁹⁰ Fragmento extraído de Entrevista 115 (Docente, ICSyA y IEI, Mujer)

(...) a mí, en ese entonces, Florencio Varela no me significaba nada. Para mí era lo mismo que me dijeras, no sé, Carapachay. (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15).

Pero bueno, al Conurbano lo desconocía, lo desconocía totalmente y me di cuenta, incluso lo charlé al principio con otros colegas, que no teníamos ni idea de la realidad del Conurbano. Me gustó desembarcar ahí y hoy me siento mucho más cómodo. Es más, me siento mucho más cómodo dando clases en la UNAJ que en la UNLP. (Autoridades y ND, H y A, Entrevista 5, Varón)

A partir de esos fragmentos, señalamos que, desde la perspectiva docente, el emplazamiento geográfico es otro de los puntos que aporta singularidad al proyecto de UNAJ. Este rasgo, convierte a muchos/as de ellos/as en extranjeros que *desembarcan* en un territorio *desconocido: el Conurbano*.

Entonces, esta característica del cuerpo docente genera condiciones de importancia para pensar sus prácticas. Por un lado, porque esta distancia geográfica, este desconocimiento del territorio, generó que, en muchos casos, las representaciones acerca de los/as estudiantes se vieran permeadas por un imaginario desacoplado de la realidad. Por el otro, porque trasladarse demanda tiempo (en las entrevistas a docentes varias fueron las referencias a la distancia de sus hogares a la Universidad) e incide en la asignación de comisiones a cargo. Así, quienes residen en CABA tienen, como mínimo, un viaje de hora y media de ida y otra de vuelta. El tiempo de traslado emerge como un rasgo a ser tenido en cuenta a la hora de aceptar el trabajo y que, en algunos casos, resulta un motivo de rechazo, puesto que *no cualquiera está dispuesto a hacerlo*. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se encuentra integrado y, en cierta forma, incorporado a la tarea docente. Una profesora nos decía: “Sabés las veces que dije: “Uy, yo voy a seguir viajando toda la vida porque este proyecto no lo largo más” (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 5)

Señalamos del fragmento anterior la referencia al par cercanía-lejanía, que será abordado con mayor profundidad en el capítulo precedente, como una construcción institucional, no en clave geográfica ya que esa lejanía finalmente es superada con *viajar toda la vida*, sino en su expresión vincular y relacional con una idealización de la Universidad, *proyecto* en términos de esta entrevistada.

Más allá de que la gran mayoría del cuerpo docente manifestó su predisposición a desplazarse, una de las autoridades del ICS entrevistadas sostuvo que la necesidad de traslado constituyó un desafío para acercar docentes a la Universidad y que incluso, en ciertos casos, funcionó como una especie de barrera. Luego, refirió a las complicaciones que le representaba

conseguir personas que cumplieran con los requisitos académicos que pedían desde la Universidad y que, a su vez, quisieran trabajar en la zona sur del Conurbano.

Al parecer, en función de la situación planteada en el párrafo anterior, la distancia puede funcionar como traba para iniciar el trabajo docente en la institución. Pero también, tal como leímos en el fragmento arriba introducido, la referencia a la distancia y al viaje es resaltada por el colectivo docente, como un rasgo que los distingue del de otras universidades.

A partir de lo expuesto, cabe pensar aquí en la relación entre distancia e *inclusión educativa*, en tanto los desplazamientos geográficos que ya no tienen que realizar quienes estudian en la UNAJ, a partir de la mayor proximidad de ésta con sus hogares, ahora tienen que recorrerla la mayor parte del colectivo docente. Al respecto, algunos estudiantes enfatizan en ese aspecto con cierta épica: algunos/as sostuvieron que el viaje que realizan sus docentes hacia la Universidad es una acción que merece ser reconocida, apelando a cierto *heroísmo* y *generosidad*.

Diferencias disciplinares e institucionales en el rol que se le asigna a la docencia

Nuestro trabajo de campo muestra que el cuerpo docente de UNAJ se caracteriza por una gran heterogeneidad disciplinar y profesional, producto de la diversidad de carreras que allí se ofertan¹⁹¹. Esto conlleva a que, dentro de la institución, convivan distintas tribus y territorios académicos (Becher, 2001). Debido a que nos interesa dar cuenta de esa diversidad, nos enfocaremos aquí en las trayectorias docentes y profesionales del cuerpo docente.

Primeramente, nos gustaría señalar que la narrativa institucional acerca de la conformación del plantel docente realiza una caracterización que distingue entre la actividad docente y la inserción laboral. Esta última es resaltada institucionalmente como rasgo del colectivo docente: “Muchos de ellos tienen fuerte inserción laboral en el ámbito profesional, aspecto que es una fortaleza por la impronta que muchas de estas carreras tienen y a las que ellos contribuyen con su experiencia y experticia.” (Autoevaluación, 2016, p.125).

Al respecto, a los fines de nuestra investigación, nos interesaba analizar las implicancias de las trayectorias profesionales en el ejercicio de la docencia. Introducimos el siguiente fragmento para ilustrar una de las principales tendencias observadas entre profesores del ICS:

Entrevistadora: ¿Tus colegas kinesiólogos, se dedican a la docencia?

¹⁹¹ En el Capítulo 1, Tabla 1.1, se presentan las carreras que se ofrecen en UNAJ por Instituto.

Entrevistada: Poquísimos. Yo conozco muchísimos kinesiólogos que ni en sueños harían docencia.

Entrevistadora: ¿Por qué crees que es así?

Entrevistada: No les gusta, no se creen...varias cosas. Primero el tema económico, se gana mucho más en consultorio privado que en docencia, esto es verdad. El otro punto es que no todo el mundo se siente capacitado. Y el tercer punto es que siempre estando en docencia tenés que estar todo el tiempo actualizado, *aggiornado*, y no todo el mundo tiene ganas. Yo prefiero, me encanta, es como si fuera un curso permanente. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 9)

Como vemos, esta docente menciona que pocos de sus colegas kinesiólogos eligen el camino de la docencia universitaria, siendo una de esas razones las económicas, en tanto el sueldo docente es menor al que reciben en el ejercicio en un consultorio privado. Luego, despliega algunos argumentos que permiten reconstruir los sentidos que adquiere el ejercicio de la docencia para ella. Por un lado, enuncia una disposición interna hacia el ejercicio de la docencia que resume en *sentirse capacitado*. No hace referencia aquí a la posibilidad de capacitarse para ejercer como docente porque esa preparación no forma parte del imaginario en el nivel superior. Entonces, la docencia se presenta como una inclinación personal, antes que como un oficio o profesión. Por otro lado, menciona las representaciones acerca de la necesidad de actualizar y renovar los conocimientos para poder ejercer la profesión. Así, en este discurso, la docencia universitaria puede ser ejercida por cualquier profesional que se *sienta* capacitado, siempre que se comprometa a mantenerse al día, a conocer el estado de la cuestión de su oficio. Pero este segundo requisito tampoco se vincula, en el discurso de nuestra entrevistada, con estrategias que deban ser centralizadas o fomentadas por la institución, sino que dependen de la iniciativa de cada docente. En este marco, la docencia es presentada como una profesión liberal, y es por eso que se puede comparar con atender en el consultorio. Algo similar nos decía una de las autoridades entrevistadas por el ICS en este fragmento:

(...) la condición de trabajo de la Universidad genera que ninguno de los que ha ido a dar clases vive de su sueldo de docente. Hace su trabajo y el trabajo de docente. Si uno tiene que vivir como docente y no te pagan, ya está, es simple la cuenta. Lo que sí todos lo tomamos como un plus, una suma. (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 12, Varón)

Nos encontramos, nuevamente, con esta idea de que el trabajo docente es un complemento, pero no el oficio principal. Esto permite sostener cierta exterioridad respecto a la Universidad como ámbito de trabajo. Su trabajo, a secas, es aquel que le permite insertarse en el ámbito profesional y del que obtienen los recursos principales para sostener su vida.

Esta caracterización requiere ser desnaturalizada porque, de acuerdo con la normativa nacional vigente, toda persona egresada de la universidad puede dedicarse a tres actividades: la propia del campo para el que se ha formado, la investigación y la docencia. Sin embargo, si consideramos la configuración de los planes de estudio, estos destinos parecen no tener la misma jerarquía. La enorme mayoría de las asignaturas se orientan a la formación para el campo profesional, algunas materias orientadas a la formación en metodología y es casi nula la existencia de materias pedagógicas¹⁹² (cfr. Alliaud & Feeney, 2014; De Vincenzi, 2012). En tal sentido, es posible afirmar que esta posición subordinada de la docencia frente a otras inserciones profesionales posibles no es un evento aislado o idiosincrático de esta Universidad, sino característico del sistema de educación superior.

Asimismo, desde el IlyA, se observa una tendencia muy parecida. Así nos lo contaba uno de nuestros entrevistados:

Entrevistado: Por eso también, tenemos más restricciones para, desearíamos tener todos profes con una mirada, un determinado perfil. En algunos casos podemos considerar algún, pocos profesionales...

Entrevistadora: Porque no es algo, no es que un ingeniero por lo general de clase, ¿o sí?

Entrevistado: Por lo general, están más volcados a la vida profesional, además hay mucha demanda. Hay mucha demanda de ingenieros. Qué se yo, hay carreras como Ingeniería en Petróleo. A lo mejor, para dar clases en la Universidad, dejás de ganar porque tu hora como profesional sale \$500 y tu hora como docente \$200. (Autoridades y ND, IlyA, Entrevista 5, Varón)

Una vez más, se expresaba el imaginario en torno a que *ser ingeniero* es algo distinto a enseñar en la Universidad. La hora profesional y la hora docente se piensan como precios distintos, o patrones de intercambio diferente en mercados diferentes. La tensión se expresa en que, para nuestro entrevistado, sería deseable contar con docentes con una mayor experiencia profesional para hacer frente a los requerimientos de formación de las carreras de UNAJ. Y, en tal sentido, la formación pedagógica no aparece como un requerimiento del “perfil” que asume como ideal.

Así, se refuerza esta idea de que la idoneidad docente en la Universidad depende más de la experiencia extra-universitaria, que de la formación y de la participación en la vida académica. Esos supuestos refuerzan la idea de la exterioridad de los/as docentes frente al proyecto educativo. Esto no implica indiferencia o prescindencia, sino simplemente una

¹⁹² Por supuesto que esta distinción no se aplica en forma directa en los profesados universitarios, que por otra parte UNAJ no ofrece. Otras investigaciones han puesto de relieve, sin embargo, el énfasis mayor en el contenido disciplinar para la formación universitaria en este ámbito, frente a un mayor foco en lo pedagógico de los profesados (cfr Alliaud y Feeney, 2014).

otredad que, en el caso de UNAJ, se debe balancear con distintas políticas internas para poder garantizar la *inclusión educativa*.

Por su parte, la carrera de los/as docentes en las universidades nacionales argentinas supone el funcionamiento de mecanismos formales de acceso y promoción que descansan primariamente en la validez del mérito académico (García Fanelli & Moguillansky, 2014b). Esta realidad de nuestro sistema universitario se corrobora también en la UNAJ. Pero identificamos que, en ciertas disciplinas, cuando algunos de los requisitos académicos exigidos por la Universidad no se verifican, la trayectoria profesional compensa algunos de los requisitos que la institución exige para el ingreso a la docencia. Al respecto, una de las autoridades del ICS afirma:

Es más, te diría que el gran problema que tenemos es que muchos de los docentes no tienen un desarrollo académico tan extenso como la Universidad quisiera. En algunos casos sí, pero en otros no, sobre todo los informáticos. Que los informáticos no dan clases en general. Muchos no tienen título y el que da clases más que nada es porque no consigue mejor laburo, porque con lo que le pagan en el mercado, ¿viste? (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 12, Varón)

Como vemos, este testimonio revela la tensión antes mencionada entre lo que la Universidad necesita/quiere, en términos de desarrollo académico, y la valoración de la actividad docente por parte de quienes la ejercen que es considerada como *plus* o como *complemento* de su actividad profesional. Dicha caracterización resulta todavía más notable en aquellas carreras con poca tradición académica, como es el caso de Informática, pero con *cuasi* pleno empleo. En este marco, nuestro entrevistado señala otra representación acerca del ejercicio de la docencia en ese campo: quienes se dedican a la docencia, lo hacen porque no tienen éxito en su profesión. Esta definición refuerza el concepto de que la idoneidad docente en el nivel universitario, al menos en esta disciplina, se piensa en función de la inserción extra-universitaria, tensionando con la propuesta institucional que pondera en mayor medida el mérito académico. Esto implica que las prácticas institucionales específicas, como la carrera docente, tienen un impacto parcial en la configuración del plantel docente al que se aspira.

En las carreras con menor tradición académica -en el ejercicio de actividades docentes y/o de investigación- la complementariedad entre el ejercicio docente y el profesional se encuentra más extendida. En efecto, en las carreras del ICS y el IlyA, la estructura de las dedicaciones docentes a las que nos referimos anteriormente, se condice con esta hipótesis: ambos Institutos son los que presentan mayores porcentajes de cargos con dedicación simple (25% y

29% respectivamente). De ello, podemos afirmar que, en ambos, la articulación con los sentidos profesionales aparece mucho más presente.

Por su parte, cabe enfatizar que, dentro de los institutos, encontramos diferencias, ya sea entre carreras, o bien con docentes que trabajan en asignaturas que son *distintas* (en otras palabras, *no nodales*) a la carrera que estudian. Tal como expresa una docente del ICS que es Licenciada en Sociología:

Y también lo que pasa que somos de materias de salud, o docentes del Instituto de Salud, que no somos del palo propio, o sea no somos ni médicos medio que somos “ni”. Y por eso sintonizamos más con la gente de otros programas o de otros institutos. Si yo me pongo a hablar con un docente de tercer año de Enfermería y con un docente de Trabajo Social, tengo más que ver con el de Trabajo Social que con el de Enfermería. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 8)

Es decir que la inserción en el ámbito profesional también señala jerarquías entre materias y entre docentes de distintas disciplinas en los institutos. En la medida en que la idoneidad profesional -incluso como docentes- se piensa en términos de la inserción extra-universitaria, el espacio para la conformación de vínculos interdisciplinarios de trabajo parece más estrecho. En tal sentido, nuestra entrevistada manifiesta sentirse más próxima a docentes de otro Instituto. Esta caracterización también muestra una relativa autonomía en términos de lenguajes o representaciones de los institutos, frente a la cual se acentúa esta idea de que la Universidad, como conglomerado homogéneo y volcado hacia dentro, dentro del aula incluso, está en tensión con ese afuera, heterogéneo y difícil de compatibilizar, que se expresa como diversidad en el cuerpo docente de cada instituto.

Si bien este fenómeno se encuentra más extendido en el ICS y en el IlyA, la complementariedad de la docencia se hace presente en los otros dos también, aunque con características distintas. En el IEI, la superposición suele presentarse con cargos en el nivel secundario y/o superior no universitario. Luego, en el ICSyA mayoritariamente la combinación se produce entre la docencia y la investigación científica, ya sea dentro de UNAJ, como en otro ámbito académico.

Cabe referir que, dentro de las plantas docentes de todos los Institutos, hay docentes investigadores, es decir que se aglutinan dentro de la denominación “profesión académica” que hace referencia a la enseñanza en el nivel universitario y a la práctica institucionalizada

de investigación científica en el ámbito académico del país¹⁹³. Al respecto, Araujo (2003) señala que la investigación adquirió mayor relevancia, en detrimento de la enseñanza de grado, a partir del impacto del sistema de incentivos que afectó el trabajo académico de quienes se desempeñan como docentes universitarios y también investigan. Asimismo, la docencia universitaria, aparece crecientemente como una actividad complementaria, de modo que no representa la principal fuente de ingresos de la mayoría de los docentes (Rikap, 2015). Pero, al mismo tiempo, cabe pensar que la habilitación de la trayectoria profesional docente entre las distintas profesiones ha sido histórica y colectivamente construida, y esto necesariamente repercutió en las decisiones de sus graduados y profesionales. Indudablemente, esta diversidad de manifestaciones y formas de llevar adelante los ejes de la profesión académica posibilitan distintas formas de habitar el espacio universitario.

Por último, en relación a lo desarrollado anteriormente, identificamos que el rol que juega la docencia universitaria difiere en función de las disciplinas y de las identidades profesionales. Es decir que aspirar a ser docente universitario no se vive de igual forma entre las distintas profesiones.

Hasta aquí hemos caracterizado al cuerpo docente de UNAJ en función de las especificidades de la carrera docente, del lugar de residencia y su desplazamiento a la Universidad y de las disimilitudes disciplinares. Entendemos que todos estos aspectos condicionan los modos en que comprenden la educación, la enseñanza y la *inclusión educativa* y es, a su vez, a partir de las cuales justifican sus prácticas. Sin embargo, no es plausible entender las justificaciones de prácticas solamente a partir de estas causas, ya que en ellas median también las normativas y la narrativa institucional. Nos referiremos a éstas a continuación.

El rol de las prácticas docentes en la construcción de una universidad *que incluye*

En el recorrido realizado por el trabajo de campo con esta comunidad, encontramos una fuerte asociación entre los modos de enseñar y la *inclusión educativa*. Así, emergieron sentidos en torno a esta última que la vinculan con *enseñar distinto*. Este adjetivo nos retrotrae necesariamente a una comparación con otra forma de enseñanza: una que remite a

¹⁹³ Es plausible sostener que existe consenso en el uso del concepto de “profesión académica” para referirse a la enseñanza en el nivel universitario y a la práctica institucionalizada de investigación científica en el ámbito académico del país (Chiroleu, 2001; García Fanelli, 2008; Prego & Prati, 2006; Rovelli et al., 2016; Vaccarezza, 2007).

exclusiones, a dejar afuera, a no intervenir con las desigualdades de origen- que, como vimos, suelen reproducirse en desigualdades educativas-, a copiar prácticas aprendidas y/o aplicadas en otros contextos. En este sentido, se propone que la práctica docente que tiene lugar en UNAJ no sea parte de esa reproducción, con el objetivo de que no contribuya a los *fracasos estudiantiles*. El siguiente fragmento da cuenta de esa intención:

O sea, acá no es solo que el estudiante fracasa y abandona porque tuvo un mal secundario, porque no tiene una familia que lo ayude, porque no estudia o porque no entiende... ¿Qué es lo que está haciendo el docente para intentar que su propia práctica docente no sea parte del fracaso del estudiante? Entonces, ahí es lo más difícil porque la Universidad es nueva pero nosotros, no. Todos venimos con una disciplina, con una Universidad que nos formó, nos enseñaron de una manera que es la que nosotros reproducimos y tenemos una serie de... te diría de *background*, de supuestos culturales imaginarios que entendemos que tienen algo diferente y no es así. Entonces la práctica docente puesta en crisis y puesta en debate tiene mucho para hacer todavía, no para aprobar a los estudiantes, sino para no convertirse en un factor de fracaso. (Autoridades y ND, Entrevista 1, Mujer)

Sin desconocer la existencia y/o yuxtaposición de otros factores que inciden en las trayectorias, tales como las experiencias educativas previas, los apoyos de las familias o bien, la incorporación de hábitos vinculados al aprendizaje, el extracto anterior enfatiza en la centralidad del rol docente en las trayectorias de los/as estudiantes, ya sea para convertirse en factor de éxito o de *fracaso*. En tanto la mayoría de los/as integrantes, ya sean docentes como nodocentes, provienen de otras instituciones y cuentan con antecedentes previos, el foco se encuentra entonces en *poner en crisis* la práctica docente aprehendida. La cita se cierra con la alusión y posicionamiento respecto de una tensión que será abordada más adelante en el capítulo: aquella que tienen lugar entre la *calidad educativa* y la *inclusión*, pensadas en términos dicotómicos.

Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia en UNAJ, imprime algunas demandas particulares. Ser docente allí presenta, entonces, cierta especificidad, proponiéndose como algo *trabajoso*, tal como enuncia otra de las autoridades:

Entrevistada: Sí, pero es como que acá es “Venís a trabajar a la UNAJ y acá se trabaja así. Y hay docentes que quieren venir a trabajar acá porque “acá se trabaja así”. Somos bastante marketineros en ese sentido. Aunque es súper trabajoso todo lo que nosotros hacemos.

Entrevistadora: ¿Trabajoso en qué sentido?

Entrevistada: Si vos vas a venir, das la clase, te fuiste, ponés un horario de consulta en espacios que no sabés si alguien puede venir o no, luego tomas parcial, recuperatorio, parcial recuperatorio, venís a tomar final. Ese es un esquema muy cómodo. Si vos vas a proponer otros formatos de enseñanza, habilitando la voz del estudiante, con el desafío de que aprendan, instalar otros criterios de evaluación, que además te pueden llegar a garantizar el sostén de la cursada. Eso es muy trabajoso para nosotros. Si vos vas a usar una instancia de aula extendida, de *mailing*, de lo que sea para tener

comunicación, eso también es trabajo. Y si encima vas a revisar las hojas amarillas con las que vos venís dando clase de una materia, hablar con los docentes, la currícula integrada, es trabajoso. (Autoridades y ND, Entrevista 2, Mujer)

Según los dichos de la entrevistada, estas exigencias implican salir de la *comodidad* con la que vienen ejerciendo la docencia desde hace tiempo, *revisar las hojas amarillas*. En este sentido, las solicitudes de UNAJ son presentadas como *más trabajosas* a las que se exigen en otras universidades. Esto es habilitado también por la mayor cantidad de cargos con dedicación más amplia, que redundan en una mayor carga horaria destinada para la institución. El análisis realizado hasta aquí corresponde a autoridades y nodocentes de la Universidad, es decir, forma parte de la narrativa oficial de la institución. En este sentido, damos cuenta desde la narrativa institucional de las expectativas en torno a las prácticas docentes y las revisiones de las mismas en función de la construcción de una universidad que incluya. En los párrafos precedentes, nos estaremos preguntando por la eficiencia simbólica de esa narrativa, es decir, siguiendo a Duschatzky y Corea (2002), indagaremos acerca de las implicancias de este discurso institucional como productor de subjetividad docente - en este caso - en torno a un conjunto de normas y valores.

En consonancia con la narrativa oficial, encontramos que, en un gran grupo de los/as docentes relevados/as, el objetivo de *incluir* a sectores que antes no habitaban las universidades, logrando no solamente su acceso, sino también su permanencia y graduación, conlleva la necesidad de reflexionar acerca de sus prácticas docentes. Tal como manifiesta una de las docentes acerca de las reuniones de la asignatura en la que se desempeña:

Entrevistada: Ayer justo hubo una reunión en la que tratamos de repensar la materia todo el tiempo, de buscarle la vuelta a las distintas cuestiones que van apareciendo. A mí me encanta eso porque le damos una importancia a la actividad docente, que se yo, quizás en otra facultad queda más tirada al boleo.

Entrevistadora: ¿Lo que leen es más específico de contenidos a cambiar o más de lo que es práctica docente?

Entrevistadora: No, más de lo que es práctica docente. No, los contenidos ya están charlados, en general. Les modificamos algo, pero es más práctica docente. Sobre la formulación de objetivos, el uso de videos, el uso de distintos tipos de herramientas. O sobre evaluación. Siempre hay alguien que prepara algo y lo charlamos. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 11)

En este caso, las reflexiones son impulsadas a nivel grupal y se abordan temáticas vinculadas al ejercicio de la docencia, herramientas y prácticas. Cabe resaltar lo dicho por esta docente en relación a que, en otras universidades, la revisión de estas prácticas no se encara desde la institucionalidad, sino que *queda más tirada al boleo*.

En otras personas entrevistadas, el impulso a revisar el quehacer docente se verifica no tanto a nivel del equipo docente, sino más bien a nivel de la institución en general. Al respecto, una docente enfatiza en que percibe una *visión* compartida respecto de las funciones del profesorado que *decanta* desde la *Universidad* al resto de los actores que la integran:

Cuando uno busca incluir al alumno en cuanto a contenidos, en cuanto a metodologías de evaluación, de tratar de llevar actividades grupales para que se comparta, para generar una visión compartida en el curso, para que el estudiante se lleve algo cuando cruce la puerta y se va. Yo creo que estamos todos alineados en esa visión porque es un poco la impronta que tiene la Universidad y que lo decanta para con sus docentes y después para con sus estudiantes. (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 3)

La metáfora de la decantación -enunciada por una docente que es ingeniera-, por un lado, trae a colación la singularidad de los campos para pensar su inserción y trabajo; por el otro, resulta fecunda para describir la “bajada” que desde las autoridades realizan al resto de la comunidad educativa.

Generar prácticas docentes que no reproduzcan exclusiones, que sean innovadoras, que se encuentren abiertas a la reflexión constante son algunas de las valoraciones que encontramos en gran parte del colectivo docente para el ejercicio de su trabajo en UNAJ, sobre todo en aquellos que se ubican en asignaturas iniciales. Esta acepción asimila la *inclusión educativa* a la revisión de las prácticas docentes e implica, entonces, una transformación de los modos “tradicionales” de enseñar y aprender, son entendidas por algunos/as docentes como aquello que garantiza y corre del plano meramente discursivo la noción de *inclusión*. Con respecto a esto, uno de los docentes entrevistados nos decía:

Pero sí, se trata de pensar de esa manera, inclusiva. Y también eso impacta en la forma de enseñar. Esto que te decía de volver a los contenidos sin la respuesta. Entonces tratás que eso de la inclusión sea verdad y no sea un discurso evasivo. De que bueno, están acá en la Universidad, les pusieron la Universidad acá, pero los seguimos tratando como los tratan allá en [Universidad Nacional de] La Plata: siendo exclusivos y siendo segregatorios (sic) digamos. (Docente, IlyA, Varón, Entrevista 4)

En el fragmento anterior, el docente hace referencia a la UNLP a los fines de ejemplificar un modelo “tradicional” de universidad. Emerge aquí una noción de *inclusión* que implica un hacer distinto, de modo que la garantía de una *inclusión de verdad* se verifica en la práctica y no permanece únicamente en lo discursivo. Para ello, es necesario dejar de poner en marcha prácticas que privilegien a aquellos sectores para los que fue originariamente pensada la universidad. Asimismo, trae a colación algunos de los argumentos desarrollados en el Capítulo 2 donde presentábamos que la creación de casas de estudio en territorios donde antes no había ofertas educativas nacionales es un puntapié inicial en favor de garantizar el acceso a

la educación superior, pero no suficiente. Esta insuficiencia se debe, desde la perspectiva de esta persona, a que se necesita, además, transformar el modelo universitario, repensarlo, cambiarlo, sino se continuará excluyendo. Desde su perspectiva, el eje de la *inclusión de verdad* debería estar puesto en lo vincular¹⁹⁴ y en los modos de enseñar.

Si bien la *inclusión educativa* se plantea como deseable y en pos de la cual muchos manifiestan encontrarse trabajando, identificando aciertos y logros en el camino, expresan también que no es una realidad alcanzada y si así lo fuera no se plantea como estática, sino que demanda de una construcción continua. Resulta muy relevante la reflexión que realiza una de las docentes del IlyA respecto de la necesidad de que los distintos actores se piensen dentro de la Universidad y que se cambie la forma de referirnos a ella como *universidad inclusiva* para pasar a hablar de *universidad que incluye*:

(...) Acá ya no podemos seguir hablando de exclusión. Tenemos que hablar de nuestra intervención en este territorio. O sea, no es ya la Universidad inclusiva, es la Universidad que incluye. Transformar el verbo, digo, ya ponernos adentro y empezar a discutir cuáles son las herramientas. Porque las falencias existen. A eso voy, no quiero que parezca ingenuo, bueno “la desigualdad ya está atravesada, ya está destruida”, no. Lo que sí me interesa pensar es cómo todos los días, en la práctica en la Universidad, reforzamos esas distancias y esas desigualdades. Es muy complicado escuchar a una docente decir: - “Doy esta materia, doy la primera, doy la tercera y salgo llorando en la tercera”. Bueno: ¡replanteémonos las prácticas en la primera!” (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 2)

Esta docente, enfatiza en que en el camino de construir una *Universidad que incluye* es una demanda que el colectivo docente se posiciona *dentro* de la institución. Menciona que cobra relevancia en función del análisis referido a las exterioridades del cuerpo docente. Por su parte, encontramos allí y en relación a lo que mencionábamos más arriba, que el hecho de que la Universidad haya sido creada en este territorio en particular no es sinónimo de haber eliminado la exclusión, de haber resuelto las desigualdades. Establece la necesidad de pensar entonces cómo, desde la práctica diaria institucional, éstas se refuerzan. Sin ese ejercicio de revisión y reflexión, pero, al mismo tiempo, de transformación de las prácticas docentes y de la Universidad, la *inclusión* se asimila a una mera *repetición*:

(...) yo decía *significante vacío* porque se repite y se repite como si fuese algo que está dado y no tiene que ser discutido. A lo que voy, no tiene que ser discutido en términos de si se hace o no se hace. Sí, claro, se hace, para eso estamos acá. El punto es bueno, cómo.” (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 2)

En este fragmento, la noción de *significante vacío* nos trae nuevamente la singularidad de los campos, en tanto esta docente, si bien se desempeña en el IlyA, es egresada de una carrera de

¹⁹⁴ Para ampliar acerca de la asociación entre lo vincular y la *inclusión educativa* consultar Capítulo 6.

Ciencias Sociales y, como tal, alude a esta noción clave de la perspectiva discursiva de Laclau y Mouffe. Utiliza este concepto para justificar sus posiciones acerca de la necesidad de revisar la noción de *inclusión*, de darle un contenido práctico y definir su aplicación. Intenta, con esta metáfora propia de su campo disciplinar, describir la polisemia del concepto de *inclusión educativa* y alentar a la discusión acerca de su concreción.

Pero, así como la gran mayoría de los/as docentes entrevistados ponderan la revisión de sus prácticas en pos de alcanzar la *inclusión educativa*, encontramos también algunos profesores que hacen hincapié en que no todos los docentes se encuentran abiertos o predispuestos a este proceso de revisión. Al respecto, una docente que trabaja también en los primeros años de la Universidad, pero en el ICS, describe a sus compañeros como un grupo diverso:

Sí, bueno, hay de todo, porque hay gente que se resiste, hay gente que tiene muchas ganas de cambiar y hay mucha gente haciendo la especialización docente. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 11)

Cabe aclarar que, entre quienes se verifica una menor apertura a procesos de revisión de sus propias prácticas, muchas veces la resolución de las dificultades observadas, redundan en la implementación de prácticas extra-áulicas, generando instancias por fuera del aula para incrementar las tasas de aprobación de esa materia y no tanto con la revisión de lo que ya existía: la propuesta de enseñanza de esa materia¹⁹⁵.

Por su parte, hubo quienes enfatizaron en que el hecho de dar clases en UNAJ demanda un perfil particular de docentes, en tanto, desde su imaginario, dar clases en esa Universidad no es para todos/as:

El docente que entra a esta Universidad con muchos aires academicistas y que cree que puede dar como en la UBA, solito se va. Si uno no está dispuesto a apostar a este proyecto, quedás afuera porque es una apuesta constante. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 5)

Desde esta perspectiva, ser docente de UNAJ implica una *apuesta por el proyecto*, que no todos están dispuestos a hacer y que, por lo tanto, resulta ser el requisito que define la permanencia de los/as profesores en esta Universidad.

Asimismo, otro aspecto señalado como una de las instancias que dificultan innovaciones en la práctica docente, corresponde a las demandas múltiples que deben cumplir los/as docentes

¹⁹⁵ Recordemos que las expectativas institucionales respecto de las prácticas extra-áulicas fueron abordadas en el Capítulo 3.

universitarios¹⁹⁶. En el caso particular de docentes investigadores, que enfatizan en la necesidad de mantenerse actualizados/as, de participar en jornadas y congresos, de publicar, se hace manifiesto un tironeo entre la actividad docente y la de investigación – cuyas demandas muchas veces son externas a la institución. Al respecto, varias investigaciones han dado cuenta de las transformaciones en la labor docente y la profesión académica a partir de la modernización y productividad del trabajo (Carli, 2016), la evaluación de la calidad (Aiello & Grandoli, 2012) centrada principalmente en la actividad de investigación en detrimento de la docencia (Rovelli et al., 2016b), como así también por las modificaciones de las condiciones de producción intelectual de los/as académicos/as (Chiroleu, 2012; Naidorf, 2012). Todo esto redundando en que el ejercicio de la labor docente se encuentre tironeado con otras actividades, que compiten por el tiempo que se destina a ellas. En consecuencia, esto genera limitaciones en el tiempo disponible para pensar y reflexionar sobre el modo en el que se lleva a cabo la docencia y las implicancias de estas en las trayectorias estudiantiles.

En consonancia con lo anterior, una docente relataba algunos planteos que tuvieron lugar en la asignatura que coordina a partir de sugerir incorporar textos nuevos a la bibliografía:

Pero sí, he recibido planteos de la cátedra: - “No traigas textos nuevos”. Es que es sumamente entendible, porque volvemos a esto, quiénes somos las y los docentes. Quieren docentes investigadores, buenísimo, el docente investigador tiene que hacer todo esto que te decía: congreso, algún que otro curso, publicar. Nadie tiene idea de lo difícil que es sentarse a escribir y publicar. (...) Y, además, estar con el ojito en “Bueno, tengo que tomar parcial, tengo que preparar esto, me falta otra cosa...” Si encima cambias los textos. Es lícito. Pero por otro lado decís bueno, cómo hacemos que esto funcione, en el sentido este de que bueno que no quede vacío lo de la inclusión, que se transforme en práctica. (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 2)

Este fragmento, remite a las resistencias que encontró entre sus colegas ante la propuesta de generar algunas modificaciones en las prácticas docentes y ajustar los contenidos de la asignatura. Éstas se refieren específicamente a incurrir en un mayor trabajo y tiempo, aspectos muchas veces escasos y que se encuentran destinados a cumplir con los requisitos del sistema científico. Esta situación la posicionó en una disyuntiva entre la docencia y la investigación, y la jerarquía que entre ellas se construye en favor de la segunda actividad, sobre todo en “lo externo” a UNAJ, pero que también toma fuerza al interior de la misma por la demanda de *docentes investigadores* que menciona. Entonces, entran en tensión las demandas vinculadas

¹⁹⁶ Dentro de la definición de “docente universitario” encontramos personas que se dedican a la enseñanza – núcleo duro a partir del que se estructuraba la actividad académica hasta entrados los años noventa en Argentina (Leal et al., 2012) – pero también aquellos docentes investigadores, gestores, extensionistas y miembros de comunidades académicas (Fernández Lamarra & Coppola, 2012). En relación a esto último, cabe señalar que desde hace un tiempo se verifica una separación entre la docencia y la investigación (Rikap, 2015; Brunner, 2012; Slaughter y Leslie, 1999).

a la investigación y a la docencia, que como vimos no es valorada al interior de los campos disciplinares de igual forma que otras actividades profesionales.

Respecto de las demandas vinculadas a la investigación, esta persona las reconoce como legítimas, en tanto estas *otras actividades* son reconocidas por los/as docentes, ella inclusive, como válidas también en esta comunidad de valor. Pero señala también como necesario el ejercicio de revisión de sus prácticas docentes en tanto es, desde su perspectiva, la transformación genuina de dichas prácticas lo que garantiza y da sentido a la *inclusión educativa*. De no lograrse la transformación enunciada, se correría el riesgo de que se convierta en un deseo *vacío* de contenido.

En este apartado nos detuvimos a analizar, tanto desde la narrativa institucional como desde la perspectiva docente, los sentidos en torno a las prácticas docentes en pos de construir una Universidad *que incluye*. La expectativa institucional es que el cuerpo docente ponga en crisis lo aprendido y revise (continuamente) los modos tradicionales de hacer. Nuevamente aquí encontramos que en la puesta en marcha de una institución *distinta* operan las “universidades tradicionales” como exterioridad del que pretenden diferenciarse. Pero, en tanto el colectivo docente no es homogéneo, se verifican distintas aperturas a dicha este proceso. Así hay quienes están más abiertos a *revisar las hojas amarillas*, otros/as que no lo creen necesario y quienes no lo hacen en tanto ajustar la práctica implica ir en detrimento de sus *otras actividades*, refiriendo a las demandas del campo académico y/o laboral. En la siguiente sección, nos referiremos a las implicancias de las experiencias de formación y/o en docencia en otras instituciones en las prácticas docentes y en la construcción de una “nueva universidad”. Al respecto, el señalamiento que encontramos en el fragmento anterior en el que la entrevistada refiere al equipo docente como *cátedra*, a pesar de que, la estructura organizativa de las asignaturas no es por cátedra, nos permite introducirnos en esas inercias y modos de hacer y hablar que presentan dificultades de ser transformados.

“La Universidad es nueva, pero nosotros no”

Esta frase pertenece a un fragmento de una entrevista con la que dimos inicio al anterior apartado, y que seleccionamos como subtítulo del análisis subsiguiente evidencia, por un lado, la oportunidad que la fundación reciente de UNAJ representa, en clave de poder pensar aspectos fundantes de la Universidad, de revisar e innovar en los procesos de enseñanza y aprendizajes, en los regímenes académicos, en los modos de acompañar (o no) a

sus estudiantes y en las prácticas docentes. Por el otro, advierte acerca del desafío que presenta aquello que *no es nuevo*: los actores que conforman la Universidad, es decir, sus autoridades, nodocentes y docentes. Al respecto, uno de los miembros del CPE nos daba su diagnóstico con respecto a los/as docentes y sus prácticas:

No, no, y aparte la lógica, ponele, a nosotros nos pasa, esta Universidad se nutrió de todos nosotros que veníamos de otro lado. Las prácticas bien tradicionalistas en evaluación, en estrategias didácticas fue lo primero que detectamos. (Autoridades y ND, Entrevista 2, Mujer)

En este párrafo, la exterioridad de las/os docentes se construye respecto a UNAJ como “universidad nueva” frente a las llamadas “universidades tradicionales”. Sin embargo, esta segunda exterioridad, que no se refiere al campo profesional sino al ejercicio de la labor docente, es presentada, al menos en este testimonio, como un camino a ser desandado. Contribuye a legitimar la narrativa institucional en términos de inclusión, entendida como un acercamiento de la institución hacia el colectivo estudiantil.

En este sentido, surge la necesidad de pensar en los/as profesores como portadores/as de experiencias anteriores, ya sea como estudiantes universitarios durante su propia formación de grado, llevada a cabo principalmente en “universidades tradicionales”, o bien en torno a su trayectoria profesional docente. Sin dudas, la experiencia previa integra el aprendizaje acerca de cómo ser docente (Alliaud, 2007; Tenti Fanfani, 2010). Al respecto, Tenti Fanfani (2010) distingue dos momentos en el aprendizaje del oficio docente: el espontáneo, que es al que nos referimos anteriormente e implica el aprendizaje del oficio docente a partir de la experiencia como alumno; y el programado, entendiendo por este último a aquellas formaciones específicas en el que se estudia para ejercer el rol¹⁹⁷. De modo que este aprendizaje incluye la experiencia estudiantil común y prolongada –escolar primero, y universitaria después– conformando un conjunto de esquemas de percepción, valoración y acción que integra el ejercicio docente, cuyo carácter de no conscientes los vuelve particularmente eficientes y duraderos. Es decir que las tradiciones formativas condicionan la actuación docente (Flores, 2012 en Cardós, 2015).

En suma, las representaciones del cuerpo docente en torno a cómo ser estudiante y cómo ser docente se encuentran mediadas por su experiencia previa en instituciones educativas generalmente “tradicionales” que, como marco de sentido, confrontan con la narrativa institucional de UNAJ.

¹⁹⁷ Respecto de la tensión entre formación para la investigación y formación pedagógica, distintos autores señalan que, si bien esta última es considerada como una necesidad, no se encuentra generalizada (Cardós, 2015; Cruz Tomé, 2000).

En sintonía con lo anterior, una docente del IlyA, que fue estudiante de UNAJ y que graduada comenzó a dar clases en la institución, se refería que el modo en el que sus docentes habían aprendido determinado contenido en su momento se replica en cómo enseñan en la actualidad, incluso 20 años después. A partir de ello, es que optó por modificar la práctica docente con que le enseñaron simplificando los contenidos y actualizándola:

Mi idea es simplificarles el conocimiento, o sea mostrarles el atajo. Porque yo también lo viví como alumna entonces digo, “¿Por qué lo explican tan complejo si es simple? “O sea, una vez que uno lo entiende, ¿Por qué lo hace tan difícil? Por ahí es porque el docente en su momento se lo explicaron así, lo entendió así y se quedó 20 años atrás y todavía no lo puede reflejar en algo actualizado o en algo más moderno. (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 3)

El testimonio de esta profesora tiene un valor especial en términos de pensar esta segunda exterioridad del colectivo docente respecto a la Universidad, dado por el hecho de que ella es una graduada de la institución. En su discurso, sostiene la existencia de esa exterioridad como atributo compartido entre colegas, pero también la singularidad del proyecto pedagógico de UNAJ: para ella es más sencillo (inferimos que en relación a sus colegas) trabajar de ese modo porque así fue formada, entonces les puede *mostrar el atajo*.

Enfocándonos en la trayectoria profesional docente, la mayoría de los que trabajan en UNAJ, dan o dieron anteriormente clases en otras universidades— principalmente de gestión estatal, pero algunos también de gestión privada -, muchas de ellas las del tipo “tradicional”, principalmente en la UBA y la UNLP¹⁹⁸.

En el caso puntual del IEI, tal como mencionamos anteriormente, muchos de sus docentes trabajan o trabajaron previamente también en el nivel secundario y/o superior no universitario. Al respecto, volvemos a mencionar aquí la especificidad institucional que se le otorga a los/as docentes de primer año y sus funciones, a las que nos referimos en el Capítulo 4 atendiendo particularmente al pasaje entre niveles y a los aprendizajes que demanda. Esto podría funcionar como justificación de la incorporación de docentes que se desempeñan en otros niveles educativos a este instituto de la UNAJ. Desde esta perspectiva, trabajar en el nivel previo a la Universidad los haría portadores de ciertos rasgos y conocimientos que son de importancia institucional para desempeñarse como docentes del tramo inicial del trayecto

¹⁹⁸ De los 15 docentes que integran nuestra muestra, 12 se desempeñan o desempeñaron en otra UUNN, de las cuales en 11 casos corresponden a universidades tradicionales. Al respecto, encontramos que varios de los relatos de estudiantes atribuyen a esta experiencia previa de sus docentes en casas de estudios tradicionales connotaciones cargadas de mayor reconocimiento, prestigio y autoridad. Esto coincide con los hallazgos de Pierella (2014) quien observó que la pertenencia a ciertas universidades, sobre todo las más tradicionales, opera como atributo de autoridad.

universitario. Esto les permitiría facilitar y hacer menos abrupto el pasaje entre niveles y los procesos de afiliación de los estudiantes, así como también acercar el vínculo docente-estudiantes.

A partir de lo visto hasta aquí, podemos afirmar entonces que la experiencia docente previa sedimentó en sus prácticas. Esto fue considerado por una de las autoridades entrevistadas como un factor que dificulta el trabajo con docentes:

Entrevistada: Cuando no vienen de alguna práctica es mejor en el sentido que los vas formando.

Entrevistadora: ¿Qué pasa cuando tienen una práctica previa?

Entrevistada: Es muy difícil, es más, nos ha pasado que al principio había docentes que aplicaban el reglamento académico que ellos conocían de su universidad. “Ah, pero yo siempre hice así”, y yo respondía: - “Siempre en otra Universidad” Increíble. (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 11, Mujer)

Esta autoridad, al mencionar casos de profesores que reproducen, en UNAJ, las normas de otras universidades en las que ejercen, enfatiza en cómo esa otra experiencia impide que puedan adaptarse al trabajo en este espacio en particular. En consecuencia, valora en mayor medida a quienes no cuentan con ese trayecto previo, en tanto son más permeables a la impronta de la Universidad ya que *los vas formando*.

Resaltar el vínculo, ya sea actual o previo a su trabajo en UNAJ, de muchos/as de los/as docentes con estas “universidades tradicionales”, resulta de gran importancia para pensar posibles modificaciones en su práctica docente, ya que esa otra experiencia puede funcionar o bien como obstáculo o bien como impulso de transformación.

En este último sentido, cabe mencionar que estas experiencias no siempre se presentan como prácticas a “imitar” – aunque sea inconscientemente – sino que también pueden funcionar como disparadores para diferenciarse. Identificamos deseos de “hacer distinto” en términos de los modos de llevar a cabo la clase, de investigar, de pensar el vínculo universidad – sociedad, entre otros. En relación a lo anterior, una entrevistada afirma:

Mirá, yo cuando era estudiante fui adscripta de la UBA cuatro años, después me fui (...) Me cansé, de la forma que tienen de investigar. ¿Por qué? Porque tiene que estar adaptado al territorio con el que vos trabajás, entonces vos tenés que trabajar, desde mi punto de vista, con la educación popular. Tenés que tomar un montón de cosas de la educación popular para poder trabajar en territorio. Yo eso lo tengo por la militancia, no me lo enseñó nadie, ¿entendés? Ahora, la mayoría de mis compañeros que salieron de ahí, imaginate cómo son. Bueno, no es que yo los quiera criticar porque los quiero, ¿viste? Pero no pisaron nunca un barrio. ¡No pisaron un barrio!(Docente, IEI, Mujer, Entrevista 6)

Entonces, esta docente manifiesta que la forma de concebir el vínculo entre universidad y sociedad propuesto por la UBA, que entiende a la universidad en primer plano y a la sociedad como entorno y por fuera de ella¹⁹⁹, la habría desencantado. Esta concepción perdura entre quienes se formaron en la UBA y que actualmente trabajan con ella en UNAJ, quienes reproducen las formas de enseñanza heredadas. Para explicar esta cuestión, se basa en el argumento de que sus colegas de asignatura en UNAJ que se graduaron de la UBA *no pisaron nunca un barrio*. Identifica entonces esa formación y experiencia previa como una reproducción de prácticas desconectadas con el territorio, que conllevan a un desconocimiento del mismo y, por lo tanto, de sus habitantes, lo cual, según esta narrativa, resulta inconcebible para el ejercicio de la docencia.

Con respecto a lo que venimos desarrollando, incluso los formatos que los/as docentes arrastran de experiencias previas operan en algunos como estructuras que dificultan desaprender y aprender nuevamente ciertas prácticas, formas de encarar la asignatura o bien temas en los que vienen trabajando hace largo tiempo. Sobre esto, una de las autoridades entrevistadas por el ICS describe la primera reacción de algunos/as docentes a ciertas reorganizaciones del contenido como un *colapso nervioso*:

Bueno, nosotros lo que hacemos, específicamente para Medicina, un año antes de abrir la carrera, comenzamos con los cursos de formación docente para Medicina. Además, por la currícula integral, [porque como] ninguno de nuestros docentes estudió con esa currícula, se querían matar. Porque vos les decís “Vos vas a dar Estructura y Movimiento” “Pero si yo doy Patología I”. Entonces era como un colapso nervioso para ellos. (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 11, Mujer)

Estas expresiones acerca de las resistencias que generan la puesta en marcha de modificaciones en las prácticas resultan congruentes con los aportes realizados por Tenti Fanfani (2010). El autor sostiene que la introducción de innovaciones en los procesos del ejercicio docente verifica ciertas dificultades, en tanto gran parte de ese aprendizaje se llevó a cabo de forma espontánea y no completamente consciente durante su trayectoria escolar y/o universitaria. De allí que no sea tarea sencilla reemplazarlo a partir del aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes.

No obstante, como vimos anteriormente, la narrativa institucional enfatiza en la necesidad de revisar y transformar las prácticas. Por lo tanto, esta orientación institucional encuentra resistencias y se tensiona en la práctica de algunos docentes, e incluso hubo quienes manifestaron que algunos colegas reproducen prácticas excluyentes. Al respecto, una docente

¹⁹⁹ Asimilable a aquello que Nairdorf y Horn (2007) refieren como modelo egocéntrico de la pertinencia social de la universidad y su vínculo con la sociedad.

egresada de la Universidad ejemplifica, a partir de su propia experiencia como estudiante, la supervivencia de prácticas que *estaban mal*:

Yo creo que no las modificaron, siguen estando, son los pequeños dinosaurios que andan dando vueltas. Pero, te doy un ejemplo, cuando yo cursé una materia había seis comisiones de la misma materia. Y, de esas seis comisiones, aprobaron siete estudiantes, y eran comisiones de 30, 35 alumnos. O sea que ya en diciembre teníamos más de 340 personas para rendir un examen. O sea, había algo... Que no lo decía solamente yo sino el resto de los compañeros, que estaba mal, y que no tenía que ver con el compromiso de los estudiantes, sino que tenía que ver con la manera en que se estaban dando las cosas. (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 3)

Como observamos, esta docente introduce un atenuante para la exterioridad que refuerza el carácter singular de UNAJ como proyecto educativo. El estilo elitista, que piensa los aprendizajes como responsabilidad individual, es definido en este testimonio como patrimonio de *pequeños dinosaurios*, es decir, docentes que se formaron como tales en otras épocas, no solo previas al nacimiento de esta universidad, sino también de un estilo de formación más comprometido con la inclusión como horizonte. De esta manera, estos profesores resultan portadores de modos de ejercer la docencia, antiguos y caducos, pero, al parecer, persistentes. Para ella, no hay dudas de que los malos resultados no se pueden definir solo como producto de la suma de actitudes individuales, sino que requieren la revisión de las prácticas de enseñanza. En este marco, entonces, la exterioridad del cuerpo docente respecto a los objetivos institucionales de UNAJ se piensa como una situación transitoria cuya corrección se realizará con el paso del tiempo.

Simultáneamente, este relato introduce los límites a la intervención institucional en las prácticas de evaluación y enseñanza, en la medida en que existen docentes que no comprenden estos resultados como un llamado de atención sobre el modo en que realizan su tarea. Con la referencia a la poca cantidad de estudiantes que promocionaron la materia de una asignatura con seis comisiones, esta docente pretende demostrar de qué manera – aun en una institución que promueve la *inclusión* – se verifican prácticas que excluyen.

Desde el nivel institucional, la permanencia de estas prácticas es reconocida e identificada y, ante ello, sostienen que el desafío es *trabajar en un quehacer común*:

Viste cuando vos decís “¿Qué hacen?” en principio es reconocer que aquellos que hacen, en este caso los docentes de las distintas instancias, también son heterogéneos, entonces hay que trabajar por un quehacer común. Eso ya es un trabajo porque digo, no todos van a actuar de la misma manera, en principio. Entonces también ir trabajando eso, es un gran desafío porque no es fácil. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 10, Varón)

Entonces, la pretensión simbólica del discurso institucional que busca revisar y transformar las prácticas docentes, con la intención de lograr un hacer compartido colectivamente registra

oposiciones y fugas. Si bien no se enuncia con estas palabras, es plausible pensar que desde lo institucional se busca estandarizar algunos modos de trabajar del cuerpo docente, aproximándonos a la idea de estandarización que abordaremos más adelante. Esta búsqueda funciona como argumento de las justificaciones para la puesta en marcha de espacios institucionales, para apuntalar a los/as docentes y propiciar propuestas de formación docente:

La Universidad es nueva en esta región, por lo tanto, la enorme mayoría de los docentes provienen de otro, digamos, su formación ha sido en otras instituciones, ¿no? Con propuestas bien distintas, en muchos casos, a la nuestra. Entonces, ahí también hay una apuesta institucional muy fuerte a la formación docente. Digamos, un plan de formación docente, todo muy nuevo y estamos como poniéndolo en marcha en estos años. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 9, Mujer)

Hay un área de formación docente, se plantean cursos de formación docente, en instancias, digamos, que son comunes a todos los Institutos. Por otro lado, después tenés que en ese mismo registro, desde el Instituto y de los que gestionamos, por ejemplo una cosa elemental, pero que nos parece importante y en la promoción, son las reuniones de cátedra para trabajar criterios comunes. Hay materias que tienen [reuniones] quincenalmente, otras materias tienen mensualmente. Bueno, esas son las instancias de trabajo. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 10, Varón)

A partir de los testimonios anteriores, observamos que la apuesta a la formación docente proviene de la institución, es decir que en este accionar es planteado en términos de esfuerzo institucional y no como exigencia individual a los/as docentes. En este sentido, institucionalmente se trabaja en la segunda dimensión de exterioridad (universidades tradicionales / nuevas o del conurbano) con la intención de conformar y garantizar la singularidad de UNAJ.

Así, en lo que respecta a la formación docente, se observan prácticas institucionales que se promueven desde la Universidad involucrando a todas las unidades académicas²⁰⁰. Algunos institutos acompañan esta propuesta con actividades diseñadas específicamente para sus docentes.

Cabe destacar del último fragmento, la referencia a la temporalidad de la puesta en marcha de estas actividades para los docentes. Al parecer, y tal como analizamos en el Capítulo 3, en primera instancia se pensaron las prácticas para acompañar y atender al colectivo estudiantil – incluso al interior de ellas primero se ocuparon de las instancias iniciales y de permanencia y, más recientemente, de las de graduación – y luego, al docente. Esto implicó que los sentidos

²⁰⁰ La UNAJ cuenta con un Plan Anual de Formación Docente (aprobado por Resolución CS 09/16). En el marco del mismo, se desarrolla un programa de “Formación Docente en Enseñanza Universitaria” destinados a docentes de UNAJ integrado por cuatro módulos de cursada obligatoria y dos optativos, todos ellos de certificación independiente. Cabe destacar que en la Autoevaluación se expresa que el mismo fue consensuado con las unidades académicas y la representación gremial.

de la *inclusión* fueron ampliándose y mutando, en tanto ocuparse de acompañar a los/as estudiantes fue la primera tarea a resolver, pero luego, se fue evidenciando la necesidad de abordar no solo a estos/as, sino también a los/as docentes que juegan un rol muy importante en el ingreso, la permanencia y la graduación.

Variaciones del “ser docente” en función del tramo de la carrera en el que se desempeña

A partir de nuestro trabajo de campo encontramos que en UNAJ es un aspecto deseable que el quehacer docente adquiriera características disímiles en función del tramo de la carrera en la que se encuentren los/as estudiantes que integran las comisiones. En este sentido, una de las docentes entrevistadas, que se desempeña en una materia de primer año, daba cuenta de la especificidad de ser docente en los inicios:

Aprender a sacar ideas de ahí y también trabajar en grupo porque en principio es eso lo que uno quiere transmitir en las materias de primer año, como más el oficio de alumno que los conceptos. Que obviamente también los querés transmitir. Y bueno, después también tenemos evaluaciones parciales clásicas. Y eso también lo hacemos no sólo porque hay que evaluar la materia, sino porque también se van a enfrentar con parciales. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 11)

En esta definición, se expresa claramente el rol de docentes del primer tramo en términos de *inclusión*, en este caso como desarrollo del *oficio del alumno*, que se vuelve un fin en sí mismo, y la *transmisión* que este implica. La distinción entre los requerimientos internos de la propia Universidad y los externos del campo disciplinar, se vuelve a expresar, aunque, en este caso, situando a la docente de los tramos iniciales como catalizadora de esa tensión. Así, los aspectos *conceptuales* de la formación, entendidos como propios del campo profesional, tienen un rol subordinado frente a aquellos que se justifican en los desafíos futuros que supone la formación dentro de la Universidad.

Lo anterior se relaciona en gran medida con lo analizado en el Capítulo 4, donde damos cuenta de la decisión institucional de incluir dentro del CPU y del CI tanto contenidos disciplinares básicos, a los que mencionamos como externos, como los referidos a prácticas y herramientas necesarias para convertirse en estudiantes, denominados internos. También en ese Capítulo, damos cuenta del impulso y la justificación en clave de la *inclusión educativa* del ejercicio de la docencia.

En suma, nuestro trabajo de campo nos reveló las disímiles implicancias del “ser docente” en función del tramo de las trayectorias educativas a la que corresponde la materia en la que se desempeñan. Esta variabilidad se corrobora tanto en los modos de dar clase, en la información

que pretenden transmitir e incluso en las prácticas de evaluación. Tal como podemos observar, el siguiente fragmento ilustra esta variación en su labor:

Con los de cuarto hay muchas cosas que ya no hago. O sea, doy otro tipo de información. (...) entregué las notas del segundo parcial, el jueves tomo recuperatorio, pero terminé la clase leyendo la declaración del Consejo Superior. No les voy a decir a los chicos “Tienen que inscribirse al final”. A los de primero los machaco: - “Tienen que hacer esto, tienen que hacer esto.” Digo, doy otro tipo de información. Quizás a los chicos de primero no les voy a contar del CONICET, a los de cuarto sí. (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15)

Como vemos, esta docente que dicta materias tanto en el inicio de las carreras (IEI), como en el final para una carrera del ICSyA, expresa que la información por fuera de los contenidos curriculares que les transmite a sus estudiantes varía según el tramo de la carrera en el que se ubican. Así, en caso de trabajar con estudiantes del inicio, sostiene que les *machaca* en temas vinculados a la afiliación institucional, a cómo *moverse* en la Universidad, a cuestiones organizacionales o administrativas, es decir, aquellas vinculadas a la conversión de ingresantes a estudiantes a la que nos referimos anteriormente (Ver Capítulo 4). Luego, al trabajar con estudiantes más próximos a la graduación, enfatiza en aspectos vinculados a la conversión de estudiante a graduados/as, refiriéndose específicamente a la inserción en el ámbito de investigación académica.

Esta caracterización de la profesión docente en función del avance de las trayectorias señala otro modo de lidiar con los aspectos internos -entendidos en términos de *inclusión*- y externos -entendidos como vínculo con el campo profesional. En los primeros tramos, entonces, nuestra entrevistada asume que es parte de su tarea allanar el camino para que se pueda comprender la lógica de funcionamiento institucional, lo que en algunos textos se presenta como el “oficio del estudiante” (Pierella, 2014, Coulon, 2008 en 2014). En cambio, hacia el final de la carrera, ella se ofrece como puente hacia las oportunidades de inserción profesional que se abren para los/as futuras graduados/as, incluso aquellas de índole académica, como el acceso a la carrera del investigador científico de CONICET o la lectura de una declaración del Consejo Superior de la Universidad.

Asimismo, según los tramos de la carrera, encontramos diferencias en los modos en que, desde las asignaturas, se organizan y toman las decisiones. En UNAJ, como mencionamos anteriormente, no existe la estructura de cátedra, por lo que la propuesta se aleja de la estructura piramidal que esta forma de organización propone. En nuestro caso, cada docente es responsable de la formación integral de cada comisión. En cambio, sí se promueve la designación de un coordinador/a en cada materia. Esta persona oficia de “articulador-

organizador ante las autoridades de la carrera”²⁰¹. Estas funciones cobran un rol importante en los primeros años, ya que es habitual que existan muchas comisiones de la misma asignatura. Los/as coordinadores/as buscan garantizar la necesaria *estandarización* entre comisiones, no solo en términos de formación, sino también respecto de la evaluación, ya que las mesas de final, por ejemplo, son instancias compartidas por estudiantes de las distintas comisiones. Así, mientras que las prácticas docentes de los primeros años se encuentran más *estandarizadas*, quienes hacen lo propio en materias que se ubican en el tramo medio, o bien en aquellas más próximas a la graduación, tienen mayor *autonomía*.

Entendemos aquí a la estandarización como un movimiento institucional que busca orientar y prescribir el trabajo docente a partir de generar recursos institucionales unificados. Esto no significa que cada docente no pueda ponerle su impronta, o bien que no se encuentren mediados por los estilos docentes que reinterpretan y actualizan dichas propuestas con diferentes grados de autonomía (Almirón et al., 2019).

En este sentido, la pretensión de mayor estandarización se verifica tanto en los materiales que el equipo docente pone a disposición de los estudiantes, como en los ejercicios, las guías de trabajos prácticos e incluso en las instancias evaluativas, tanto en la elaboración de las consignas como en cuanto a las estrategias de corrección. Para ilustrar esto, una de las docentes entrevistadas que dicta una materia del primer año del ICSyA, se refería a que los materiales están armados con anterioridad y que los mismos son comunes a todos los docentes de la asignatura:

Sí, en la materia está todo ya prearmado: programa, actividades, materiales, bibliografías, los exámenes, lo cual es un placer (...) está todo como muy armado. Yo le pongo mi impronta, cada docente le pone su impronta, pero está todo preparado. Y, además, hay un manual. ¿Viste que la UNAJ hace eso? Que tiene manuales para todas las materias. (...) [el coordinador de la asignatura] deja libertad para que cada docente, dentro del marco de los textos, del tema y del manual, porque tampoco te podés alejar mucho de ahí, haga cómo le parezca. (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 13)

En este fragmento, podemos ver que, en algunos casos, esa estandarización responde a tensiones que se manifiestan en la implementación de esta metodología de trabajo, ya sea en términos de planificación y autonomía, en la singularidad de cada docente y en la regulación institucional de su actividad, que como dijimos, tiene una mayor presencia en las materias de

²⁰¹ Esto se expresa en el Artículo 18 del Reglamento de Carrera Académica (Resolución 69/15). Web: unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Resolucion-CS-Nº-069-15-Expt-Nº-492-11-MODIFICACION-CARRERA-AC..pdf. Fecha de último acceso: 28/12/2021. Cabe referir que, la coordinación de los equipos docentes que integran cada asignatura constituye una “asignación de funciones” que no se concursa y debe ser ejercida por un docente con categoría de Adjunto o superior.

los inicios. Los materiales de trabajo, los manuales, los programas, actividades y hasta los exámenes se presentan aquí como el sustrato sobre el que se negocian estas tensiones, que son constitutivas del modo en que se concibe la docencia de nivel superior.

Sobre la predisposición docente respecto del trabajo unificado, una de las coordinadoras de una asignatura del IEI, responde:

Entrevistadora: ¿Todos tienen esa predisposición?

Entrevistada: No hay opciones. Esto es un Taller, y está pensado como un Taller. Está pensado como un Taller, en general igual, no en relación con nuestra materia, en general en todas las materias, se trata que las comisiones no estén atestadas.”
(Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

En este fragmento, se manifiesta que la adopción de ciertas prácticas no es un tema de *predisposición*, sino que *no hay opciones*, es decir, que no implementar los lineamientos no es posible en tanto se debe seguir el modelo propuesto.

Estos testimonios ponen de relieve que ante la propuesta de *estandarizar* hay docentes a quienes contar con todo el material listo les genera placer y comodidad— como es el caso del primer fragmento —, mientras que otros no se sienten cómodos con esta propuesta, sobre todo aquellos que enfatizan en la libertad de cátedra para ejercer su rol docente. De esta manera, se refuerza nuestra consideración acerca de las tensiones que se expresan en la configuración de las actividades que se desarrollan en el aula.

De este modo, la estandarización se presenta como una propuesta institucional que pretende realizar un movimiento en cierto modo homogeneizante de los/as estudiantes y sus conocimientos. En este sentido, tal como vimos en el Capítulo 4, la fragmentación y segmentación educativa y la heterogeneidad de los estudiantes operan como justificaciones de las prácticas institucionales enfocadas en el ingreso. De allí que esta estandarización contribuya hacia la homogeneización — justificada en clave de *inclusión educativa* - que implica convertirse en estudiante universitario.

Pero esta pretensión de hacer más similares a los estudiantes entre sí, como mencionamos anteriormente, implica también a las prácticas docentes. Para ilustrar esto, resulta relevante el siguiente fragmento de una de las autoridades entrevistadas, que oficia también de coordinadora de una de las materias del CI, en el que expresa los argumentos por los cuales decidieron pasar de un examen final oral a uno escrito:

Nosotros tomábamos final oral (...) me daba cuenta, la diversidad que había, en el modo de preguntar, en el modo de esperar la respuesta, en el modo de evaluar, entonces, pese a todas las resistencias, fuimos trabajando durante un año y bueno, finalmente, yo les propuse que hagamos un final escrito. Me parecía que era un modo de homogeneizar más la corrección, un montón de discusiones, de resistencias. (...)

Entonces, sobre esas cosas también hemos trabajado mucho desde las materias con una idea de inclusión. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

En este fragmento, se pone de relieve la idea de *homogeneización* (o estandarización, en nuestros términos) como uno de los modos de lidiar con la diversidad del grupo docente, pero también de garantizar la *inclusión educativa*. Esta entrevistada introduce una dimensión en la que generar prácticas inclusivas implicaría reducir la discrecionalidad con la que se evalúa. Desde esta óptica, generar un examen escrito – elaborado desde la coordinación de la asignatura- unificaría las preguntas, los contenidos e incluso la corrección, eliminando la *diversidad* existente que podría generar dificultades en las trayectorias y obstaculizar la *inclusión*.

Además de lo anterior, la estandarización es también justificada por la gran cantidad de comisiones – que en el CI llegan a ser alrededor de 80 comisiones en forma paralela –, lo cual requiere una *forma común* en el quehacer docente de asignaturas ubicadas en el inicio de las carreras integre las expectativas institucionales.

Tal como mencionamos anteriormente, la mayor estandarización observada en las asignaturas iniciales contrasta con una creciente *autonomía* en la toma de decisiones respecto de las materias ubicadas en los tramos finales de las carreras. Al respecto, una docente del ICSyA relataba:

(...) me dieron la chance de volver a pensar esa materia y armarla como yo quería
(...) Entonces yo armé una materia con mucha libertad. Obviamente consultando, no es que soy una que hago lo que yo quiero. Fui con una propuesta a [Nombre de quien dirige la Carrera] y sonó razonable.” (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15)

En este fragmento, la docente relata cómo fue la planificación de una materia que tomó en 2015 y los ajustes a los contenidos que realizó, enfatizando en la *libertad* (es decir, la autonomía) con la que llevó a cabo esa tarea.

Al mismo tiempo, esta *libertad* se encuentra matizada por la disciplina de pertenencia, en tanto ésta imprime particularidades al dictado de las clases. Así, hubo docentes que afirmaban que, si bien el resto de sus colegas que integran el equipo docente de la materia, trabaja los mismos contenidos, la disciplina de origen de cada uno/a imprime especificidades en sus prácticas docentes.

En síntesis, la variación en el *ser docente* según el tramo de la carrera en el que se ubica la asignatura donde trabaja el/la docente es importante para pensar la *inclusión educativa*, ya que ésta, como categoría, es utilizada para justificar prácticas docentes disímiles. Pero también, es relevante respecto de las conversiones que la inclusión educativa supone: pasar de ingesante

a estudiante, en los inicios, y de estudiante a graduado, hacia el final de las trayectorias. Cada una de ellas demanda a los/as estudiantes aprendizajes diferentes y las prácticas docentes parecen comprender esto.

Respecto de esta última apreciación, encontramos coincidencias entre lo que afirmaron muchos de los/as docentes y aquello que observamos en el discurso de los/as nodocentes. Entonces, si bien, en función del rol estratégico que se les atribuye a los/as docentes que ejercen en asignaturas de los inicios, se les demanda que acompañen a los/as estudiantes con mayor énfasis que quienes dictan materias a estudiantes más próximos a la graduación, no por ello se les descarga de responsabilidad a quienes se desempeñan como docentes de asignaturas posteriores a las de primer año, sino que enfatizan en que es un *trabajo colectivo*, que requiere ser mantenido y profundizado.

La evaluación como práctica docente a revisar

Luego de lo analizado, podemos pensar entonces que la práctica evaluativa forma parte del aprendizaje y de la tarea docente. Aunque resulta una práctica compartida, el modo de llevarla a cabo e implementarla en el aula adquiere distintas modalidades. En este apartado, pretendemos compartir experiencias en torno a las prácticas evaluativas en UNAJ que permitan conocer algunas de las posturas e interrogantes mencionados en torno a la evaluación, las dificultades identificadas en ese proceso, así como también los dilemas que experimenta el colectivo docente en estas instancias. Lo haremos con la intención de aproximarnos al modo en que la *inclusión educativa* como valor, organiza esta práctica docente y las tensiones que en esa dinámica se producen.

A partir de nuestro trabajo de campo, encontramos varias referencias a instancias de reflexión y revisión sobre la práctica docente acerca de la evaluación. Algunos docentes mencionaron que, al momento de la corrección, hacen uso de distintas estrategias y que incluso éstas fueron modificándose con el correr de los cuatrimestres dentro de la UNAJ. Al respecto, un docente del IlyA afirma:

Entrevistado: Estoy en total crisis con el tema de la evaluación. En un principio, era muy estricto en ese sentido, pero ahora lo estoy viendo de otra manera, nada que ver.

Entrevistadora: ¿Cómo que eras estricto? ¿En qué sentido?

Entrevistado: Y, en que era bastante amarrete con las notas. No era desaprobado por desaprobado, si veía que faltaba bueno, final. Pero, pero ahora trato de ver en qué condiciones también llegó cada uno. Y que sean pocos, te da esa posibilidad, la de ir conociéndolos. En comparación con ellos mismos, también, con cómo llegaron. (Docente, IlyA, Varón, Entrevista 4)

Como vemos, este docente manifiesta haber modificado el modo de corregir en función de su experiencia dentro de la Universidad, pero a lo largo de la entrevista también nos comenta que esas transformaciones surgieron a partir de un profesorado que realizó en docencia universitaria. Es decir, una instancia de aprendizaje docente programado en términos de Tenti Fanfani (2010). Por su parte, enfatiza que la posibilidad de conocer a sus estudiantes (situación facilitada por el tamaño de las comisiones, tal como analizaremos en el Capítulo 6) funcionó como condición de posibilidad para la modificación de sus prácticas evaluativas. Por lo tanto, identificamos nuevamente allí la impronta institucional en relación a la posibilidad de incidir en el quehacer docente.

Luego, una docente del ICS mencionaba modificaciones en el modo de corregir también:

Y, después, te pasa con los exámenes que cada comisión es un mundo. Como que cada examen empezás corrigiendo de un modo y después cambiás en función de cuál fue el mejorcito. Como que es un trabajo... comparativo del grupo. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 8)

En este caso, la modificación en su práctica evaluativa se produce en la instancia de corrección, que lleva a cabo comparativamente entre los/as distintos integrantes de los grupos. Esta docente también refiere, en otro momento de la entrevista, que corrige así en tanto las comisiones entre sí son muy variables: no es lo mismo quienes cursan a la mañana, que quienes lo hacen a la tarde o a la noche.

A su vez, surgieron también reflexiones en torno a las prácticas evaluativas en función de ciertas recomendaciones institucionales. Para ilustrar esto, introducimos el siguiente fragmento, correspondiente a una entrevista realizada a una docente, cuya primera experiencia dando clases en una universidad fue en la UNAJ. Allí relata que, con la intención de aprender y ajustar su práctica a las del resto de sus colegas de la asignatura, le consultó al coordinador cómo manejarse con la corrección de los parciales y expresa sus reflexiones acerca de su práctica luego de la respuesta del coordinador:

[El coordinador] Me dijo: - “Se más benevolente en este primer parcial para que no se desmotiven” pero luego me dice: - “No si hay una barrabasada conceptual, sí si hay cosas de redacción, que lo dicen mal, pero vos entendés lo que quiso decir. No ser estricto con eso”. Pero me pasó que me encontré con cosas muy barrabasadas conceptuales de cómo lo está expresando. Me costó un montón ser buena. Sí. Porque aparte a la vez decís, soy buena pero después no le conviene al pibe tampoco que yo deje pasar cosas groseras, ¿viste? (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 13)

Como vemos, se le aconseja apelar a la *benevolencia* al momento de la corrección, la cual es justificada en función de valorar y cuidar las primeras experiencias con los/as estudiantes,

bajo el supuesto de que no aprobar los exámenes ocasionaría una reducción en la motivación de los ingresantes. A causa de esto, la docente expresa que se vio atravesada por algunas tensiones en las instancias de corrección. A continuación, nos referiremos a estas tensiones en tanto también fueron verificadas en las narrativas de otros/as docentes.

En primer lugar, aludimos a la dicotomía que se presenta entre ponderar en mayor medida la asignatura en la que se desempeñan como docente en la actualidad o la trayectoria universitaria futura del estudiante. Esto se manifiesta en la pregunta que se formula la docente en torno a si *la bondad* de sus correcciones no termina perjudicando la trayectoria futura dentro de la Universidad.

La segunda concierne al hecho de poner notas vinculado con el dejar dentro – dejar fuera de la Universidad. En torno a ella, algunas experiencias refieren que en las instancias de tomar y corregir parciales y finales entra en juego una idea de dentro y fuera de la Universidad, es decir que la inclusión o la exclusión parece dirimirse en el momento de la corrección. La percepción parece ser: si aprueban *mi materia* se quedan adentro y si no, los/as dejo fuera. Esto manifiesta una percepción de responsabilidad a nivel de cada docente, evidenciando la dificultad de pensar integralmente la trayectoria universitaria y cierta idea de que los estudiantes atraviesan las materias separadamente.

Pero también, encontramos docentes que consideran de distinta manera esa disyuntiva. Es decir, no asimilan la aprobación de un parcial o final a aquello que define los límites del adentro y del afuera de la Universidad, sino que conciben a estas instancias como parte de la experiencia de estar incluido en dicha institución. Al respecto, nos interesa recuperar el siguiente fragmento:

Pero, qué se yo, por ahí sí en la cuestión de la exigencia de la corrección. Lo que pasa para mí es una tensión porque tampoco me parece que está bien decir: “Ah, bueno, como vienen de una Universidad del Conurbano hay que relajarse y aprobar a todo el mundo”. La inclusión no pasa por aprobar un pibe, porque si no seguís tratando al otro en una relación de minoridad, ¿viste? Pero bueno, es cierto que hay cuestiones más estructurales. (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 12)

Como vemos, esta docente sostiene que la *inclusión* no se dirime en el momento de la corrección. Resulta importante recuperar la reflexión que propone respecto de que la *inclusión* no es sinónimo de condescendencia, en tanto, desde su perspectiva, esto ubica a los/as estudiantes en un lugar de *minoridad*. Entonces, según esta perspectiva, la inclusión no implica aprobarlo por su condición de *estudiante de universidad del conurbano*, ya que hacer eso conlleva menosprecio y refuerza la desigualdad.

A partir de lo observado hasta aquí, podemos afirmar que los disímiles estilos docentes configuran vínculos distintos con la evaluación: hay quienes manifiestan vivirla con cierta dicotomía en términos de dejar dentro o fuera de la Universidad a sus estudiantes en función de su desempeño y encontramos también quienes, por el contrario, proponen una visión no dicotómica de la práctica. Estos últimos consideran a la evaluación como parte del proceso de enseñanza, como una herramienta que les permite comprender qué y cómo aprenden sus estudiantes.

Entonces, quienes se ubican en este último grupo de docentes manifiestan que revisan las modalidades de evaluación y asignación de notas, así como también las herramientas que usan para ponerlas en marcha y que piensan opciones para modificarlo. Este conjunto, podríamos afirmar, se encuentra más próximo al rol docente imaginado por la institución. Esta proximidad con la narrativa oficial, habilitada y promovida institucionalmente, no implica que las decisiones en torno a esa práctica reproduzcan tal cual el sentido oficial, sino que en el quehacer docente, median también las trayectorias previas, motivaciones personales, representaciones en torno a sus estudiantes y a aquello que los/as lleva a estudiar en la Universidad.

Pero también encontramos profesores/as que sostienen que las revisiones e innovaciones se desarrollarían en otros espacios, no así en las prácticas evaluativas:

Entrevistado: Yo no estoy en las otras carreras, pero digo, fue muy clara la bajada de línea, yo lo tengo clarísimo. Estamos en Florencio Varela, el contexto es más difícil, los pibes vienen... pero Estadística es Estadística.

Entrevistadora: ¿Los pibes vienen cómo?

Entrevistado: Digo, de escuelas que por ahí no los formaron tanto ¿Se les va a hacer más difícil? Está bien, sí, bueno. Ahí no hay tutía, lo lamento mucho. Nosotros lo que podemos hacer sí, les tomamos examen, les tomamos recuperatorio, los acompañamos en la materia, les ponemos un docente cada 40 alumnos, les hacemos un Taller de Vida Universitaria, si tenemos que hacer tres clases de apoyo, hacemos tres clases de apoyo, si tenemos que ponerle un tutor, le ponemos un tutor. Ahora, si da mal el examen, da mal el examen. Ya está, mala suerte, que vuelva a estudiar. (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 12, Varón)

En ese caso, las revisiones y las oportunidades a las que refiere este docente se enfocan en darles más posibilidades de rendir a través de recuperatorios, en acompañar a los/as estudiantes con prácticas extra-áulicas, y/o a través de prácticas enfocadas en el inicio – menciona en particular una de las asignaturas del CPU – y las transformaciones en el formato del régimen universitario – estandarizando la relación numérica entre docentes y estudiantes (todas prácticas analizadas en los distintos capítulos de esta tesis). Ahora, dadas esas

oportunidades e instancias de acompañamiento, manifiesta que el examen y los contenidos de la asignatura son innegociables, quedando bajo responsabilidad del colectivo estudiantil aprobarlos. Según su parecer, las revisiones se implementan fuera del aula, en el modo en que reciben a los/as ingresantes o en el régimen universitario, pero no así en las prácticas evaluativas.

Esto último coincide en gran medida con los resultados de una investigación realizada entre docentes universitarios en España, en la que encontraron que si bien profesores y profesoras encuestados/as mantienen una actitud progresista hacia la educación, la evaluación del proceso de enseñanza es una excepción (Sánchez, 2010).

La concepción de evaluación de este grupo, que coincide con la del docente citado, suele aproximarse a una idea de comprobación y constatación de los contenidos incorporados por los/as estudiantes, que se resumen con la afirmación *Estadística es Estadística*.

En relación a lo anterior, resulta interesante observar, que la *inclusión educativa* como valor organiza también las prácticas de evaluación de aquellos/as docentes que se piensan a sí mismos como “distintos” del docente típico de UNAJ, es decir, cuyas propuestas de evaluación o ideas del ser docente se encuentran más alejadas al sentido “oficial”.

La práctica docente tensionada: ¿es posible la inclusión con calidad?

En los siguientes apartados, nos hemos propuesto abordar una de las principales tensiones encontradas en las narrativas docentes en torno a la *inclusión educativa*²⁰². Esta podría subsumirse al siguiente interrogante: ¿es posible incluir sin ir en detrimento de la *calidad educativa* que se imparte en la Universidad? ¿de qué forma? Es decir, cómo lograr una *inclusión educativa* desde su tarea en particular y desde la institución en general, garantizando la *calidad de la educación*.

El concepto *calidad educativa*, sobre el que se inició a reflexionar en los años '70 a nivel internacional, pero que recién en los años '90 pasó a ser fundamental en la organización de sistemas nacionales y regionales de medición de la calidad, adquiere distintas concepciones y metodologías para su medición (Chiroleu & Marquina, 2012b; Fernández Lamarra, 2007). En América Latina, el debate es incipiente y ha sido complejo alcanzar acuerdos sobre qué

²⁰² Las restricciones presupuestarias que experimentó el sector universitario, y dentro de éste la UNAJ, fueron identificadas como otro de los puntos que tensionan las prácticas docentes. Para profundizar al respecto consultar Capítulo 6.

hablamos cuando hablamos de calidad de la educación, eficiencia y productividad. Más allá de esto, sí es posible afirmar que la masificación de los niveles y la distribución de certificaciones conlleva preocupaciones por la calidad (Fanfani, 2008).

Más allá del concepto teórico de *calidad educativa*, este será abordado aquí como un emergente del campo, en términos de Rockwell (1987) una categoría social local, es decir que nuestra intención no va a ser construir una concepción teórica sobre la calidad educativa, sino que la analizaremos, en tanto así funcionó en nuestro trabajo de campo, como elemento que se presenta de manera recurrente y que tensiona los sentidos de la *inclusión educativa*. Con este objetivo, haremos uso de las representaciones que portan los actores de UNAJ acerca de la categoría calidad educativa, para aprehender y comprender la de *inclusión educativa* que es el que guía nuestra investigación²⁰³.

A continuación, daremos a conocer algunos argumentos que rondan las preguntas que se hacen los/as docentes sobre sus prácticas y los modos en los que éstas contribuyen a la *inclusión* y a la *calidad educativa*.

Como veremos en el siguiente fragmento, un grupo de docentes propone que el modo de lograr *calidad* es a partir de generar espacios por fuera de las aulas:

Esas son instancias, ¿viste? De posibilidades que se brindan que por ahí sí, en otras universidades no existen. Eso, por ahí, es la pata de la inclusión que no implica necesariamente bajar la calidad, sino cómo acercarse o brindar la mayor de posibilidades posibles, valga la redundancia, o de espacio posibles para que ellos agoten todas las instancias antes de tener que recurrir, digamos, o abandonar, eventualmente.” (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 13)

Esta docente propone que el modo en que se puede acercar la *inclusión* y la *calidad* en UNAJ es a partir de generar espacios alternativos al aula, siendo ésta el ámbito tradicional para el aprendizaje en la Universidad. Entonces, como ya hemos abordado en otras secciones de este trabajo, aparece aquí la idea de generar instancias de apoyo para sostener a los estudiantes por fuera del aula. Recurrir a estas instancias innovadoras es justificado y observado como una apuesta en pos de lograr una *inclusión educativa* con *calidad*. El punto de innovación sería aquí institucional para *saldar baches académicos previos* a partir de la creación de espacios, que posibilitarían que los/as estudiantes alcancen lo *complejo del contenido universitario*. Como hemos visto previamente, este *abrir espacios* por fuera del “aula tradicional” para

²⁰³ En las narrativas docentes, encontramos también representaciones vinculadas a la *calidad educativa* que se imbrican con la evaluación docente, específicamente entre quienes se integran el perfil de Docencia e Investigación (para profundizar sobre este aspecto ver Aiello y Grandoli (2012)). Si bien éstas no serán abordadas aquí, es importante mencionarlas.

lograr la inclusión y dar más posibilidades, es destacado como un aspecto que distingue a UNAJ de otras universidades.

Pero, lograr *incluir* con *calidad* no implica descargar toda la responsabilidad en la institución, sino que es necesario revisar algunas prácticas docentes. Tal como señalamos, encontramos muchos/as docentes que refieren encontrarse reflexionando sobre ello y trabajando para romper, en palabras de una de las entrevistadas, con la *inercia* en la práctica que se arrastra y reproduce²⁰⁴.

Entonces, la garantía de la *inclusión educativa*, sin ir en detrimento de la *calidad*, según esta perspectiva, se alcanza a partir de la generación de otro vínculo con los/as estudiantes en lo que refiere a la enseñanza y los aprendizajes que implica un acercamiento distinto. Esto surge de contemplar al colectivo estudiantil y sus características, para así poder comprender el modo de colaborar para que su trayectoria pueda desarrollarse.

En relación a esto, otro de los docentes entrevistados afirma:

(...) desaprobó la primera vez que cursó conmigo, el examen le fue mal, “pim, desaprobaste” “Mirá, no....” “Te explico cien veces si querés, no hay ningún problema, pero el examen lo hiciste mal”. Y ahí es cuando se torna difícil la cuestión moral y personal con el mantener el nivel, porque si no al largo plazo le estás haciendo mal. (Docente, ICS, Varón, Entrevista 10)

En el fragmento anterior, hallamos la referencia explícita a esta tensión ya que, en pos de lograr aprendizajes significativos, este docente manifiesta que modifica sus prácticas, acercándose, trabajando extra, pero que hay un punto en el que no puede “ceder” o “negociar” y relaciona esto, en sus propias palabras, con una *cuestión moral*.

Asimismo, trae nuevamente la tensión entre el presente y el futuro de la trayectoria estudiantil, en función de los cuestionamientos que realizan a su práctica evaluativa, en tanto la aprobación de hoy en términos de *dejar pasar*, no represente un inconveniente en instancias posteriores de su trayectoria estudiantil. Entonces, encontramos que la reflexión por la *inclusión* remite también a preguntas respecto de la temporalidad en la que puede ser llevada a

²⁰⁴ Cabe resaltar que la fuerte asociación entre el ejercicio de la docencia y la calidad educativa, no se presenta únicamente en el colectivo docente. Esta ha sido verificada en el colectivo estudiantil también. Al respecto, les solicitamos a los y las estudiantes, en la encuesta realizada, que nos dijeran – en una escala del 1 al 5 – en qué medida contribuían con la *calidad educativa* cada uno de los siguientes actores: autoridades, no docentes, docentes y estudiantes, y la infraestructura / equipamiento. Al calcular el promedio de contribución identificada por los distintos actores, observamos que encabezan la contribución a la calidad educativa los docentes (4,7 de contribución promedio), seguidos por estudiantes (4,1), infraestructura / equipamiento (3,8), autoridades (3,6) y, por último, nodocentes (3,5). En función de ello, cabe pensar que, desde la perspectiva de los estudiantes, la calidad se dirime en mayor medida entre aquellos actores que se encuentran dentro del aula.

cabo, es decir ¿garantizar la *calidad educativa* sin excluir demanda más tiempo?, ¿es posible llevarla a cabo en lo que dura *mi materia*, es decir, en un cuatrimestre?

En suma, observamos que dentro del colectivo docente hay quienes plantean cierta antinomia entre la *inclusión* y la *calidad*, otros que privilegian una sobre la otra, pero también existen intentos de fusionarlos y trabajar en pos de una *inclusión educativa de calidad*. Esta no es una tarea sencilla, en tanto convive con las dos ideas anteriores, y requiere de una construcción colectiva de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizajes. En el siguiente apartado, nos referiremos a estas imágenes que surgen del colectivo docente.

Imágenes asociadas al ejercicio de la docencia

A partir del trabajo realizado, podemos afirmar que la *inclusión educativa* como valor en esta comunidad no se encuentra en discusión, es decir, la pregunta no está entre incluir o excluir, sino que los cuestionamientos se vinculan a cómo alcanzarla. En este sentido, encontramos discursos en los que refieren a la consecución de prácticas docentes inclusivas como una búsqueda, un cuestionamiento y una reflexión constante:

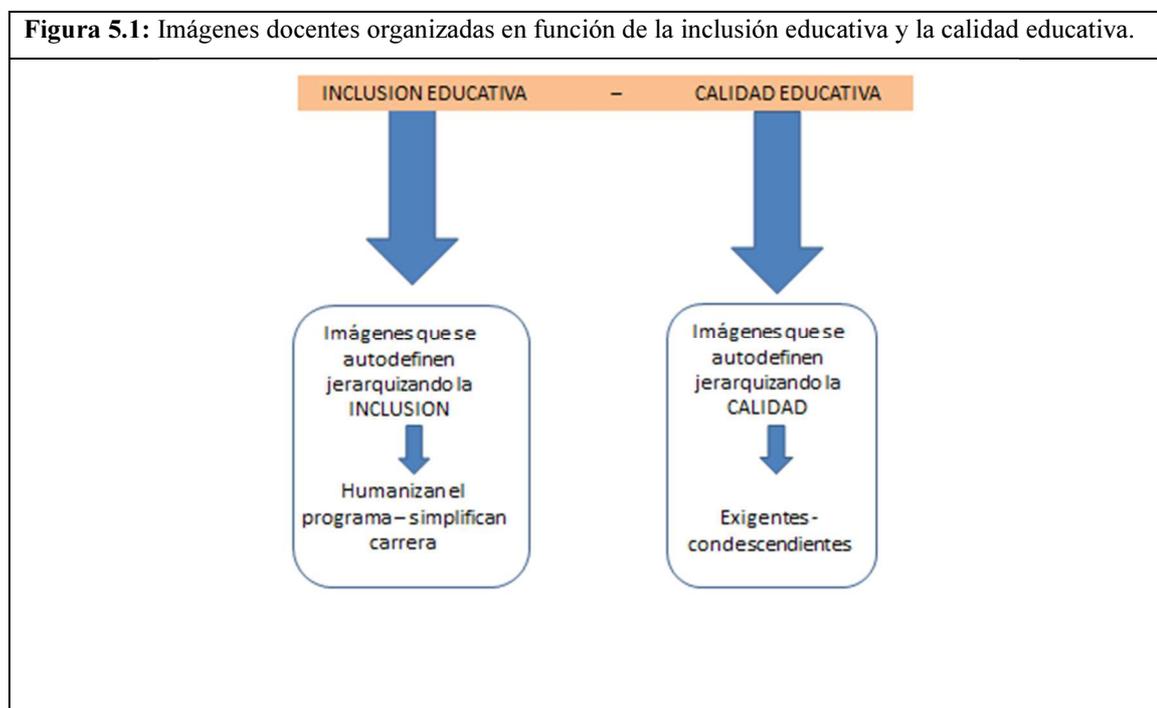
Hay diferentes formas y que yo todavía no sé cuál es la mejor en términos de inclusión. O en términos, no sé, porque también exigirles está buenísimo. Porque es como desafiarlos y proponerles algo que los motive, no subestimarlos. Pero, [nos encontramos] en la delgada línea entre no subestimarlos y que tampoco queden atrás. Perderlos, digamos. Por eso, esa pregunta es re compleja, ¿Qué es inclusivo? (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 13)

En el relato de esta docente, recuperamos la percepción acerca de que existen distintas *formas* para alcanzar la *inclusión*, diversas propuestas para llevarla a cabo. Ésta es entendida como una *delgada línea* que separa dos modelos: una propuesta educativa que los/as *subestima* y no les exige otra en la que algunos/as *quedan atrás*, excluyéndolos/as. De modo que, junto a la *inclusión educativa*, se presenta también la *calidad educativa* como categoría que organiza las prácticas.

A modo de síntesis de las tensiones de la práctica docente que encontramos en torno a las lógicas *inclusivas* y la *calidad educativa* presentamos a continuación distintas imágenes asociadas al ejercicio de la docencia en UNAJ a las que recurren los profesores para ilustrar esta tensión. Como veremos, agrupamos en ellas sentidos que postulan los/as docentes para justificar sus acciones. Éstas constituyen clasificaciones realizadas por docentes para docentes, inclusive acerca de ellos/as mismos/as, en función de los comportamientos y valores que resaltan en el quehacer de sus colegas y en el vínculo con sus estudiantes. Por un lado,

plasman los puntos de acuerdo como criterios de qué es justo, posible y verdadero en esta comunidad para un conjunto de actores y, por el otro, las tensiones que se producen en torno a esto.

En la siguiente figura, se da cuenta de las imágenes docentes que encontramos y a las que nos referiremos seguidamente.



Estas imágenes evidencian configuraciones acerca de las prácticas docentes que se organizan en torno a la *inclusión* en la Universidad y a la *calidad educativa* y al peso que a ambas se les atribuye. Así, respecto de la pregunta acerca de cómo ser inclusivos/as, encontramos propuestas que en el par *inclusión – calidad* priorizan la primera y otras, la segunda. Esto no quiere decir que desestimen aquello que no jerarquizan, sino que, en el marco de la tensión entre ambas, una de ellas organiza sus prácticas e imágenes acerca del ejercicio de la docencia en mayor medida que la otra. Dentro del grupo que prioriza la *inclusión*, encontramos las imágenes de docentes que *humanizan el programa* frente a los que *simplifican la carrera*, y, dentro del segundo encontramos la imagen de docentes *exigentes* frente a los *condescendientes*. Determinamos uno en oposición al otro en tanto así surgió en los discursos, es decir que son planteados en términos dicotómicos. A continuación, nos exhibiremos acerca de estas elaboraciones realizadas a partir de las narrativas docentes sobre el ejercicio docente.

Entre la exigencia y la condescendencia

En esta comunidad educativa encontramos docentes que se autodefinen como *exigentes*, que se nombran como los *malos de la película*. Asimismo, argumentan y advierten sobre las complicaciones que hacer uso de criterios *discrecionales* puede tener en la trayectoria estudiantil y en la calidad educativa. Esto, en tanto sostienen que aquellos/as docentes que portan una mirada *condescendiente* sobre los/as estudiantes, ajustan los requisitos y “bajan” las exigencias educativas justificando esas prácticas en función de las representaciones sobre las necesidades y la realidad material del colectivo estudiantil.

Entonces, quienes se autodefinen como *exigentes* se describen como *distintos* de los/as docentes *típicos* de UNAJ y se ubican en el polo opuesto de aquellos/as docentes que denominan *condescendientes*.

A su vez, la exigencia se presenta aquí como una especie de bandera que es levantada por los docentes que se enorgullecen de poseer ese rasgo. Cabe pensar en la habilitación que tiene lugar en la Universidad²⁰⁵, de abrazar la exigencia como rasgo “deseable” y, en función de la cual, otras prácticas son deslegitimadas. Así, la retórica de exigir, de no bajar el nivel educativo y la del esfuerzo de los/as estudiantes, les permite construir una identidad valorada y legítima dentro del nivel educativo en cuestión.

Al mismo tiempo, la autoimagen del *exigente* nos habla, por un lado, de cierta perspectiva en el ejercicio de la docencia donde el eje no está puesto en una revisión de su quehacer docente, sino más bien de una reivindicación del mismo, al que conciben como una garantía de la calidad educativa y como una respuesta a una imagen de aquellos/as docentes que “dejan pasar”, a quienes llaman, peyorativamente, *condescendientes*. Y, por otro, estas imágenes se vinculan con una demanda acerca de los/as estudiantes y su desempeño, más ajustado al esfuerzo²⁰⁶.

Desde su propia perspectiva, auto-reconocerse como *exigentes* los/as convierte en una especie de custodios de la *calidad educativa*, de la que se sienten representantes y desde la que catalogan sus prácticas y las de sus colegas también. Esta forma de comprender la docencia

²⁰⁵ Entendida aquí no como nuestro caso de estudio sino como la Institución universitaria en tanto generalidad.

²⁰⁶ Cabe referir que esta exigencia acerca del tránsito en la Universidad vinculada con el esfuerzo, fue identificada también en las narrativas estudiantiles, verificándose nuevamente que los estudiantes funcionan como garantes de los valores de parte de la comunidad educativa. Esto será analizado con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

universitaria recupera la exigencia como categoría hegemónica en torno al tránsito universitario y al quehacer docente.

En términos de las reflexiones de Kessler (2002) presentadas al inicio de este trabajo, verificamos una persistencia en las subjetividades de algunos/as docentes de los rasgos característicos de una “universidad tradicional” y reservada para pocos, pero que la misma aparece aquí para velar por la *calidad educativa*. Las representaciones de la Universidad en esta clave se encuentran sedimentadas históricamente en fracciones del colectivo docente –así como también en el resto de los actores- imprimiendo efectos en el ejercicio de su práctica y las justificaciones acerca de las mismas.

Tal como hemos podido observar, la imagen de docentes *condescendientes* se presenta como una categoría social local que emergió entre quienes refieren no comulgar con las prácticas que se asocian a esa imagen. Es decir, constituye una forma de denominar a “los otros”, ya que no encontramos docentes que se autodenominen *condescendientes*, a diferencia de lo que sí ocurre con los *exigentes*. Los/as docentes *condescendientes*, desde la valoración que portan los/as *exigentes*, son percibidos/as como los/as *buenos de la película* pero que ejercen un rol *poco ético* de la docencia. Quienes se definen como *exigentes* no comulgan con el supuesto ajuste del aprendizaje, ni con la *bajada del nivel* que los/as condescendientes realizan en función de sus representaciones acerca de la condición social de los/as estudiantes. En este sentido, la imagen que construyen sobre los/as *condescendientes*, les sirven a los/as *exigentes* para legitimar su propia acción.

Luego, observamos también que algunos/as docentes, si bien no se jactan de la exigencia como su rasgo identitario, expresan que no comulgan con ciertos sentidos circulantes en la Universidad y dan cuenta de algunas discusiones que tienen lugar dentro de la institución en torno a la *inclusión* y sus sentidos:

Pero vos si al pibe le hacés control de lectura y le ponés una baja nota porque no leyó, ¿lo expulsás? Bueno, no... generemos mecanismos diferentes pero también un criterio mínimo tiene que haber. Que la inclusión me parece que también tiene que ver con tratar al otro como igual, digamos ¿no?

(...) para mí, la lógica de la disciplina no necesariamente es mala. Me parece que hay que trascender medio esta cuestión, porque le exigís al pibe sos autoritaria o excluyente.

Entrevistadora: ¿Vos notás que hay cierta tensión adentro de la UNAJ en relación a eso?

Entrevistada: Sí, me parece que le pasa a varios docentes, con varios con los que he hablado, sí, como que todos estamos en esa disyuntiva. Algunos lo resuelven con una

lógica más condescendiente, otros por una lógica más, no sé cómo sería la otra palabra. Otros que tratan de mediar, que se yo, no sé, no hay, creo yo, una estrategia unívoca. Para mí, la condescendiente extrema no funciona (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 12).

En la narrativa de esta docente, encontramos, por un lado, la demanda de pensar un piso común para todos y todas, un criterio de aprendizaje *mínimo*. Sin embargo, el modo en el que propone hacerlo no se encuentra escindido de la *exigencia*, y disiente en ponerla como contracara de la *inclusión*.

Esta docente refiere y concibe a la *inclusión educativa* como una exploración, un camino medio entre la *condescendencia extrema* y la exclusión. A su vez, manifiesta que se encuentra en la búsqueda de ese punto medio, de una instancia en la que sea posible mediar. Por sus dichos, esta indagación no es individual, sino compartida con otros/as colegas que manifiestan una disyuntiva similar.

Asimismo, aduce que esta *no exigencia* posiciona a los/as estudiantes en un lugar de inferioridad respecto de los/as docentes. Describe, y manifiesta su desacuerdo, con el hecho de que hay quienes sostienen que *porque viene a esta universidad del Conurbano tenés que aprobarlo* y en consecuencia portan una mirada acerca del estudiantado *como carente, en una posición inferior* con la que no acuerda. En palabras de otra docente: “Eso es una mirada de infantilizar al otro porque tiene menos recursos.” (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 6).

Entre la humanización del programa y la simplificación de la carrera

A partir de nuestro trabajo en UNAJ, encontramos docentes que disienten con la intransigencia, con las propuestas y con las metodologías de enseñanza que llevan a cabo los/as docentes que se autodenominan como *exigentes*:

(...) me ha tocado discutir con algún docente que por ahí no entendía que hay cosas que no se pueden dar, porque o sea, tienen un cuatrimestre y suman demasiado contenido para el tiempo que...O sea, la metodología de enseñanza que estaban aplicando no iba acorde al programa o no iba acorde a lo que nosotros estábamos acostumbrados. (...) Que no es una simplificación de la carrera sino que es una humanización del programa, es así. Pero bueno, yo creo que charlando las cosas... (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 3)

En este fragmento, la entrevistada evidencia la heterogeneidad del plantel docente también respecto del modo en que planifican la enseñanza, las actividades que proponen y la cantidad de contenidos a trabajar. Para demostrar estas tensiones, recurre a dos imágenes que tomaremos para manifestar las distintas modalidades de trabajo docente: quienes *humanizan*

el programa y quienes *simplifican la carrera*. Estas imágenes se presentan como distintas y en tensión, pero ya no tan opuestas como observábamos entre el par *exigentes – condescendientes*, sino más próximas entre sí.

Al mismo tiempo, estas imágenes de docentes que *humanizan el programa* y aquellos/as que *simplifican la carrera* son construidas también a partir de cierta ética profesional en la que prima la *inclusión educativa* por sobre la *calidad educativa*.

En este par de imágenes, es la *consideración* hacia el colectivo estudiantil el factor que opera legitimando (o no) las prácticas docentes. En este sentido, encontramos docentes que tienen en cuenta la posición social del estudiantado, su trayectoria educativa previa, las demandas laborales y/o de cuidado, entre otras. Que los/as docentes tengan en cuenta estas realidades, y que sean consideradas como elementos para la revisión de sus prácticas, conforma un sentido compartido por este grupo.

De este modo, la expectativa acerca de la toma de conciencia por parte de los/as docentes sobre el contexto en el que viven sus estudiantes es expresado como un imperativo ético de su quehacer individual y un deseo para con el resto del colectivo. Desde la perspectiva de este grupo de profesores/as, tener en consideración el contexto del colectivo estudiantil trae como consecuencia, *humanizar el programa* y opera como factor que legitima sus prácticas docentes.

En relación a las implicancias de la *consideración* en el rol de los/as estudiantes, encontramos, en varios de los discursos docentes, el énfasis puesto en la necesidad de difundir, entre el colectivo estudiantil, la concepción de la dificultad como parte del aprendizaje, hasta incluso como una instancia necesaria para su adquisición. Tal como sostiene una de las entrevistadas:

O sea, y también eso, que incorpores que la dificultad es parte del trabajo, que no es que te tiene que resultar fácil, que te tiene que resultar dificultoso es parte de que vos confrontes. Y que cuanto antes lo hagas, antes lo vas a aprender. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

Así, se pretende que los estudiantes incorporen a las dificultades como parte del proceso de aprendizaje, como aspecto que integra sus experiencias universitarias y no como fracasos.

Estas expectativas respecto de los/as estudiantes, asociada a la *consideración*, a menudo genera representaciones de ellos/as como un colectivo homogéneo. Con respecto a esto, un docente se refiere del siguiente modo a los/as estudiantes de UNAJ, comparándolos con el perfil de estudiantes de una institución privada:

Acá lo que notás es que mucha gente que es primera generación [universitaria], que las decisiones que tienen que tomar, o que yo noté desde este perfil que es diametralmente diferente [al de otras universidades]. He tenido casos particulares que los chicos se acercan me dicen: “¿Sabe qué pasa, profe? No pude hacer el trabajo” “Bueno, ¿qué te pasó?” Uno en otro lugar y en otro contexto, con el nene que viene con las zapatillas Nike, todo vestido, [le decís]: “No, bueno, capo, dejá de jugar con la Play, mirar la tele, y sentate a estudiar”. Acá la gente me dice: “No pude estudiar” “Bueno, ¿Qué te pasó?” “No, porque mi viejo me dice que si quiero laburar: “Agarrá la pala y acompañame a la obra”. Y me dice “No seas vago, que vas a la facultad a ser vago”. Como que no, ahí uno se pone en perspectiva que las decisiones que toman estos chicos no es “Estudio más, estudio menos, de este libro, del otro libro”, “Me gano la vida porque no tengo de qué forma vivir o sustentarme o estudio”. (Docente, ICS, Varón, Entrevista 10)

Como vemos, este docente enfatiza en la importancia de *ponerse en perspectiva*, de ponerse en los zapatos de sus estudiantes, de entender las causas y los objetivos por los que deciden estudiar una carrera universitaria, puesto que considerar la realidad de las/os estudiantes los posiciona desde otro lado como docentes. Pero esta imagen parte también de una representación acerca del colectivo estudiantil, al que se representa como conformado por sujetos que necesitan ser objeto de esas consideraciones. De esta manera, definen a los/as estudiantes a partir de aquellos rasgos que justifican su *inclusión*. Esto los/as ubica en un lugar de “falta”, es decir, como provenientes de sectores sociales desaventajados en su totalidad, homogeneizando su realidad, experiencia y valoración de la educación universitaria. En gran medida, esto se relaciona a la idea de contención que planteaban nodocentes y docentes de la Universidad que será abordada en el Capítulo 6.

A modo de cierre

En este capítulo, buscamos identificar los sentidos de *inclusión educativa* presentes en el colectivo docente de UNAJ, enfocándonos en las prácticas docentes y los modos en que la *inclusión*, en tanto valor, las organiza.

Para ello, primero dimos cuenta de la normativa institucional que regula el ejercicio de la docencia universitaria en la Universidad. Luego, presentamos, a partir de fuentes de datos, secundarias y primarias, las principales características del colectivo docente, focalizando en las trayectorias profesionales y docentes en tanto estas experiencias integran el aprendizaje acerca de cómo ser docente.

A partir de ello nos fue posible dar cuenta de los modos en los que, desde la narrativa institucional, se otorga al ejercicio de la docencia un rol clave en la construcción de una Universidad *que incluye*. Asimismo, identificamos dos exterioridades a partir de las cuales se justifican las prácticas docentes. Una de ellas refiere a las “universidades tradicionales” (como

otro) frente a la “universidad nueva” (UNAJ). Las primeras son representadas, desde la narrativa institucional, como un modelo de universidad que no quieren replicar. En este marco se propone una revisión de las prácticas docentes, de las *hojas amarillas*. Asimismo, la contraposición con estas “otras” universidades, les permite a parte del colectivo docente reconocerse también como *incluido*, en tanto les permitió incorporarse a una institución y trabajar (formalmente y cobrando un salario) en ella.

Luego, la segunda exterioridad la constituye la inserción laboral frente a la actividad docente, tensionando las expectativas institucionales frente a la valoración que de esa actividad tienen algunos/as profesores/as (entendida como un *complemento*). Ésta se verifica con mayor énfasis entre quienes se desempeñan en el ICS y en el IlyA en tanto entre sus docentes la complementariedad del ejercicio de la docencia y la actividad profesional se encuentra más extendida.

Luego, nos enfocamos en la asimilación del sentido de la *inclusión* a enseñar de manera *distinta*, es decir, dejando de reproducir prácticas excluyentes, muchas veces heredadas e incorporadas de su experiencia como estudiantes y/o como docentes en “universidades tradicionales”. La expectativa institucional es que el cuerpo docente ponga en crisis lo aprendido y revisar (continuamente) los modos tradicionales de hacer. Encontramos que esta acepción, que forma parte de la narrativa institucional, y que es justificada a partir de la *inclusión educativa*, corrobora distintos grados de apropiación entre el colectivo docente y variaciones en las adscripciones a las implicancias prácticas de ese valor en esa comunidad. Media en ellas el año de ingreso a la Universidad, las trayectorias laborales previas, sean estas “profesionales” o docentes, y la disciplina en la que se desempeñan.

Seguidamente, nos referimos a las implicancias enunciadas por los/as docentes acerca de las prácticas disímiles en función del tramo de la carrera en el que se ubica la asignatura en la que trabajan. Esto se observa en los contenidos extracurriculares que transmiten a sus estudiantes, los modos en los que se organizan las propuestas colectivamente (más o menos estandarizadas) y las formas en las que se evalúa y corrige.

A continuación, analizamos los modos en que la *inclusión educativa* organiza las prácticas evaluativas, tanto de quienes están dispuestos a revisarlas como de quienes no. Analizamos de qué manera los estilos docentes configuran formas de evaluación distintas. Observamos que muchas veces la evaluación es atravesada por los/as docentes con tensiones, en términos de dejar afuera o dentro de la Universidad a los/as estudiantes, así como también en cuanto a la trayectoria presente o futura del estudiante que se está evaluando.

Finalmente, trabajamos en torno a la tensión existente entre la *inclusión educativa* y la *calidad educativa*. Nos referimos a imágenes asociadas al ejercicio de la docencia en UNAJ, a las que recurre el profesorado para ilustrar esta tensión. A partir de esto, diferenciamos entre quienes jerarquizan la calidad educativa por sobre la inclusión, es decir, los docentes *exigentes*, frente a los *condescendientes*; y entre quienes lo hacen a la inversa: docentes que *humanizan el programa* frente a los que *simplifican la carrera*. Al respecto, observamos que la *inclusión* y la *calidad educativa* funcionan como categorías compartidas por esta comunidad, a partir de las cuales sus integrantes consideran las prácticas docentes (tanto las propias como las del resto del colectivo) como más o menos valiosas, estableciendo incluso una escala respecto de ellas.

El análisis aquí propuesto nos permitió, a partir de considerar el rol atribuido a las prácticas docentes y los sentidos en torno a ellas, comprender la singularidad de la propuesta educativa de UNAJ. Pero para lograr alcanzarla más cabalmente es necesario también considerar las características que allí adquiere el régimen académico universitario, en particular la estandarización de la relación numérica entre estudiantes y docentes en las aulas. Práctica que, tal como veremos en el siguiente capítulo, tiene implicancias en el quehacer docente, en la experiencia estudiantil y en el vínculo entre docentes y estudiantes.

CAPÍTULO 6. ACERCARSE PARA INCLUIR: TRANSFORMACIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL RÉGIMEN ACADÉMICO UNIVERSITARIO

Introducción

En este capítulo, analizamos cómo los sentidos de *inclusión educativa* organizan el régimen académico (RA) en esta Universidad, cómo estos se expresan en las prácticas docentes y su justificación, así como también en el modo en que se conceptualizan las trayectorias educativas de los/as estudiantes y sus vínculos con otros actores institucionales.

En este sentido, es necesario aclarar que la noción RA fue introducida por Alicia de Camilloni (1991) para dar cuenta del conjunto de regulaciones que rigen la organización de las actividades de estudiantes universitarios/as y que determinan las exigencias a las que éstos deben responder²⁰⁷. La autora sostiene que el RA procura, en una institución determinada, resolver, de manera coherente, preguntas centrales relativas a las teorías de la educación, como son aquellas referidas a la autoridad, al conocimiento, a los contenidos, al aprendizaje y a su evaluación.

A los fines de nuestro trabajo, resultan significativos los aportes al concepto de Baquero, Terigi y otros autores (Baquero et al., 2009; Terigi, 2015) que sostienen que el RA abarca, ya no solamente las regulaciones explícitas, sino también aquellas no escritas, es decir, aquellas que son tácitas y que, junto con lo explícito, estructuran la experiencia, inciden en las trayectorias educativas, regulan la vida en las instituciones e integran la cultura institucional. Asimismo, identificaron componentes del RA que norman y estructuran la experiencia estudiantil²⁰⁸ y afectan su trayectoria; pero que también funcionan como dimensiones para su análisis²⁰⁹.

²⁰⁷ Esta definición fue tomada luego para el análisis de las experiencias y las trayectorias de quienes estudian en el nivel secundario. Para ampliar acerca de trabajos que investiguen el régimen académico en la escuela secundaria en los últimos años, consultar el trabajo de Arroyo y Litichever (2019).

²⁰⁸ Las/os autores, refiriéndose a la escuela secundaria y, por lo tanto, focalizando en las características propias del nivel, optaron por operacionalizar el RA enfocándose en: 1. Aspectos referidos a la actividad académica de los/as estudiantes en sentido restringido - tales como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación – y sus regulaciones formales que se expresan en el plan de estudios y en los regímenes de evaluación, calificación y promoción. 2. Los referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas, como lo que es obligatorio, lo que está permitido y lo que está prohibido hacer en la escuela. 3. Los referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias en las que pueden participar los estudiantes, los roles, funciones y responsabilidades de los integrantes

Ahora bien, ¿por qué optamos por el concepto RA para realizar el análisis aquí propuesto? Esta elección teórica refiere a que es un término que expresa niveles de concreción singulares, condiciones que organizan la enseñanza y permite incorporar la dimensión política al análisis, al mismo tiempo que posibilita hacer referencia a cuestiones “de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje” (Baquero et al., 2009, p. 296), lo cual resulta clave para nuestro trabajo.

En la UNAJ, el RA se expresa singularmente abarcando distintos contenidos y formas de organizarse. En este capítulo, nos enfocaremos en una de las propuestas de organización innovadora del RA²¹⁰: la estandarización del tamaño de las comisiones en 30 estudiantes a cargo de un/a docente.

Cabe señalar que seleccionamos esta propuesta del RA porque se presenta en los discursos de docentes, nodocentes y autoridades, como expresión del carácter inclusivo que la UNAJ reclama para sí, en contraposición a las llamadas “universidades tradicionales”. Del análisis de las justificaciones que dan sentido a esta práctica para esta comunidad educativa, surgen las dimensiones que permiten entender los dos momentos claves de la *inclusión* como valor: qué aspectos se atribuyen a los/as ingresantes que requieren intervenciones inclusivas, por un lado, y en qué expectativas, en qué ideal de estudiante primero (y de profesional después) se erige el accionar de esta comunidad. Dicho de otro modo ¿qué es lo que necesita ser incluido? ¿incluido en dónde? ¿incluido para qué? Como hipótesis de partida, señalaremos que, en los sentidos relevados (presentes tanto en discursos hablados y como escritos), la *inclusión educativa* se construye a partir de la cercanía de la institución y sus actores. La proximidad como propuesta parte de reconocer la heterogeneidad y divergencias del estudiantado como punto de partida, frente al ideal de estudiante universitario que se concibe como más homogéneo.

El capítulo se organizará en cuatro apartados. El primero, analiza las justificaciones institucionales, esgrimidas por nodocentes y/o presentadas en los documentos oficiales, para

de la institución con respecto a la actividad académica de los/as estudiantes, así como también el valor formativo de todo ello.

²⁰⁹ Respecto de las dimensiones de análisis del RA, Baquero y otros (2009), refieren a: 1. los componentes del régimen académico, a los que nos hemos referido anteriormente, 2. el grado de explicitación de los contenidos del régimen académico, 3. su ubicación en el par cambio - continuidad y 4. el tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del estudiante y/o a la transmisión familiar.

²¹⁰ Otras fueron, tal como señalamos en el Capítulo 3, la decisión de que haya un docente único por comisión, la promoción directa de las materias, la indivisión entre teórico y práctico, etc. También la organización que se le pretende dar a las instancias administrativas. Estas fueron previamente abordadas en el Capítulo 3, en tanto su condición de ser prácticas que tienen lugar por fuera del aula.

la estandarización del tamaño de las comisiones (característica del RA seleccionada para el presente análisis), enfocándose en el *modelo pedagógico* universitario y en las representaciones acerca del colectivo estudiantil. Luego, se da cuenta, desde la perspectiva del profesorado, de la incidencia de esas transformaciones del RA en las prácticas docentes. Asimismo, nos referimos a los condicionamientos que las restricciones presupuestarias tienen en el trabajo docente y en el *modelo pedagógico* de la Universidad. Seguidamente, introducimos las valoraciones de los/as estudiantes acerca de la estandarización del tamaño de las comisiones, en clave de experiencia universitaria y en sus vínculos con el colectivo docente. Por último, recuperamos los resultados del capítulo.

¿Por qué estandarizar el tamaño de las comisiones? Justificaciones de la forma que adquiere el RA en la UNAJ

En primer lugar, afirmamos que la decisión institucional de fijar la cantidad de estudiantes que integran una comisión en 30 estudiantes cada 1 docente imprime condicionamientos en distintos aspectos del quehacer en la Universidad. El primero es el espacial, ya que el tamaño con el que fueron diseñadas las aulas se corresponde con esta definición del RA, por lo que hay muy pocos espacios en los que se puedan dictar clases multitudinarias²¹¹. El segundo es la gestión de las inscripciones a materias que debe respetar estas definiciones, conformando cursos que se ajusten a este lineamiento. El tercero se vincula con las cuestiones presupuestarias, en tanto que fijar esta relación condiciona, principalmente, la disponibilidad de los docentes frente a su labor y, por lo tanto, la existencia de recursos capaces de responder a una demanda que ha sido creciente a lo largo de los años y, sobre todo, en las asignaturas que se encuentran al inicio de las carreras²¹². Asimismo, esta definición del RA configura tanto el contexto en el que tienen lugar las prácticas de docentes y estudiantes, como el vínculo entre ellos/as. Entonces, es este aspecto el que será analizado en profundidad en este capítulo.

²¹¹ Entendemos que la materialidad del contexto modula las experiencias estudiantiles (Blanco, 2014) y que la espacialidad universitaria es objeto de diferentes procesos de apropiación subjetiva por parte de sus estudiantes (Carli, 2008). El espacio y las condiciones en las que se encuentra tienen implicancias también en las ganas de permanecer o irse de las instituciones universitarias (Cerezo, 2017). Más allá de ello, la espacialidad en la Universidad no será objeto de la presente investigación.

²¹² Este punto será profundizado en este capítulo, en tanto el recorte presupuestario ha sido identificado por los/as distintos/as actores como una limitante de esta característica del RA.

Justificaciones en torno al *modelo pedagógico universitario*

Reconstruyendo los argumentos institucionales a partir de los cuales se optó por organizar la cursada en comisiones de hasta 30 estudiantes, encontramos que los mismos parten de una identificación de dificultades de la “universidad tradicional” para incluir a todos/as sin modificar su modelo organizacional y pedagógico. En definitiva, fijar una relación cuantitativa entre estudiantes y docentes se constituye, en términos de prácticas de enseñanza, como un requisito del *modelo pedagógico* de la UNAJ, tal como se enfatiza en distintos documentos institucionales:

La cantidad de estudiantes por comisión seguirá los lineamientos establecidos en el Proyecto Institucional de la Universidad como garantía de cumplimiento de estos principios y labores docentes. La relación numérica docente/alumno deberá ser la adecuada al desarrollo de las actividades de acuerdo a cada tipo de asignatura, permitiendo un vínculo personalizado entre el docente y los alumnos. (Reglamento de Carrera Académica, Artículo 11)

(...) es la adopción de un modelo pedagógico que se basa en una relación docente / alumnos de 1 a 30 lo que ha contribuido a la generación de resultados. (Memorias 2010 – 2013)

Según lo establecido en estos fragmentos, la estandarización tiene implicancias en la tarea docente, dado que fijar una cantidad de estudiantes se plantea como garantía para que el profesorado pueda llevar a cabo las tareas que se les solicita desde la institución²¹³. En el primer párrafo, encontramos la idea de que existe *per se* una relación numérica que se define como *adecuada*. Sin embargo, se agrega *ela cada tipo de asignatura*, dando lugar a la existencia de distintas propuestas que se ajustan a las características de cada materia. Además, se desprende de esto la noción de *personalizar* como consecuencia directa de esa *relación numérica existente entre estudiantes y docente*.

Tal como encontramos en el segundo párrafo, la *relación numérica* propuesta adquiere también, un clivaje en términos de *resultados*, en tanto se verifica una asociación entre una disposición espacial formal y el objetivo de alcanzar estándares pedagógicos por parte de las/os estudiantes. Como podemos observar, se establece entonces una relación directa entre la cantidad de estudiantes por docente, la personalización y el hecho de que alcancen determinados resultados.

A su vez, supone condicionalidades en el vínculo entre docentes y estudiantes, en tanto “permite un conocimiento personalizado y un seguimiento del trayecto de cada estudiante”

²¹³ Para profundizar en las expectativas de la UNAJ acerca de las prácticas docentes ver Capítulo 5.

(Autoevaluación, 2016, 157). La pretendida personalización puede ser alcanzada en el aula porque el tamaño establecido de las comisiones lo permite y, a la vez, supone que esa cantidad establecida habilitará al docente a realizar un seguimiento fuera de la misma.

Esto también se puede comprender como contrapartida de la relación entre masificación, nóminas muy extendidas y distancia cultural que promueve una práctica excluyente, lo cual ha sido señalado en la bibliografía, no solo local sino también internacional. Por ejemplo, Dubet (2005) -para el caso francés- y Carli (2012) -para el argentino-, señalaron que, en estos casos, existe un clima dominante caracterizado por la distancia social, cultural y hasta física con los profesores, conllevando cierta invisibilidad de los estudiantes.

En este marco, la disposición de grupos más pequeños parece haberse organizado en respuesta a estos diagnósticos acerca de las llamadas instituciones educativas tradicionales”. De allí que la justificación de este rasgo característico del RA se presente como práctica institucional incluyente. En relación a esto, es fundamental considerar la siguiente afirmación de una de las autoridades de la UNAJ:

(...) armando comisiones de no más de 30, o sea, el primer factor para colaborar con la retención y la inclusión que esa es la política nuestra, es que el profesor conozca por nombre y apellido a quien tiene sentado adelante. (...) Entonces, por un lado eso, como política de contención, un grupo chico, totalmente personalizado y [a la vez] la preocupación por el que no viene (...) (Autoridades y ND, Entrevista 1, Mujer)

En el fragmento anterior, encontramos una referencia directa a la relación entre la idea de *inclusión* con el establecimiento de una cantidad determinada de estudiantes por comisión. A su vez, varios/as entrevistados/as se refieren a éste como el rasgo que es considerado principal, desde la institución, para bregar en pos de la *inclusión educativa*. Entonces, entendemos que fijar un tamaño de comisiones organiza el trabajo dentro del aula y, a la vez, funciona como una estrategia pedagógica puesto que promueve la proximidad entre docentes y estudiantes y, de esta manera, facilita la posibilidad de que el/la docente conozca a todos/as y a cada uno/a de los estudiantes. Como vemos, esta medida se presenta como una apuesta institucional para configurar un contexto de enseñanza más cercano y, por lo tanto, más inclusivo. Desde esta perspectiva, esta modalidad propone ajustarse a los atributos singulares del estudiantado, que se componen, tanto por los rasgos distintivos de cada estudiante, como por su relación con el ideal de estudiante desde el que se configuran las prácticas atribuidas a las llamadas “instituciones tradicionales”. En este sentido, el nombre y el apellido se asocian a esos rasgos distintivos, mientras que la necesidad de contención o retención se vinculan con

ese estudiante idealizado que funciona como modelo²¹⁴.

Esta doble dimensión de la singularidad resulta evidente debido a la incorporación de la cercanía como atributo distintivo de la propuesta pedagógica de la UNAJ. Así, la relación cercana entre docente y estudiantes se presenta como uno de los rasgos que, desde la Universidad, se marcan como identitarios, en tanto la define y la distingue de otras instituciones. Esto nos lleva a una tercera dimensión de la singularidad que es la que distingue a esta Universidad de otras, en tanto ejemplos arquetípicos de las “universidades tradicionales”.

En este sentido, las posiciones respecto a la oposición entre masividad e inclusión se amplían en la medida en que, como hemos podido relevar y analizado en el Capítulo 5, buena parte de las autoridades, docentes y nodocentes de UNAJ se han graduado y/o han sido o son docentes (y hasta personal directivo) de las llamadas “universidades tradicionales”, particularmente la UNLP y la UBA. Así, sus propias experiencias les permiten asociar masividad, despersonalización y falta de reconocimiento, con las dificultades que muchos/as estudiantes enfrentan para poder ajustarse a las expectativas institucionales de aquellas universidades. Esto se contrapone a la propuesta institucional de UNAJ de estandarizar el tamaño de las comisiones en 30 estudiantes.

Otro arquetipo que se utiliza para construir la singularidad del proyecto académico de la Universidad, se asocia con el clivaje dentro y fuera del aula. Así, lo presentaba una de las autoridades que entrevistamos:

Conversábamos con la gente de [la Universidad Nacional de] Avellaneda (UNDAV) que ellos pusieron mucho el énfasis en el esquema de tutorías, que es como el fuerte de ellos, y ahora empiezan a dar el giro. No es que hayan abandonado las cuestiones de enseñanza, pero digamos el énfasis, lo que hace la diferencia entre UNAJ y UNDAV que arrancamos juntos y que trabajamos mucho juntos, sería ésa: la impronta nuestra puesta en cuestiones de enseñanza y ellos, en otro esquema de apoyo para retención. Pero ellos tienen un cuarto de nuestra matrícula, hay una gran diferencia, de todas las nuevas. (...) Pero, nosotros esa cosa, ya te digo, [está] como en el ADN institucional [y] es algo que se va a mantener. (Autoridades y ND, Entrevista 2, Mujer)

Un aspecto que se destaca en este testimonio es que la distinción, la construcción de la singularidad de UNAJ, no se verifica solamente frente a las “universidades tradicionales” y su RA, sino también con respecto a otras universidades de la tercera ola fundacional. En este sentido, se observa que el RA es presentado como el resultado de dos aspectos: uno de índole material, que es el tamaño de la matrícula, y otro de índole estratégico, que refiere a la

²¹⁴ Las referencias a la idea de *contención* de los/as estudiantes será abordada en el siguiente apartado.

identificación de los puntos de soporte que requieren estas “nuevas” poblaciones universitarias.

El primer aspecto, era una incógnita hasta la apertura de estas nuevas universidades y, a la larga, terminó colocando a los proyectos educativos de UNAJ y de la UNDAV en situaciones disímiles. Al respecto, en otros fragmentos, se pone de relieve que la explosión de la matrícula de UNAJ excedió todos los cálculos a lo largo de los primeros años y, por lo tanto, generó algunas tensiones inesperadas en términos de disponibilidad de espacios y de personal docente.

En lo que se refiere al segundo aspecto, nuestra entrevistada señala que, si bien la regulación del tamaño de las comisiones y las tutorías responden a una hipótesis de partida compartida, la necesidad de generar prácticas institucionales específicas para la *contención* y el apuntalamiento de las trayectorias educativas tienen implicancias disímiles en términos de prácticas de enseñanza. En torno a esto, los/as estudiantes “esperados/as”, es decir para quienes fue pensado inicialmente el RA, fueron representados, tal como vimos en el Capítulo 4, en oposición al estudiantado (idealizado) de las “universidades tradicionales” (idealizadas) de las que estos proyectos buscan diferenciarse, a partir de la noción de *cercanía*, en sus múltiples expresiones. Esta cercanía que es geográfica, pero también pedagógica, se construye a partir de prácticas institucionales que, en la justificación que ofrece nuestra entrevistada, se organizan según el clivaje dentro/fuera del aula.

Como vemos, ese clivaje es uno de los ejes desde los cuales compara la experiencia de UNAJ y UNDAV. Desde su perspectiva, en la primera, el foco está puesto en el aula y, por lo tanto, en la enseñanza. Este énfasis es tan central que integrar el *ADN institucional*, en el sentido de ser un componente independiente de la voluntad concreta de cada docente o cada autoridad. Esto supone una exigencia particular, que a diferencia de lo que sostiene Camilloni (1991), no se dirige solamente al estudiantado, sino también al colectivo docente que debiera poder desarrollar esa cercanía, entendida como conocer a cada estudiante, sus dificultades y expectativas, lo cual es posible con la configuración de las comisiones de 30 estudiantes cada un/a docente.

Asimismo, la perspectiva de esta autoridad entrevistada, evidencia que ser una “universidad nueva” no determina ni la organización del RA, ni que el mayor énfasis de la institución sea la enseñanza necesariamente. Afirmamos entonces que la reciente creación de las instituciones no implica necesariamente una transformación del RA tradicional, o al menos propio de las

“universidades tradicionales, y que la configuración del RA en el nivel universitario se vincula, en gran medida, a la autonomía universitaria.

Justificaciones basadas en representaciones acerca del colectivo estudiantil

A partir de los relatos analizados, además de los argumentos esgrimidos por las autoridades respecto del *modelo pedagógico*, encontramos que la estandarización del tamaño de las comisiones es justificada por las representaciones que los distintos actores institucionales tienen de quienes habitan sus aulas.

La idea de *contención* que surgía, tal como leímos algunos párrafos atrás, como referencia al tamaño de las comisiones, parte de un presupuesto de estudiantes que necesitan ser contenidos/as, es decir, sostenidos/as y albergados/as en un espacio legítimo que es, en este caso, la Universidad. A su vez, este *contener* supone que el vínculo entre docentes y estudiantes se ocupe de aspectos que exceden las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, para trasladarse a terrenos más personales, constituyéndose en una especie de refugio para el abordaje de distintas situaciones. Para profundizar en esta noción de *contención*, recuperamos el siguiente fragmento:

En la UNAJ, donde hay un ámbito de contención y, de alguna manera, tenemos una predisposición a darle más contención, y a propiciar el desarrollo de los jóvenes que laburan o viven, que no están cerca de una biblioteca, en la casa no están acostumbrados a leer y a estar en contacto con gente que bueno, que ha leído, que tiene un trayecto en un nivel de estudio mayor, ¿no es cierto? Tengo un alumno que los padres son quinteros, por ejemplo. Todo bárbaro, pero es un ámbito distinto a los alumnos que tengo en La Plata [UNLP] que, en general, si bien algunos son primera generación de universitarios tienen otro entorno social. (Autoridades y ND, IIyA, Entrevista 5, Varón)

Como vemos, *contener* parece vincularse directamente al modo en que, desde la institución, piensan a sus estudiantes de UNAJ y representan sus necesidades. Asimismo, las marcas de origen (ese *a priori* acerca de quiénes son y pueden ser estudiantes de esta universidad) siguen operando en la justificación de ciertas prácticas. Es notable que nuestro entrevistado no habla en plural o en forma generalizada de sus estudiantes, dice: “tengo un alumno”, el cual difiere de los que tendría en la UNLP, a la vez que sostiene que la existencia de ese alumno es posible gracias a la disposición institucional de *contener* a quienes provienen de un *ámbito distinto*, respecto a su representación de quiénes son o podrían ser estudiantes en otra universidad.

Otro aspecto interesante del fragmento anterior es que nuestro interlocutor pone de relieve la insuficiencia del concepto de *primera generación* para distinguir a quienes acceden a la

UNAJ. Y lo hace afirmando que “si bien son primera generación, tienen otro entorno social”. Así, al hecho de que la mayoría sea *primera generación* de estudiantes universitarios en sus familias, se le agregan otras características: la referencia a lo territorial, los lugares de residencia, el hecho de que la mayoría no sean estudiantes *full time*, ya que combinan el estudio con trabajos remunerados y/o tareas de cuidado, las condiciones y recursos culturales de sus hogares, el empleo de sus padres. Entonces, esta modalidad de trabajo demanda reconocer lo singular de cada estudiante y su realidad social (que, como mencionamos, excede al hecho de ser *primera generación universitaria*), impregnando los sentidos de las prácticas docentes.

Todas estas dimensiones parecen constituir, desde algunas narrativas, las condiciones a partir de las cuales se justifica la *contención* a quienes estudian en UNAJ. Es decir, la necesidad de espacios más próximos y reducidos para propiciar el desarrollo de los/as estudiantes, se enlaza a esta idea la importancia de contar con comisiones de tamaño reducido.

Como expresamos en capítulos anteriores, la heterogeneidad es una de las características a partir de la cual nodocentes y docentes refieren al estudiantado de la Universidad, sobre todo en instancias del ingreso a la misma. Una de las integrantes del CPE afirma al respecto:

El perfil es un perfil que está cambiando, hace dos años va modificándose, ¿no? Pero acá no existe “el nuevo escenario universitario”, los nuevos perfiles, digo, todas las presencias son la diferencia. Es decir, no hay grupos de estudiantes que hay que apoyar particularmente porque vienen de esos sectores, sino que son todos. Con lo cual, eso te cambia también el paradigma de enseñanza. No tenés que hacer una política especial para estos estudiantes o grupos vulnerables porque son todos. Entonces, o te plantás de otra manera, o la Universidad no tendría razón de ser porque sería expulsiva. Si vos caminás por acá, por los pasillos, los pibes y las pibas que estudian acá -y los no tan pibes-, son una matrícula completamente diferente a la Universidad de Quilmes que está acá a 20 minutos y a la Universidad de Lanús que está a media hora. Claramente son unos otros. (Autoridades y ND, Entrevista 2, Mujer)

Como vemos, la noción de “heterogeneidad”, relacionada con aspectos que se configuran *más allá del aula*, constituye un punto clave en los sentidos que adquiere el concepto de *inclusión*. Lo que define al estudiantado es la heterogeneidad, está compuesto por *otros*, por *distintos*. ¿Distintos de quién/es? De las representaciones que poseen acerca de quienes estudian en otras universidades, incluso las cercanas geográficamente, pero de los/as cuales se diferencian en cuanto a sus tradiciones educativas.

No obstante, en el fragmento anterior, se señala que las características del colectivo estudiantil no han sido idénticas a lo largo del tiempo, sino que han ido cambiando. Estas

modificaciones, sin embargo, son procesadas institucionalmente como acumulación de nuevas diferencias: “no hay un nuevo escenario universitario”, nos dice, hay *otros*. Y es en ese punto, en el que se expresan los desafíos que supone esta definición de *inclusión* entendida como cercanía, no solo geográfica, sino también personal. Las prácticas institucionales de acompañamiento al estudiantado ponen de relieve aspectos de las vidas *más allá del aula*, llevan a multiplicar las necesidades de intervención, a complejizar la gestión cotidiana de esas trayectorias singulares que el modelo de acompañamiento hace emerger e integra a la experiencia universitaria: así, cada estudiante presenta un desafío particular. No hay un grupo al que contener, porque cada estudiante se define a partir de su “otredad”, de esos aspectos de su trayectoria o de sus condiciones materiales de vida actual que se apartan del modelo idealizado de las poblaciones universitarias.

De esta manera, la heterogeneidad del colectivo estudiantil, que ya se evidenciaba a medida que aumentaba la matrícula estudiantil, permite reafirmar el modelo definido para el RA desde los comienzos institucionales. Desde esta perspectiva, estandarizar la cantidad de alumnos/as que integran una comisión permite procesar mejor esa heterogeneidad.

Entonces, la cercanía como propuesta institucional, que se promueve para todo el trayecto universitario, pero con mayor énfasis en sus inicios, y se justifica en pos de la *inclusión*, supone representaciones en torno al tipo de estudiante que se espera (heterogéneo) y al tipo de estudiante que se forma (uno menos heterogéneo del que ingresó). En definitiva, la *personalización* y *cercanía* funcionan aquí como garantía de la conversión de ingresante a estudiante.

Hasta aquí, dimos cuenta de las justificaciones identificadas en las narrativas de docentes y en los documentos institucionales respecto de esta característica del RA. A continuación, nos proponemos incorporar la perspectiva del colectivo docente acerca de la condicionalidad que, al estandarizar las comisiones, se imprime en sus prácticas.

Alcances de la estandarización del tamaño de las comisiones en las prácticas docentes

La decisión de fijar el tamaño de las comisiones en 30 estudiantes cada 1 docente, que integra las características del RA, en la UNAJ, implica transformaciones en el aula. Esa estandarización habilita y define condiciones materiales y espaciales particulares que inciden en el quehacer docente. Esto plantea la posibilidad de generar condiciones distintas a su tarea que, aunque no la regulan, sí le plantean nuevos requerimientos (Perazza, 2016 en Pinkasz

&Montes, 2019). En este apartado nos referiremos a los condicionamientos que esta característica imprime en sus prácticas desde la perspectiva del colectivo docente.

Para ilustrar esas particularidades, introducimos el siguiente fragmento:

Le ofrecemos muchísimo apoyo (tutorías, etcétera). De por sí, es, al menos en mi caso, bastante personalizado. Yo si alguno falta, si no está viniendo, les pregunto a sus compañeros: “¿Sabe alguien qué pasó con esta persona? Díganle que venga, que se acerque, que hablemos, que vemos”. Pasó en varias ocasiones: “No, no se quiere presentar porque tiene miedo” “Díganle que venga y se presente al examen, después vemos qué hace. Vemos lo que sabe. Él se da cuenta lo que sabe, lo que no sabe” Así que esto en mi caso es así. Ahora, no solo en mi caso porque sé que la Universidad está muy abierta a tutorías, apoyo, ayuda de toda clase y creo que muchos profesores hacen eso también. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 9)

Como vemos, el anterior fragmento, perteneciente a una docente entrevistada que saludaba con un beso en la mejilla a cada estudiante que llegaba al aula, nos sirve para graficar una preocupación que gran parte del colectivo docente expresó acerca de la trayectoria de sus estudiantes y de su rol relacionado a incentivarlos/as a atravesar algunos de los escollos que, en ese camino, experimentan.

En su discurso, a la idea de cercanía se le adiciona una nueva dimensión: la *personalización*. Esta dimensión incorpora exigencias sobre el colectivo docente. Las tareas de acompañamiento que ella menciona engloban desde el conocimiento y recomendación de las acciones institucionales, tales como las tutorías, hasta el seguimiento individualizado de las trayectorias educativas de cada estudiante, que incluye saber por qué sigue o no sigue la cursada, cuáles son los obstáculos que les impiden rendir un examen, entre otras cuestiones. Desde la experiencia de esta docente, el clivaje dentro o fuera del aula que encontramos en el discurso de las autoridades parece borronearse: es la docente quien se presenta como catalizadora de estas distintas aristas de la cercanía.

En este sentido, el discurso que encontramos en autoridades y nodocentes acerca de las comisiones de hasta 30 estudiantes que parecen garantizar *per se* la cercanía, no problematiza acerca del rol de los/as docentes como agentes de *inclusión*, sino que dan por supuesto que las dimensiones de las comisiones funcionan como garantía de un quehacer docente inclusivo. En este sentido, esta docente señala que, *al menos en su caso*, ella ejerce la personalización, que parece ser una dimensión de cercanía que se asocia con la *inclusión* y que, a su vez, es convergente (pero no producto) con las prácticas institucionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

En tal sentido, es posible notar que la diferencia entre “universidades tradicionales” y “nuevas” que se expresa con mucha nitidez en el discurso de las autoridades es recuperado en un sentido parecido por parte de los/as docentes que justifican su práctica en criterios de “ética profesional”, como vimos en el fragmento anterior y como puede verse en el que sigue:

(...) lo que me pasa es esto: no considero que sea distinta docente, lo que yo tengo en la UNAJ es como más recursos para intervenir que lo que podía tener en el CBC ¿Por qué? Porque en el CBC tenía 120 alumnos y en la UNAJ tengo aulas de 30. (...) Entonces, me parece que yo tengo más capacidad para intervenir. Cuando yo daba clases en el CBC he tenido comisiones de 90 y yo 50 nombres me acordaba. Porque no lo concibo, si me está hablando alguien le digo: “¿Cómo te llamás, quién sos?. Eso en la UNAJ me lleva un rato nomás. Era un esfuerzo, pero para mí era importante, saber quién era quién me hablaba. (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15)

Como observamos, esta docente presenta la forma del RA de la UNAJ también como una práctica convergente con su propia “ética profesional”, en la que la personalización tiene un lugar destacado, aunque al hacerlo recupera la oposición entre “universidades tradicionales”, la UBA en este caso, frente a la UNAJ. De acuerdo con su testimonio ella no es *distinta docente* en una u otra institución y, en tal sentido, no es el RA en sí el que explica su modo de interactuar con sus estudiantes, pero sí destaca que las comisiones más reducidas constituyen un *recurso* valioso para poder ajustar su práctica a sus convicciones. La posibilidad de identificar, de reconocer la singularidad de cada estudiante, de conocer su nombre, es para ella una condición sin la cual no concibe trabajar, pero que le resulta impracticable en el contexto de comisiones de más de cien estudiantes.

Sin lugar a dudas, este *modelo pedagógico personalizado* – tal como lo denominó un docente – que permite singularizar a los/as estudiantes, imprime rasgos particulares en la manera en que se lleva a cabo la enseñanza (Camilloni, 2001): a mayor proximidad, un conocimiento más amplio y profundo entre quienes ejercen esos roles. En suma, hace posible una práctica docente distinta.

De esta manera, la estandarización del tamaño de las comisiones y la posibilidad de conocer a sus estudiantes por *nombre y apellido* es valorado, por gran parte de los/as docentes, como un aspecto deseable de su quehacer que se encuentra habilitada en gran parte por las características del RA en la UNAJ. Esto les permite incluso establecer una conexión entre las estrategias que se realizan dentro y fuera de las aulas, pudiendo derivarlos/as a distintos espacios en función de conocer sus procesos de aprendizaje.

Estos argumentos coinciden con algunas investigaciones, en las cuales, tanto profesores como estudiantes, identifican a la masividad en los espacios de formación como una amenaza a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Mazza, 2014).

Al respecto, resulta interesante la experiencia de una docente, quien menciona que, a partir del desarrollo de la propuesta de relación más cercana con el colectivo estudiantil que se promueve en UNAJ y que ella incorporó, modificó también su práctica en otras instituciones en las que trabaja:

Entrevistada: Eso también siento que es muy diferente que en la UBA... en realidad mi forma de dar clases en la UNAJ cambió mi forma de dar clases en otros lugares. Fue al revés te diría, porque era tan distinta la dinámica, era tan diferente, los vínculos...Y esto de poner adelante el vínculo, eso ya es distinto que en otras dinámicas de clases.

Entrevistadora: ¿En qué sentido?

Entrevistada: Yo me volví por ahí una docente mucho más personalizada en la UBA a partir de la experiencia de la UNAJ. De escribirles, de mandarles información para otras cosas, etcétera. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

Con respecto a este fragmento, enfatizamos en la posibilidad y predisposición que manifiesta la docente de modificar las prácticas a partir de las experiencias en otras instituciones que promueven formas distintas de vincularse con sus estudiantes, como es en este caso la UNAJ, constituyéndose, en términos de Tenti Fanfani (2010), en un aprendizaje espontáneo del oficio docente y transformándola dinámica de la enseñanza. En cambio, en otros testimonios, el tamaño de las comisiones aparece en relación estrecha con la personalización y en directa oposición al modelo de las instituciones tradicionales, en coincidencia con las justificaciones de las autoridades. Al respecto nos decían:

De todas maneras, no es lo mismo una comisión, yo por ejemplo en La Plata [UNLP] tengo 300 alumnos, acá tengo 30. Entonces no es lo mismo dar un teórico para 300 que te quedás sin voz, las caras que no puedo distinguir que acá que los conozco. (Docente, IlyA, Varón, Entrevista 1)

El tipo de vínculo con los estudiantes de la UNAJ es completamente diferente porque ellos también son completamente diferentes, porque la zona es completamente diferente, pero el vínculo es mucho más inmediato, mucho más personal. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

En el primer testimonio, uno de los docentes entrevistados comparaba algunos aspectos de su tarea en la UNAJ con la de la UNLP, distinguiendo nítidamente las exigencias que los distintos RA generan sobre el colectivo docente. En el caso de las universidades, como la UNLP, se registran mayores demandas en términos de *poner el cuerpo* en tanto son comisiones de gran cantidad de estudiantes, lo cual implica un mayor desgaste, por ejemplo, de la voz, mientras que hay una menor inversión en cuanto a conocer e identificar la

singularidad de cada estudiante. En este sentido, se recupera el discurso académico en términos de la importancia de *distinguir sus caras*, asumir su singularidad, como un modo de romper con el anonimato que caracteriza a las universidades nacionales más tradicionales (Carli, 2012).

En el segundo fragmento, la docente reconoce las particularidades atribuidas a las características del RA en la posibilidad de entablar vínculos cercanos. Nuevamente allí, se apela a distinguir un tipo de universidad de la otra, sosteniendo que en función de las características de las personas que la habitan –o al menos su idealización- se construyen vínculos más *inmediatos* y *personales*. De este modo, se pone en evidencia, en este fragmento y en otros similares, que en tanto reconocen y piensan a los/as estudiantes de la UNAJ como *distintos* respecto del imaginario de estudiantes de otras universidades, modifican sus prácticas y formas de relacionarse con ellos/as. El hecho de que el colectivo estudiantil sea pensado como diferente, coincidiendo aquí con la perspectiva de las autoridades que enfatizaban en su heterogeneidad, justifica la *cercanía* y la *proximidad* con la que se relacionan como docentes. Esto resulta, entonces, indisociable de dar clases en este contexto institucional.

En nuestro relevamiento, también encontramos otros puntos de vista que plantean ciertas tensiones respecto a esta práctica de cercanía. Así nos lo relataba una de las docentes entrevistadas:

No son alumnos que pasan por la Universidad como un número. Y siempre yo les digo lo mismo, nunca un docente mío, creo, en la UBA supo mi nombre, yo era uno más entre en un montón. Y yo acá realmente llamó por nombre y apellido a mis alumnos y eso ellos también lo naturalizan, porque tiene una lógica más [propia del] secundario en ese sentido, pero yo creo que acá es necesario, como que sientan que a alguien les importa, que está pensando en ellos, que no da lo mismo dejar la materia. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 5)

En el testimonio también se recuperan otros aspectos presentes en el discurso de las autoridades. En efecto, la contraposición entre ser un *número* y tener un *nombre* se presenta como una distinción crucial entre el modelo de las llamadas “universidades tradicionales”, la UBA en este caso, y el modelo de una “universidad nueva”, no sólo en términos temporales sino en clave de novedad, de un hacer distinto, como la UNAJ. En ésta, conocer el nombre no se asocia solamente con el hecho de poder distinguir a cada estudiante, sino que, se asocia a la posibilidad de saber quiénes cursan su materia para poder hacer un seguimiento más personalizado de su continuidad (o no). Entonces, el compromiso, como ya apareció en párrafos anteriores, no es solo formativo en sentido estricto, sino también ético y afectivo.

Ambos aspectos del acuerdo parecen sumarse como exigencias que impone el RA sobre el colectivo docente.

Sin embargo, nuestra entrevistada considera que ese esfuerzo no siempre es puesto en valor por sus estudiantes. Desde una perspectiva que también coincide con la de los/as docentes, en términos de oponer en forma tajante los modelos de estudiante de aquí y de allá, sostiene que quienes cursan en UNAJ *naturalizan* el empeño docente, sin apreciarlo lo suficiente porque no tienen un parámetro desde el cual valorarlo debido a que, por el tamaño de las comisiones, las experiencias en la Universidad se presentan en continuidad con las de la escuela secundarias.

En tal sentido, es la propia experiencia como estudiante la que se presenta en este caso como validatoria de un deber ser estudiantil al que la población de UNAJ no corresponde exactamente. La referencia de esta docente a su propia trayectoria educativa realizada en universidades cuyas prácticas se desarrollan en continuidad con el modelo idealizado de la “universidad tradicional”, son muy frecuentes en las entrevistas a docentes. Un modo de interpretar esta argumentación, es que les permite a los/as docentes colocarse por fuera de lo que “debe ser incluido” y, por lo tanto, en línea con el ideal de estudiante de “universidad tradicional” en lo que se refiere a su propia trayectoria, estableciendo una distinción con la población estudiantil de la UNAJ. En tal sentido, la cercanía que se plantea es construida y deliberada, entendida en el sentido de acercarse y no de lo que es próximo, a diferencia de lo que ocurre con la dimensión geográfica de este valor que se expresa en términos de proximidad intrínseca y previa a la existencia de la Universidad.

Sin embargo, la entrevistada también da cuenta de ciertas similitudes entre aquello que sucede en el aula de la Universidad y de la necesidad de que ésta reponga lo que no se aprendió en el nivel de educación previo. Este punto resulta coincidente con la noción de secundarización de la educación superior esbozada por Clark (1997 en García de Fanelli, 2008) y retomada por Fuentes (2018; 2017) . Clark da cuenta de semejanzas en las prácticas de enseñanza y de aprendizajes en los primeros años de la universidad con el predominante en la secundaria. Este proceso, según el autor, adquiere mayor fuerza entre estudiantes provenientes de una secundaria “defectuosa” y refiere a este corrimiento como *remedial education*. De modo que la cercanía construida en las aulas de UNAJ es plausible de ser interpretada por algunos de los/as integrantes de esta comunidad como una secundarización de la universidad.

En relación a lo anterior, encontramos nuevamente que la personalización y el estar cerca se asimila entre algunos docentes a la idea de *contención*. En relación a esto, una docente refería:

Tienen mi mail, me he encontrado con algunos a preparar los finales, me han mandado material. Tienen una contención muy fuerte, pero uno a veces siente que cualquier pequeña traba es una excusa para dejar. “Bueno, no, con esto no puedo”. Y en realidad lo que todo el tiempo trabajamos, la Universidad, el gran objetivo es incluir, entonces hacemos todo lo posible para que no haya excusa para dejar, ¿no?
(Docente, IEI, Mujer, Entrevista 5)

Entonces, según lo afirmado en este fragmento, *contener* se vincula aquí a exigencias que impone el RA. Como vimos anteriormente, en nuestro caso éste no solo regula y organiza las actividades de estudiantes, sino también las prácticas docentes. Este extracto expone una idea de atender todos los frentes posibles con la intención de que quienes estudian no dejen la Universidad, o bien, no prolonguen su trayectoria dentro de ella. La Universidad y sus docentes deben contener, acompañar y proporcionar apoyo a quienes integran sus comisiones y, a su vez, dar respuestas a todas y cada una de las posibles causas de abandono. Esto se vuelve una exigencia, en la que *trabajan todo el tiempo*, que se imprime en el quehacer docente a partir del diseño del RA.

Sin embargo, la personalización y su alcance es problematizada. En este sentido, hallamos relatos docentes que se preguntaban: ¿hasta dónde es deseable acompañar?, ¿cuáles son sus límites? Así fue que verificamos que la *cercanía* y *proximidad* habilitada por el RA presenta tanto tensiones como matices en su puesta en práctica y en el modo de ser pensada. Incluso algunos docentes refirieron que esta personalización se torna por momentos difícil de controlar. Tal es el caso del docente que citamos a continuación:

Entrevistado: Yo por ejemplo con un alumno terminé peleando, discutiendo. No te digo a las trompadas, pero, yo decía “No lo puedo contener, este flaco” “Flaco, pará”

Entrevistadora: ¿Estaba enojado?

Entrevistado: Enojadísimo. Le di mi Whatsapp para comunicarme, bien, buena onda y en un momento “Flaco, ya está” Bueno, nada, llamé al DOE... en dos minutos lo bajó. Bien, “Vení, acercate” otro trato. (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 12, Varón)

Como vemos, esta personalización, por un instante, excedió los límites del docente puesto que la demanda del estudiante lo puso en un lugar de incomodidad, del que se tuvo que correr. Esto implicó recurrir a otras instancias de la Universidad, en tanto consideraba que no contaba con los recursos para resolverlo por sí mismo. Resaltamos de la anterior situación, la necesidad de un reconocimiento de las limitaciones del rol docente para encarar y resolver ciertas problemáticas.

Luego, en otro apartado de esta entrevista, el mismo docente nos comentaba sobre algunas dificultades que observa en sus colegas, sobre todo en los más jóvenes, para poner límites a los estudiantes, para hacerlos/as apegarse a la normativa una vez que la relación se torna más próxima.

Para problematizar más acerca del alcance de la personalización, introducimos el extracto de una entrevista realizada a una docente del IEI en el que enfatiza en la necesidad de distinguir entre un *trato más próximo* y *criterios personales del vínculo*:

Entrevistada: Por más que hay una parte del Ciclo Inicial donde se trata también que ellos comprendan que los criterios no son personales, no se trata en ningún sentido de un criterio personal pero eso no es en contra de ellos, es a favor de ellos.

Entrevistadora: Cuando hablaste de “criterios personales”, ¿a qué te referís?

Entrevistada: Porque tienen como ciertas mediciones que son, en algunas instancias del tenor: “El docente no me mira, no me explica”. Que tiene que ver con lo personalista, porque ellos lo viven de esa manera. Yo entiendo, lo viven de esa manera porque vienen de una formación previa que tiene que ver con esa lógica. Pero en esta instancia es “Pero no es que no te mira o no te explica, o sí, te mira, te explica pero vos también tenés que apropiarte de ese espacio y no es personal”, “El criterio es, digamos, el de todas las comisiones: es igual, no es que para vos es así, es un cronograma que bajamos todos. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

Según estas afirmaciones, comprendemos que se pone en juego aquí la necesidad de diferenciar, aunque con una relación cercana entre docentes y estudiantes, entre los modos de aprendizaje del nivel secundario y de la universidad. Esta impronta que se promueve desde el IEI, tal como mencionamos en el Capítulo 4, parece chocar a veces con las expectativas de algunos/as de los/as estudiantes y con algunas situaciones vinculadas al espacio que ralentizan ese pasaje²¹⁵. Como ya hemos desarrollado, las implicancias de la proximidad son mayores en el tramo inicial de las trayectorias universitarias, cuando se está transitando la conversión de ingresante a estudiante.

Entonces, la valoración de la proximidad para el desarrollo de la práctica docente y los aprendizajes, no se realiza en ausencia de cuestionamientos y preguntas. En este sentido, otra docente afirma:

(...) si yo mandé un mail con todos los textos y no los viste y no lo encontrás, pedíselo a un compañero, no me mandés un mail pidiendo que te lo mande personalizado. Ahí hay un punto, [es importante poder decirle] “los tenés en la fotocopidora”, que también es incentivar un poco la autonomía, ¿viste? Porque sino al otro lo dejás siempre que dependa de vos. (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 12)

²¹⁵ Algunos/as docentes relataron que, por falta de aulas en una etapa inicial de la Universidad o bien, por el parate en ampliaciones producto de restricciones presupuestarias, daban clases en aulas de escuelas primarias. Esta situación no contribuyó a marcar las diferencias entre un nivel y otro.

Como vemos aquí, se enfatiza en la necesidad de incentivar la *autonomía*, a la cual se refiere como una cualidad que el estudiantado debe construir, saliendo de la lógica de la *dependencia* que, por momentos, parece fomentar el uno a uno que caracteriza al RA y sus exigencias atribuidas a las prácticas docentes.

Con respecto a esto, en varias de las narrativas docentes se preguntaban: ¿hasta dónde acompañó?, ¿hasta dónde resuelvo situaciones por ellos?, ¿cuándo deja de ser un acompañamiento que contribuye a desplegar habilidades del oficio del estudiante, para pasar a generar dependencia? Surge nuevamente la tensión entre la autogestión y el *paternalismo* a la que nos referimos en el Capítulo 4²¹⁶.

Limitaciones presupuestarias y sus consecuencias en la narrativa institucional

Si bien las universidades son plausibles de ser entendidas como organizaciones complejas, dentro de las cuales sus actores poseen altos grados de autonomía y capacidad de adaptación/resistencia a las presiones externas (Clark, 1997), las UUNN son también instituciones permeables a los fenómenos políticos de los escenarios nacionales y, en particular, urbanos (S. Carli, 2014, p. 11). A lo largo del período de análisis de nuestro estudio de caso, el contexto nacional experimentó cambios con las políticas impulsadas por el gobierno que asumió en 2015. En este, con una retórica en detrimento de lo público²¹⁷, se buscó legitimar la política de desfinanciamiento, recorte presupuestario y nuevos procesos de privatización y mercantilización educativa (Del Valle et al., 2021), así como también desacreditar a las universidades nacionales (Donini et al., 2019; Trzenko, 2020)²¹⁸.

Estos cambios se expresan en nuestro corpus de datos a través de la descripción de déficit de infraestructura que se fueron acumulando. Así es presentado en una de las entrevistas:

Entrevistado: Y al otro día voy ahí: vidrios rotos, la lamparita que no anda, el baño que está clausurado.

Entrevistadora: ¿Y cómo se llegó a eso? Porque vos empezaste contándome que la idea era darle lo del laboratorio de química.

²¹⁶ Cabe señalar que esta tensión no se presenta únicamente en UNAJ. Al respecto, Vavrick (2014), analizando el caso de la gestión de un programa de acción afirmativa en la Universidad Nacional de Cuyo, daba cuenta de la tensión que refieren quienes gestionan el programa entre ofrecer un trato impersonal, similar al de un aula universitaria pública, y el de asegurar “contención”, “afecto” y “sostén”.

²¹⁷ En lo que refiere particularmente al sector universitario la permeabilidad a la que hicimos referencia y la asociación a una impronta “nacional y popular” de algunas de las UUNN ubicadas en el GBA, implicaron cierto ensañamiento por parte de los distintos medios de comunicación que desprestigiaron su propuesta académica, criticaron la oferta educativa y despertaron sospechas de malversación de fondos. En el caso de la UNAJ, estas consideraciones atravesaron la pantalla y llegaron al poder judicial, en tanto a partir de una denuncia realizada por Elisa Carrió, se realizó un allanamiento en sus instalaciones el 7 de julio de 2017.

²¹⁸ Para mayor información acerca de este periodo y su política universitaria, ver el Capítulo 2.

Entrevistado: Pero en el medio hubo un cambio de gobierno en el país. A esta universidad le hubiera hecho falta cinco años de gobierno que le den prioridad a la educación. Cuando una líder, como puede ser la gobernadora [María Eugenia Vidal], que está diciendo en público que los pobres no tienen que ir a la universidad, como le dijo a los viejos que estaban comiendo en el Rotary, medio que te está... porque además es esa gobernadora la que autoriza la guita para el boleto estudiantil. (Docente, IlyA, Varón, Entrevista 1)

Vidrios rotos, lamparitas que no andan, falta de sillas, baños clausurados y/o sucios, frío en las aulas, parates en obras planificadas, entre otras, son algunas de las imágenes que encontramos en las entrevistas como modo de expresar el impacto de las políticas de reducción de presupuesto en la vida cotidiana en la Universidad.

Por otra parte, el ataque directo de la Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, a las llamadas “universidades del conurbano” y las gestiones del boleto estudiantil, generaron mucha zozobra en la comunidad educativa, por sus implicancias en las representaciones y en la realidad material de la población destinataria de los mayores esfuerzos institucionales realizados en la UNAJ²¹⁹.

Indudablemente, la disminución del presupuesto es, en este marco, un factor que condiciona las prácticas y el trabajo docente y el *modelo pedagógico* de la Universidad. Respecto a la primera cuestión, se menciona en varias entrevistas la disminución de la cantidad de soportes disponibles para dar clases: proyectores, computadoras, pizarras, etc. En el mismo sentido, se observan los *déficits* en infraestructura como, por ejemplo, en la interrupción de la construcción de laboratorio de física, lo cual va en desmedro de la formación en las Ingenierías. Respecto a este punto, una docente nos decía:

(...) En eso también se ve la no inclusión. O sea, sí, la Universidad puede ofrecer ciertas herramientas pero no tenemos máquinas para todos, no hay estructura propia que pueda soportarlo y no hay estructura social además. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 7)

En este sentido, la cuestión de la *inclusión educativa* alude en este contexto a la necesidad de que la Universidad pueda poner a disposición los recursos que se necesitan para sostener los aprendizajes, algo que también ha sido señalado por la literatura especializada (Tedesco, 2008).

²¹⁹ El entrevistado hace referencia a un discurso pronunciado en mayo de 2018 por la, por entonces, gobernadora dirigente de la Alianza Cambiemos. En este discurso pronunciado en el Ciclo de Conferencias del Rotary Club de Buenos Aires, refirió: “¿es de equidad que durante años hayamos poblado la provincia de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza hoy en Argentina llega a la universidad?”. Este discurso fue muy impactante en UNAJ porque dio de lleno en los supuestos que estructuran la narrativa institucional en torno a la *inclusión*. De allí que el malestar se expresaba recuperando conceptos como “la educación como derecho”, la importancia del emplazamiento geográfico y las posibilidades que esto genera en términos de acceso. Ejemplificando estos mensajes en el siguiente enlace se puede encontrar un video elaborado por la casa de estudio para responderle a la Gobernadora: <https://www.pagina12.com.ar/118524-la-universidad-jauretche-le-respondio-a-vidal>.

Es interesante observar lo que ocurre con las expectativas de los/as estudiantes acerca de lo que la Universidad debería poder ofrecer. En nuestro relevamiento, encontramos que 4 de cada 10 estudiantes sostiene que la infraestructura de las aulas es adecuada para cursar, mientras que 3 de cada 10 sostiene lo contrario²²⁰. Al observar estas proporciones, concluimos que la infraestructura no parece ser vertebrador de la adhesión del colectivo estudiantil a la narrativa institucional.

Con respecto al trabajo docente, la disminución del presupuesto incidió en el cuerpo de profesores y sus condiciones laborales, como se expresa en el siguiente fragmento:

Ahora el tema es que estamos en una situación de gravedad extrema donde obviamente la demanda y la necesidad es ampliar, pero, principalmente, lograr consolidar lo que tenemos y que no se desvanezca. Que esos 140 docentes que están sin cobrar cobren y no que se vayan. Porque ahora vamos a tener casi otra vez 10.000, 8.000 ingresantes y ¿cómo vamos a sostener nuestro proyecto pedagógico si no tenemos docentes? (Autoridades y ND, Entrevista 2, Mujer)

Entonces, las restricciones presupuestarias, enunciada como de *gravedad extrema*, llevaron a que hubiera una suerte de congelamiento de la nómina que trajo como consecuencias, por un lado, la interrupción de los concursos públicos y, por otro, que no se autorizara el pago a docentes. Al respecto, en 2017, coincidiendo temporalmente con nuestro trabajo de campo, hubo un total de 140 docentes que trabajaron con contrato de locación de servicios, a los que no se les había pagado el salario en el transcurso del año. Tampoco se habían autorizado los pagos a los/as docentes que dictaban clases en el CPU. Estas situaciones movilizaron fuertemente a la comunidad educativa y encontraron amplio eco en otras instituciones²²¹.

En este contexto, la estandarización de las comisiones en 30 integrantes fue mucho más difícil de sostener. Esta situación revistió una enorme gravedad institucional porque iba de lleno contra la propuesta de la *cercanía* como factor clave de la *inclusión*:

Es que para mí, la tensión ésa se la dan los recursos. Porque el proyecto nace con un modelo pedagógico donde yo tengo que tener 30 chicos por aula. Si yo ahora tengo 50 porque no tengo recursos, ahí se empieza a resquebrajar, ¿no?" (Autoridades y ND, Entrevista 6, Varón)

Pero, sí, yo que sé, yo ponele ahora tengo 35 alumnos, más inscriptos, pero que efectivamente serán unos 30, 35. Pero tengo compañeros que tienen 50, que ya es una bestialidad. A la vez, mientras menos recursos hay y más se expande el ajuste, es

²²⁰ El 33,1% restante no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la infraestructura de las aulas es adecuada para cursar.

²²¹ Una expresión de ello lo constituyó el Abrazo a la UNAJ que tuvo lugar el 18 de agosto de 2018. Su objetivo fue "defender la Universidad que es de todos", tal como manifiesta el Secretario General de ADEINUAJ, como expresión de los recortes presupuestarios realizados a la institución. Este tuvo una amplia convocatoria y una gran repercusión mediática.

más complejo garantizar esa dinámica pedagógica que se propone la Universidad. Me parece que ahí la excede. (Docente, ICSyA, Mujer, Entrevista 12)

Inevitablemente, el ajuste presupuestario comenzado hacia fines de 2015, hizo imposible ampliar las dedicaciones docentes para hacer frente a la creciente matrícula, así como tampoco permitió concluir las obras de infraestructura que hubieran permitido contar con la cantidad de aulas suficientes para confrontar al desafío de gestionar entre ocho y diez mil ingresos anuales.

En este marco, el *modelo pedagógico* de la Universidad basado en sostener comisiones de 30 estudiantes por docente, central en la narrativa institucional, se *resquebraja* cuando es plausible encontrarse con comisiones de 50 estudiantes. La relatividad de la autonomía universitaria queda de manifiesto frente a esta situación, que *la excede*, pero que la afecta en lo más profundo, ya que la Universidad configuró su RA así y, en ese marco, la existencia de comisiones de medio centenar de integrantes es concebida como una *bestialidad*. Recordemos que este rasgo del RA era mencionado como el *ADN institucional* de la Universidad, es decir, una tradición, una característica instalada e inmodificable.

Estas afirmaciones nos permiten sostener la centralidad de esta práctica en la configuración de la narrativa que brinda sentido a la comunidad como tal. Otros de sus rasgos centrales, como los términos de la comparación con otras universidades, también se expresaron frente a esta crisis, como puede verse en lo que sigue:

Además, ya hay una tradición, un involucramiento muy personalizado. Las universidades del conurbano de los '90 funcionan así también. Sí, eso fue un rasgo muy característico. Por ahí, esas instituciones fueron [inauguradas] en un momento en el que se empezó a instalar el esquema de tutorías y demás, entonces tienen por ahí esas áreas mucho más fuertes. Y nosotros, claramente, apuntamos a otra cosa y me parece que más allá de las cosas institucionalizadas concretas, en todos los institutos hay iniciativas en este sentido, aún espontáneas de grupos, hay muchas reuniones, hay mucha discusión. Es muy fuerte la impronta de la propuesta en toda la comunidad educativa, hasta los estudiantes plantearon poner plata para poder llevarlo adelante. (Autoridades y ND, Entrevista 2, Mujer)

En este testimonio, la centralidad de la cercanía, entendida como trato personalizado, se pone de relieve como característica de una tradición: la de las universidades del conurbano, en las que UNAJ se inscribe. Sin embargo, las pioneras en esa tradición, aquellas casas de estudio que se pusieron en marcha en los '90, plantearon sus estrategias inclusivas haciendo foco en prácticas externas al aula, como las tutorías que son, por definición, menos sensibles a los vaivenes de la matrícula y del presupuesto.

Inevitablemente, el carácter aglutinante y el profundo sentido que tiene la estandarización de las comisiones como rasgo institucional permite que la imposibilidad de sostenerlo genere un fuerte rechazo y una consecuente adhesión entre los distintos grupos dentro de la comunidad. En este caso puntual, se generó una movilización que se expresó, no solo a través de acciones habituales en situaciones de crisis, como la reunión entre docentes y autoridades, la realización de protestas, discusiones, sino también a través de medidas absolutamente extremas, como la propuesta de un conjunto de estudiantes de aportar dinero para sostener la continuidad de la Universidad, en los términos en los que se ha constituido.

Así, encontramos que parte del colectivo estudiantil se posiciona como garante o portador de los valores de la Universidad. Este carácter no se agotó en la oferta, nunca concretada, de aportar dinero, pero sí en otras acciones, ya que las entrevistas nos hablan de estudiantes que se pusieron a barrer las aulas o a acondicionar los baños, mientras estuvo limitado el servicio de limpieza por falta de recursos.

Nos interesa destacar este episodio porque señala un matiz muy relevante para comprender los términos en los que se construye la *inclusión* como imperativo que organiza y da sentido a las prácticas en la UNAJ. Si bien la construcción idealizada del colectivo estudiantil lo representa como integrado por estudiantes con un nivel socio-económico más bien bajo, que requieren y necesitan apuntalamiento para poder hacer frente a las obligaciones económicas indirectas (disponer de tiempo para estudiar, adquirir materiales de estudio, afrontar viáticos y desplazamientos, así como también el cuidado de otras personas que pudieran estar a su cargo, etc.), la cercanía como valor que sostiene la *inclusión* se revela como mucho más trascendente en situaciones de crisis.

Implicancias del tamaño de las comisiones en los procesos de aprendizaje: la perspectiva del colectivo estudiantil

En la presente sección, incorporamos la perspectiva de las/os estudiantes de la UNAJ a los fines de pensar las consecuencias de la *cercanía* y *personalización* en la experiencia universitaria. Para ello, dividimos el apartado en tres secciones: en la primera nos referimos a las valoraciones que el colectivo estudiantil atribuye a la estandarización del tamaño de las comisiones, en la segunda damos cuenta de los efectos de sentido de las características del RA en su experiencia universitaria y, por último, presentaremos las percepciones de los/as estudiantes acerca de su relación con el colectivo docente.

Valoraciones del colectivo estudiantil de la estandarización del tamaño de las comisiones

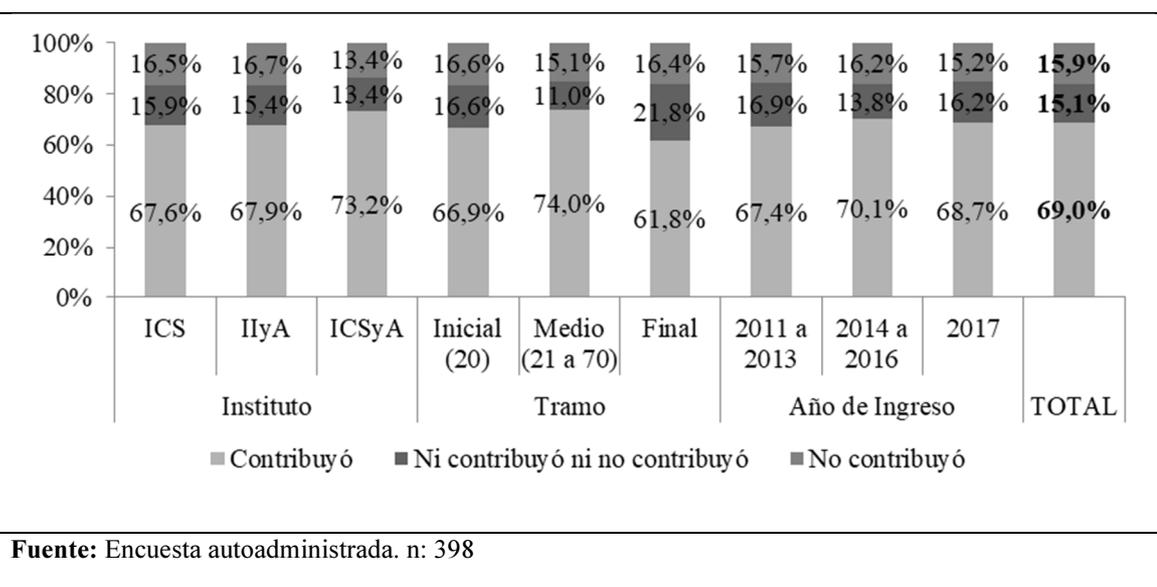
Cuando preguntamos a las/as estudiantes acerca de las comisiones de hasta 30 estudiantes, el 69% afirmó que esa estandarización contribuyó totalmente -o en gran medida- a su ingreso y permanencia dentro de la UNAJ. Esta práctica fue valorada en mayor medida por las mujeres (71,6% frente a 64,1% entre los varones) y entre quienes estudian una carrera del ICSyA (73,2% respecto de los otros dos institutos ambos con 67,9%).

Al analizar esto, en función del tramo de la carrera en la que se encontraban (Gráfico 6.1), observamos un mayor aprovechamiento entre quienes tenían aprobado entre el 21% y el 70% de sus carreras (tramo medio), mientras que entre aquellos/as que transitaban el último tramo, las contribuciones identificadas son casi 7 PP menores que el valor poblacional. Esta diferencia puede estar relacionada con el hecho de que quienes tienen un mayor recorrido dentro de la institución, con un manejo de códigos universitarios más afianzado, que se encuentran más familiarizados con las dinámicas y con mayores grados de afiliación, esta característica del RA les reviste, comparativamente, menor aprovechamiento. Frente a resultados similares, Pierella (2014, p. 89) observó que entre estudiantes que están por graduarse la “dimensión despersonalizadora” de la institución se torna positiva predisponiendo hacia la autonomía. Otra hipótesis posible, en el mismo sentido, es que hacia el final de las carreras adquieren valor otros aspectos que son aquellos que permiten acercarse al campo profesional, en un contexto en el que además las cohortes suelen ser más pequeñas, más allá de las regulaciones numéricas impuestas por el RA.

En relación a lo anterior, no encontramos grandes diferencias (Gráfico 6.1) en la valoración de la práctica considerando el año de ingreso a la UNAJ, lo que nos permite interpretar que estas representaciones fueron mediadas por el recorrido en la institución, restando incidencia al año de ingreso en sí.

Por su parte, la contribución identificada a las comisiones de hasta 30 personas, es muy similar entre quienes en algún momento pensaron dejar de estudiar en la UNAJ (69,8%) y quienes no (68,9%).

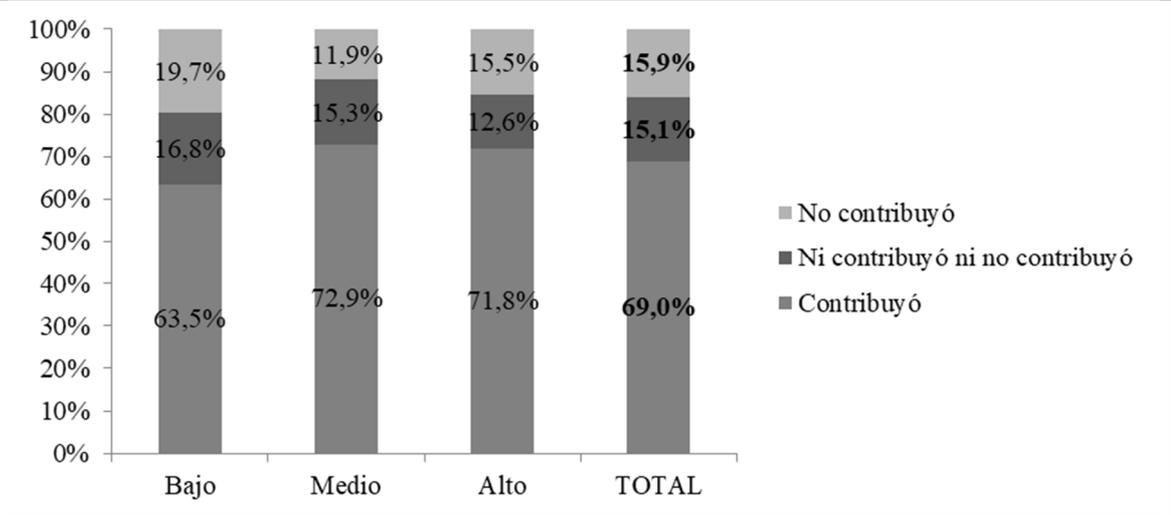
Gráfico 6.1: Estudiantes de UNAJ por Instituto, tramo de la carrera y año de ingreso según contribución de las comisiones de hasta 30 estudiantes.



Otro aspecto significativo es que quienes dicen haber tenido experiencias universitarias previas, valoran en mayor medida esta característica del RA, frente a quienes no (72,7% frente a 66,8%). Entonces, cabe pensar que quienes fueron a otra casa de estudio y cursaron en comisiones más grandes, aprecian en mayor medida esta disposición del RA.

De modo que la perspectiva de la mayoría de los/as estudiantes coincide con la valoración positiva que gran parte del colectivo docente le atribuía a la estandarización de las comisiones al comparar con su experiencia en otras instituciones universitarias. Estos/as apreciaban las posibilidades que brinda este rasgo del RA a sus prácticas docentes, y lo destacaban como distintivo de la UNAJ. En tal sentido, podemos afirmar que la valoración del esfuerzo que supone institucionalmente la estandarización del tamaño de las comisiones es mayor cuando hay una experiencia previa contra la que comparar. Más allá de esto, los altos niveles de aceptación de esta práctica muestran que este aspecto de la cercanía es un valor muy extendido en toda la comunidad educativa.

Gráfico 6.2: Estudiantes de UNAJ por Índice de Contexto Educativo según contribución de las comisiones de hasta 30 estudiantes.



Fuente: Encuesta autoadministrada. n: 358

Por último, a partir de cruzar la percepción de contribución de este aspecto del RA con el Índice de Contexto Educativo (Gráfico 6.2) se rompe la tendencia observada hasta aquí: son quienes provienen de contextos educativos altos o medios quienes reconocen un aporte mayor para las comisiones cuyo tamaño se encuentra estandarizado. Entre aquellos/as estudiantes que se ubican en el ICE Bajo, la contribución referida fue de 63,5% y la no contribución de 19,7%, casi 6 PP por debajo y 4 PP por encima del total respectivamente. Con respecto a esta cuestión, no deja de ser llamativo que quienes difieren en mayor medida de la definición idealizada de estudiantes (en términos de aquellos/as que estudian en “universidades tradicionales”, instituciones que muchos/as docentes integraron - ya sea como estudiantes o en el ejercicio de la docencia - son quienes menos eficaz encuentran esta práctica de estandarizar el tamaño de las comisiones.

De personalización, aprendizajes y proximidades: experiencias de estudiantes de la UNAJ

En esta sección, daremos cuenta de las experiencias estudiantiles respecto de la intención institucional de personalizar los vínculos en la Universidad, de acercarse y poder singularizar a los/as estudiantes.

Señalamos, en primer término, que las referencias al acompañamiento por parte de la institución y de sus actores ha sido uno de los puntos sobresalientes en los grupos focales realizados a estudiantes:

Sí, tuve mucho apoyo desde docentes, está bueno venir acá y que vos [docente] me digas: - Sí, se puede arreglar de tal forma. Algo que en otro lado seguramente no se va a poder hacer. Cuando iba a la UBA era un número más (...) (GF2, Varón)

Los profesores son excelentes... hay algunos quizás que son más compinches, más compañeros con el alumno, pero yo estoy pasando un momento muy malo económicamente y recibo mucho apoyo de los profesores... todos. (GF3, Varón)

En estos párrafos, la alusión a las llamadas “universidades tradicionales” también se hace en referencia a la despersonalización, por lo tanto, aparece nuevamente la contraposición entre el alto número de estudiantes por comisión y el reconocimiento de la singularidad. Además, se señala la dimensión afectiva de esa cercanía: el/la docente que provee soluciones, o que es *compinche*, es decir que no necesariamente se vincula con situaciones estrictamente educativas (la economía personal, por ejemplo). En estos párrafos se enuncia, como atributos singulares del colectivo docente de la UNAJ, la disposición de atender y acompañar a cada estudiante en temas que podríamos llamar “extra-aúlicos”, lo cual nos remite a las implicancias del clivaje dentro/fuera del aula.

Como vimos más arriba, tanto para docentes como para autoridades, las comisiones de hasta 30 se justificaban por una mayor *cercanía* que permite un enfoque pedagógico más ajustado a las heterogeneidades de esta población. Sin embargo, el desplazamiento de esta cercanía hacia otras aristas de la vida no es valorado de la misma forma por todo el cuerpo docente²²² ni tampoco, tal como veremos más adelante, por los/as estudiantes.

La proximidad experimentada por los/as estudiantes con el colectivo docente se materializa en el reconocimiento de su singularidad y la posibilidad de conversar con sus profesores– o con una parte, al menos-, en *no sentirse un número más*, es decir, como una manera de percibirse acompañados/as en su tránsito universitario. Al mismo tiempo, encontramos casos, tal como vimos en el Capítulo 5, de profesores que, además de acompañar a sus estudiantes, revisan sus prácticas. De este modo, se apuntala la experiencia estudiantil, al mismo tiempo que se transforman las prácticas más vinculadas a las instituciones tradicionales.

²²² Recordemos que había quienes expresaron que esto representaba un corrimiento de los aspectos que regulan el contrato pedagógico, expresando que su implementación, a veces, va en contra de algunas cuestiones que la mayor parte del cuerpo docente reconoce como necesarios para ejercer su rol, enunciados en términos de respeto, alcance de su compromiso, etc., o bien, que la cercanía al extremo iba en detrimento de la autonomía estudiantil.

De esta manera, en términos de experiencia de aprendizaje, las comisiones de hasta 30 estudiantes en su práctica habilitan algo distinto: la posibilidad de hacer preguntas al docente. Tal como refería uno de los participantes de los GF:

Por el contrario, creo que esa relación personal que se forma con el profesor te ayuda... por ejemplo, a mí me pasa que si no tuviera esa relación sería muy vergonzoso del fondo tener que levantar la mano y hacer una pregunta. En cambio, que te conozca y no solamente estar hablando del tema, sino de cosas personales, te da la posibilidad de perder esa vergüenza de tener que preguntar. (GF 1, Varón)

En este caso, la cercanía se presenta como un factor relevante para hacer frente a las exigencias universitarias. La asimetría en términos de conocimientos se da por supuesta, así como la responsabilidad del estudiante de comprender, sin necesidad de tener que preguntar, de lo cual surge la vergüenza, la distancia. Pero esa asimetría se puede afrontar a partir de una relación afectiva que excede los contenidos y los saberes que deben acreditarse, porque permite hablar de *otros temas*, de *cosas personales*. Esta cercanía, entonces, se presenta como un aditamento al vínculo entre docentes y estudiantes que se sigue planteando en los términos llamados “tradicionales”.

En este sentido, resulta interesante la introducción del matiz referido a la personalidad o al estilo docente que menciona otro estudiante: “Depende también del profesor, hay algunos profesores que son un poco más cerrados, no hablan mucho, tipo dan esto y se sientan. Hay profesores también así.” (GF 1, Varón)

Entonces, se reafirma que la proximidad resulta un factor que aparece en juego en el establecimiento de los vínculos entre docentes y estudiantes, que en la frase anterior se enuncia en términos de apertura-cierre. Esta caracterización se establece en relación con la disposición del/la docente para hablar de otros temas, de contemplar otras situaciones, es decir, aquellas que están por fuera del contrato pedagógico tradicional.

En cuanto a lo postulado, dicha afirmación coincide con lo conceptualización de Pierella (2014) quien, estudiando la autoridad, entendida como una relación entre posiciones desiguales, sostiene que el vínculo docente – estudiante supone una diferencia jerárquica en cuanto al conocimiento pero que, a la vez, demanda una relación de igualdad en lo afectivo. En el mismo sentido, Donini y Gorostiaga (2019b, p. 78) ha encontrado que la caracterización de “buen docente” se asocia tanto a las capacidades requeridas para desarrollar su tarea en términos técnicos (dominar un ámbito de conocimiento, orientar los aprendizajes), como a otros atributos de la personalidad centrados en acortar las distancias jerárquicas: ser “buen

profesor” es definido por el estudiantado como aquel que es accesible, con el que se pueden establecer relaciones cómodas y vínculos cercanos.

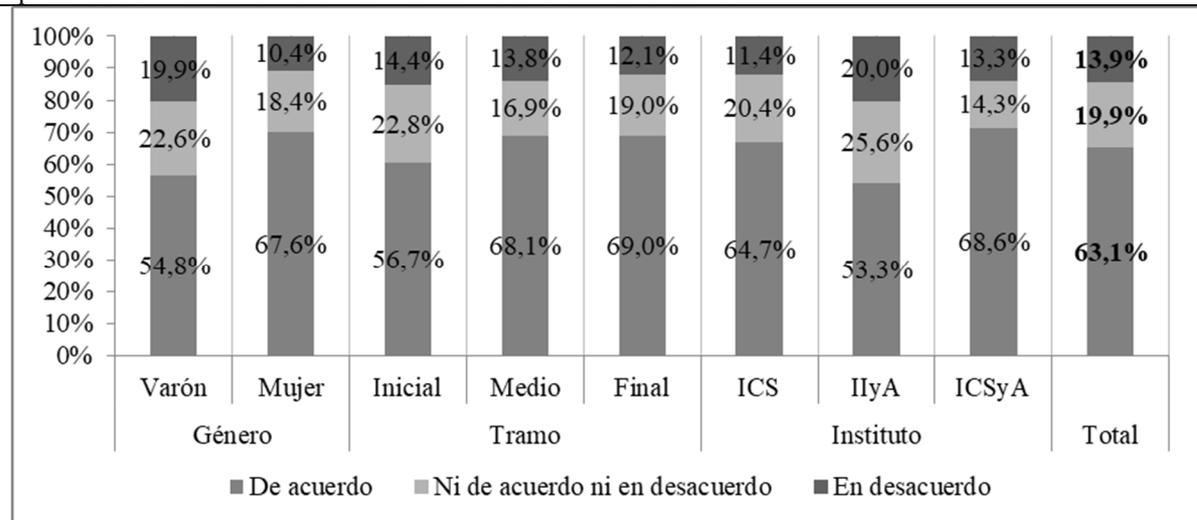
Así, la sensación de proximidad adquiere formas distintas en función de los diversos estilos docentes: los de mayor complicidad, los/as que son *compinches*, docentes que apoyan a sus estudiantes en aspectos que exceden lo meramente educativo, entre otras. Es posible entonces pensar que la personalización del vínculo entre docentes y estudiantes, si bien puede estar habilitada por la cantidad de estudiantes, esa característica del RA no es condición necesaria para que suceda, ya que depende del *estilo docente*. A su vez, dado que se trata de un vínculo, también puede encontrarse asociado, al estilo de cada estudiante o a la dinámica que, entre ambos/as, logren construir.

Tal como expusimos anteriormente, la singularización de los/as estudiantes como medio para alcanzar la *inclusión educativa* es identificada por autoridades como una de las justificaciones en torno a la puesta en marcha de la estandarización del tamaño de las comisiones como característica del RA y como posibilidad que otorga a las prácticas de enseñanza. De acuerdo con esto y en línea con el párrafo anterior, nos interesaba poner a jugar aquí la perspectiva estudiantil. Para ello, les preguntamos en la encuesta autoadministrada cuál era su grado de acuerdo con que habían elegido la UNAJ porque “es una institución donde no me siento un número más”²²³. Al respecto, el 63,1% acuerda con esa representación institucional, mientras que un 35% se manifestó que no (20,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 14,3% que se encuentra en desacuerdo).

Estas proporciones varían significativamente entre varones y mujeres: el acuerdo con la frase es 12 puntos porcentuales mayor por parte de ellas (Gráfico 6.3). Esto concuerda con lo que vimos en el Capítulo 3, con respecto a que el acompañamiento en las trayectorias educativas es valorado en mayor medida entre las mujeres, independientemente de la forma que adquiera.

²²³ La expresión “no sentirse un número más” fue incorporada en nuestro relevamiento, como las demás que hemos presentado, en tanto categoría emergente de los grupos focales realizados en el marco de la presente investigación.

Gráfico 6.3: Estudiantes de UNAJ por género, tramo e Instituto de pertenencia según grado de acuerdo con que “UNAJ es una institución donde no me siento un número más”.



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta autoadministrada. N: 383

Asimismo, encontramos un mayor grado de acuerdo entre quienes se encuentran en tramos más avanzados de sus carreras, es decir que, llegada esta instancia, la despersonalización se ha roto en mayor medida. Mientras que el acuerdo entre quienes se encuentran en el tramo inicial es bastante inferior: es entonces cuando se registran menores niveles de acuerdo con que no se siente un número más (56,7%) y coincidentemente entre quienes ingresaron en 2017 (56,8%). Consideramos que esta diferencia se relaciona al proceso de afiliación institucional y a la adhesión a la narrativa institucional como parte del modo en que los sujetos articulan sus experiencias como estudiantes.

Esta interpretación nos permite comprender que, durante los primeros años, en el momento del ingreso, pero también mientras cursan las primeras materias, los/as estudiantes habitan una tensión que en el discurso institucional aparece mencionada como *otredad*, heterogeneidad, diferencia. A su vez, esa tensión se tramita institucionalmente con diversas prácticas que se organizan en torno a la noción de *cercanía* que, como vimos, tiene diferentes connotaciones. Este proceso les permite inscribirse y reconocerse en la narrativa institucional como estudiantes, realizando la conversión que demanda la Universidad de ingresantes a estudiantes, a la que nos referimos anteriormente, que tiene lugar, sobre todo, en el transcurso del primer año.

Esto no implica que las tensiones desaparezcan luego del período inicial porque construir el propio lugar, la singularidad dentro de lo que es afín, que se expresa como el nosotros en la

narrativa institucional, y familiarizarse con los valores del mundo universitario, demanda tiempo²²⁴. Pero, desde luego, a lo largo de los años, esto resulta menos complejo.

Percepciones acerca del vínculo entre docentes y estudiantes

Como hemos tenido ocasión de analizar, la *cercanía* como dimensión central de la *inclusión*, alude también al vínculo entre docentes y estudiantes. Este aspecto, no solo se expresa en las entrevistas, sino que también es destacado por la literatura especializada que sostiene que aquellas estrategias pedagógicas e institucionales que, además de atender la dimensión cognitiva, recuperan aspectos vinculares y de reconocimiento, suelen tener mayores resultados en la retención del estudiantado (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2019a; Cerezo, 2015; Pierella, 2019)²²⁵.

En los grupos focales, la referencia a las relaciones con docentes se solía expresar con adjetivos que se vinculan en mayor o menor medida con la *cercanía*, entendida en términos afectivos y expresada en el reconocimiento personal de cada estudiante. A partir de todo esto, en la encuesta, preguntábamos: “¿Cómo describirías la relación entre estudiantes y docentes generalmente?” Y se permitía elegir entre las siguientes respuestas: Cálida – Fría; Cercana – Lejana; Afectuosa – Distante; Se interesan por que aprenda - Les da lo mismo que aprenda o no; Me ayudan - Me dejan solo/a. Como vemos, las primeras tres dimensiones buscan profundizar en aspectos vinculares y las otras dos en su experiencia de aprendizaje.

En la tabla que se incluye a continuación, presentamos las dimensiones seleccionadas, así como también, el acuerdo de los estudiantes encuestados/as con cada una de ellas y luego cruces con un grupo de variables consideradas de importancia para el análisis.

Cabe señalar que, este relevamiento, en términos de Antelo (2008 en Pierella, 2014), nos permite acceder a representaciones sobre una suerte de vínculo promedio, aunque sin desconocer que éste se encuentra atravesado por idealizaciones, desilusiones, en el que tienen lugar rechazos y atracciones, obediencias y desobediencias, dependencias e independencias. Sin dudas, todas estas situaciones producen movimientos en el modo en que los/as estudiantes

²²⁴ La centralidad del paso del tiempo en los procesos de afiliación en la educación superior fue resaltada por Mazza (2017) que sostiene que las prácticas de escritura individual facilitan capacidades personales y brindan mayor seguridad emocional, en la medida en que permiten descubrir un estilo propio. Esto repercutirá en su autopercepción y en la apropiación de la identidad del estudiante.

²²⁵ En este sentido, aunque para otros niveles educativos, se ha investigado acerca de los tintes positivos que docentes más cercanos, con tratos atentos y más disponibles, tanto en términos académicos como más personales, generan en las experiencias estudiantiles (Nobile, 2013; Ziegler & Nobile, 2012).

conciben la figura docente (Pierella, 2014) y que, a su vez, dicha concepción sufre transformaciones a lo largo del tiempo. De este modo, cada estudiante sitúa su experiencia en relación con la narrativa institucional, es decir, en términos de Ricoeur (2006), los sentidos que adquieren en esta comunidad de valor permiten, a su vez, dar sentido a las prácticas de los actores y establecer un sistema de reconocimiento de capacidades (de decir, de hacer, de aprender, de enseñar) que median las relaciones, en la Universidad, entre docentes, nodocentes, estudiantes y autoridades.

Tabla 6.1: Representaciones de los estudiantes de la UNAJ respecto de la relación entre docentes y estudiantes según variables seleccionadas. Año 2017.

	Aspectos vinculares			Enseñanza y aprendizajes	
	Cálida	Cercana	Afectuosa	Se interesan por que aprenda	Me ayudan
Total	95,5%	92,6%	85,2	96,1%	97,2%
Género					
Mujer	96,6%	92,4%	84,4%	96,3%	97,7%
Varón	93,8%	93,0%	85,7%	95,8%	96,4%
Tramo Carrera					
Inicial	94,3%	88,3%	78,8%	94,3%	95,8%
Medio	96,7%	94,8%	87,7%	96,7%	99,3%
Final	96,6%	100,0%	96,4%	100,0%	96,3%
Año de Ingreso					
2017	95,6%	87,8%	79,1%	93,9%	96,4%
2014 a 2016	96,0%	94,1%	87,1%	96,6%	97,5%
2011 a 2013	94,8%	95,9%	88,3%	98,0%	97,7%
Instituto					
ICS	95,3%	91,1%	84,0%	96,9%	97,1%
IlyA	95,5%	94,4%	84,1%	96,6%	97,7%
ICSyA	96,0%	94,1%	87,6%	94,2%	96,9%
Pensó en discontinuar su trayectoria					
Sí	95,6%	90,0%	82,8%	92,4%	96,4%
No	95,9%	93,8%	86,0%	97,3%	97,5%
Otra experiencia universitaria					
Sí	96,1%	97,6%	88,4%	97,6%	98,3%
No	95,5%	90,9%	84,5%	96,3%	96,5%

N: 398

Como vemos, el colectivo estudiantil percibe que el vínculo con sus docentes es cálido (95,5%), cercano (92,6%) y con tintes afectivos (85,2%, registrando el porcentaje más bajo).

Los aspectos vinculados a la enseñanza y aprendizajes presentan porcentajes incluso más altos que los vinculares: el 97,2% de los encuestados representan a sus docentes como figuras que los/as ayudan y el 96,1% afirma que se interesan por su aprendizaje. Esto, coincidentemente con lo que señalamos previamente, da cuenta de que en la UNAJ la construcción de un vínculo cercano, cálido y afectuoso no va en detrimento de aquellos aspectos relacionados a los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Asimismo, nos parece relevante mencionar que, al analizar estas variables, no encontramos diferencias significativas entre las respuestas de varones y mujeres.

En términos del recorrido dentro de la institución, identificamos que todas las formas de caracterizar el vínculo incrementan sus proporciones a medida que avanzan en sus carreras. Es decir, que quienes tienen mayor tiempo en la UNAJ se han apropiado en mayor medida de la narrativa institucional y tiende a incrementarse la conceptualización *positiva* de su propuesta.

Además, es importante resaltar que la *disposición a prestar ayuda* por parte de los/as docentes es más valorada en el tramo medio que hacia el final, a diferencia de lo que ocurre con el resto de las categorías²²⁶. Interpretamos que esto obedece al énfasis puesto en la necesidad de impulsar la autogestión y una relación más directa con el campo profesional hacia el final de la carrera, ambos aspectos mencionados en las entrevistas a docentes y nodocentes. Entonces, la autogestión se presenta como el sustrato del segundo movimiento que permite que quienes alcanzaron el estatus de estudiantes, puedan proyectarse como graduados en el campo profesional, es decir, en un ámbito que -por definición- es exterior a la comunidad educativa. Esto no implica negar y desconocer que quienes se gradúan en la UNAJ pueden permanecer en la Universidad en otros roles, pero esos otros roles implican, en la narrativa institucional, dejar de pertenecer a la población que debe ser incluida, para pasar a formar parte de quienes deben propiciar dicha *inclusión*.

A partir de lo anterior, se pone de relieve que la valoración de los aspectos vinculares se incrementa con el avance en la carrera. Por otra parte, es cierto que, la *cercanía* como esfuerzo por parte del colectivo docente, se desplaza para dar lugar a otro de los sentidos de este término: la cercanía. La cual pasa estar definida como la pertenencia a la narrativa

²²⁶ Quienes se encuentran en los tramos finales reconocen vínculos más afectuosos (17 PP), más cercanos (casi 12 PP de diferencia) y de mayor interés por su aprendizaje (6 PP) respecto de quienes se ubican en tramos iniciales. El comportamiento observado para los tramos del trayecto universitario se verifica también al analizar según año de ingreso (Tabla 6.1), aunque las diferencias porcentuales son menores.

institucional, pero también a un estatus que disminuye la sensación de *otredad* entre estudiantes y docentes. Esto se debe a que, en ese momento de la trayectoria estudiantil ambos grupos disponen de una referencia común al campo profesional y al tránsito por el nivel superior como experiencia compartida. En efecto, el hecho de haber atravesado las diversas pruebas que les impone el RA universitario, haber participado (o no) de las distintas prácticas institucionales (siendo algunas de ellas las Tutorías Docentes, los distintos tipos de becas, entre otras que pueden ser consultadas en el Capítulo 3), pero también estar atravesando el proceso de producción de Trabajos Finales o Prácticas Profesionales Supervisadas, los acerca al colectivo docente en términos de lo que saben y lo que han aprendido, en lugar de lo que antes era su condición de *otredad* y necesidad de apuntalamiento.

En el mismo sentido, Pierella (2004) señalaba que, si pensamos la autoridad como una relación “entre posiciones desiguales”, a mayor cercanía a la graduación, la desigualdad percibida entre docentes y estudiantes pareciera reducirse, implicando una mayor cercanía vincular entre ellos/as.

Al detenernos en las representaciones del estudiantado acerca de su relación con el cuerpo docente, según el instituto de pertenencia, encontramos escasas diferencias en las proporciones que refieren quienes asisten a cada uno de ellos respecto del valor poblacional. La mayor variación se verifica para la percepción de “cercanía”, pero es de 3 PP solamente (en ICS el 91,1% caracteriza al vínculo con sus docentes de esta forma frente a 94,4% en IlyA). Estos resultados refuerzan la idea de que la dimensión de la *cercanía* no se refiere a rasgos idiosincráticos de cada campo profesional, sino a una narrativa institucional transversal.

Por su parte, encontramos que quienes tuvieron una experiencia universitaria previa tienden a valorar en mayor medida la “cercanía” (+7PP) y lo “afectuoso” (+4PP) con el colectivo docente, que quienes han hecho su primera experiencia universitaria en la UNAJ (Tabla 6.1). Estos resultados son muy interesantes porque nos permiten apreciar que las experiencias educativas previas generan una mayor sensibilidad a estos aspectos y quizás sean un factor de adhesión más importante a la narrativa institucional. Algo similar observamos en las entrevistas a docentes, en las que la comparación con la propuesta institucional de otras universidades, que habían experimentado como docentes y/o como estudiantes, era un factor muy recurrente para explicitar la singularidad de UNAJ como institución de nivel superior.

Como veremos a continuación, analizamos también las representaciones sobre la relación con el profesorado desde la perspectiva estudiantil en función de dos variables: el ICE y el rendimiento autopercebido²²⁷ a partir de las notas que obtienen.

Con respecto al ICE, observamos que, en ninguna de las dimensiones consideradas para analizar la relación entre estudiantes y docentes, ya sean las referidas a aspectos vinculares o bien a la enseñanza y el aprendizaje, hay grandes diferencias. Es decir que la relación entre docentes y estudiantes parece moverse con cierta independencia respecto de los grupos de condiciones educativas conformados. Al comparar las proporciones entre estos grupos (ver Gráficos 6.4 a 6.8), la diferencia entre los de ICE alto e ICE bajo es en promedio 1,7%, siendo no significativa. La mayor amplitud entre unos y otros se verifica para la “cercanía” y es de 4,3 PP (90,4% para quienes se ubican en ICE bajo frente a 94,7% de ICE alto). Destacamos que en 3 de las 5 dimensiones medidas (“afectuosidad”, “interés por el aprendizaje” y “percepción de ayuda”) el grupo que registra mayores proporciones corresponde a quienes se ubican en el ICE medio.

Luego, al analizar las percepciones en torno a la relación con los/as docentes en función del rendimiento autopercebido por los/as estudiantes en la Universidad, encontramos que, en contraste con lo que sucedía con el indicador anterior, en este cruce sí se verifican diferencias entre las categorías analizadas: para los cinco aspectos del vínculo medidos, quienes conciben que tienen mejor rendimiento en la Universidad registran porcentajes mayores indicando relaciones más cálidas, cercanas, próximas, de interés por el aprendizaje y ayuda, que el resto de sus compañeros (Gráfico 6.4 a 6.8). Aunque con ciertas variaciones, observamos (Gráfico 6.7 y 6.8) que aquellas que dan cuenta de aspectos del conocimiento (“se interesan porque aprenda” y “me ayudan”) son las que registran menores diferencias (6,8 PP y 4,4 PP respectivamente) mientras que, entre las que atañen a aspectos vinculares, las diferencias son bastante mayores. Respecto de la “calidez”, la diferencia entre el valor modal, que es 98,2% en el grupo que percibe su rendimiento como “bueno” - aspecto que distingue este atributo vincular de las demás dimensiones consideradas -, y el menor es de 9,9 PP (Gráfico 6.4). Luego, la percepción de docentes como figuras “cercanas” alcanza al 100% de los estudiantes que refieren un “muy buen” desempeño, distanciándose por 13,5 PP respecto de quienes sostienen que les va “regular o mal” (Gráfico 6.5). La descripción del vínculo

²²⁷ La pregunta realizada a estudiantes en la encuesta fue: “En general ¿cómo considerarás que te va en la universidad según las notas que obtenés?” Las opciones de respuesta eran: Muy bien, Bien, Ni bien ni mal, Regular, Mal. A partir de la distribución de las respuestas de los estudiantes reagrupamos el rendimiento de la siguiente forma: Muy bueno, Bueno, Regular – Malo.

como “afectuoso” (Gráfico 6.6) es la que registra la mayor diferencia: 26 PP de diferencia alcanzando al 95,1% entre quienes refieren que les va “muy bien” y 69% entre quienes les va “regular – mal”, siendo este último el valor más bajo de toda la serie.

<p>Gráfico 6.4: Estudiantes de UNAJ que perciben como cálida la relación con sus docentes por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.</p>	<p>Gráfico 6.5: Estudiantes de UNAJ que perciben como cercana la relación con sus docentes por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.</p>																																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Índice Educativo</th> <th>Rendimiento autopercebido</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bajo</td> <td></td> <td>94,5%</td> </tr> <tr> <td>Medio</td> <td></td> <td>96,0%</td> </tr> <tr> <td>Alto</td> <td></td> <td>96,5%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Muy bueno</td> <td>95,1%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bueno</td> <td>98,2%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Regular - Malo</td> <td>88,3%</td> </tr> </tbody> </table>	Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje	Bajo		94,5%	Medio		96,0%	Alto		96,5%		Muy bueno	95,1%		Bueno	98,2%		Regular - Malo	88,3%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Índice Educativo</th> <th>Rendimiento autopercebido</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bajo</td> <td></td> <td>90,4%</td> </tr> <tr> <td>Medio</td> <td></td> <td>93,5%</td> </tr> <tr> <td>Alto</td> <td></td> <td>94,7%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Muy bueno</td> <td>100,0%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bueno</td> <td>92,0%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Regular - Malo</td> <td>86,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje	Bajo		90,4%	Medio		93,5%	Alto		94,7%		Muy bueno	100,0%		Bueno	92,0%		Regular - Malo	86,5%
Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje																																									
Bajo		94,5%																																									
Medio		96,0%																																									
Alto		96,5%																																									
	Muy bueno	95,1%																																									
	Bueno	98,2%																																									
	Regular - Malo	88,3%																																									
Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje																																									
Bajo		90,4%																																									
Medio		93,5%																																									
Alto		94,7%																																									
	Muy bueno	100,0%																																									
	Bueno	92,0%																																									
	Regular - Malo	86,5%																																									
<p>Gráfico 6.6: Estudiantes de UNAJ que perciben como afectuosa la relación con sus docentes por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.</p>	<p>Gráfico 6.7: Estudiantes de UNAJ que perciben como sus docentes se interesan por que aprendan por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.</p>																																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Índice Educativo</th> <th>Rendimiento autopercebido</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bajo</td> <td></td> <td>83,2%</td> </tr> <tr> <td>Medio</td> <td></td> <td>87,3%</td> </tr> <tr> <td>Alto</td> <td></td> <td>84,8%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Muy bueno</td> <td>95,1%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bueno</td> <td>86,4%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Regular - Malo</td> <td>69,0%</td> </tr> </tbody> </table>	Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje	Bajo		83,2%	Medio		87,3%	Alto		84,8%		Muy bueno	95,1%		Bueno	86,4%		Regular - Malo	69,0%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Índice Educativo</th> <th>Rendimiento autopercebido</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bajo</td> <td></td> <td>95,2%</td> </tr> <tr> <td>Medio</td> <td></td> <td>98,4%</td> </tr> <tr> <td>Alto</td> <td></td> <td>94,7%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Muy bueno</td> <td>97,6%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bueno</td> <td>97,4%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Regular - Malo</td> <td>90,8%</td> </tr> </tbody> </table>	Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje	Bajo		95,2%	Medio		98,4%	Alto		94,7%		Muy bueno	97,6%		Bueno	97,4%		Regular - Malo	90,8%
Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje																																									
Bajo		83,2%																																									
Medio		87,3%																																									
Alto		84,8%																																									
	Muy bueno	95,1%																																									
	Bueno	86,4%																																									
	Regular - Malo	69,0%																																									
Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje																																									
Bajo		95,2%																																									
Medio		98,4%																																									
Alto		94,7%																																									
	Muy bueno	97,6%																																									
	Bueno	97,4%																																									
	Regular - Malo	90,8%																																									
<p>Gráfico 6.8: Estudiantes de UNAJ que perciben que sus docentes los ayudan por Índice Educativo y rendimiento autopercebido.</p>	<p>N: 398</p>																																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Índice Educativo</th> <th>Rendimiento autopercebido</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bajo</td> <td></td> <td>96,2%</td> </tr> <tr> <td>Medio</td> <td></td> <td>98,3%</td> </tr> <tr> <td>Alto</td> <td></td> <td>97,2%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Muy bueno</td> <td>98,7%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bueno</td> <td>97,6%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Regular - Malo</td> <td>94,3%</td> </tr> </tbody> </table>	Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje	Bajo		96,2%	Medio		98,3%	Alto		97,2%		Muy bueno	98,7%		Bueno	97,6%		Regular - Malo	94,3%																						
Índice Educativo	Rendimiento autopercebido	Porcentaje																																									
Bajo		96,2%																																									
Medio		98,3%																																									
Alto		97,2%																																									
	Muy bueno	98,7%																																									
	Bueno	97,6%																																									
	Regular - Malo	94,3%																																									

A partir de lo anterior, es plausible pensar que las diferencias en las percepciones del vínculo docente, pareciera radicar no tanto en las condicionalidades de las trayectorias educativas de los/as estudiantes – medidas aquí a través del ICE – sino más bien en aquellas referidas al proceso de enseñanza y aprendizajes en la Universidad, en este caso, en relación particularmente a las prácticas de evaluación, ya que la autopercepción del rendimiento aquí

analizada corresponde a una configuración que elaboran los estudiantes a partir de las notas que les ponen sus docentes en las evaluaciones. Esta autopercepción en la Universidad se relaciona incluso con su trayectoria en niveles educativos previos²²⁸.

En la bibliografía especializada, encontramos que estos aspectos se abordan como un desencuentro entre las expectativas de docentes y de estudiantes, que se asocia con un capital cultural esperado que no se verifica, situación que implica distanciamientos entre los saberes que los/as docentes esperan de sus estudiantes y aquellos que efectivamente saben y hacen (Perrenoud, 1995 en Ezcurra, 2011, Ezcurra, 2011).

A modo de cierre

En este capítulo, hemos analizado cómo los sentidos de *inclusión educativa* organizan las características del RA en esta Universidad, y las implicancias de sus formas en las prácticas docentes, las trayectorias estudiantiles y el vínculo entre ambos colectivos. Nos enfocamos en una de las características de RA: la estandarización de la cantidad de estudiantes que conforman una comisión, establecida en un máximo de 30 estudiantes por docente. Esta selección se basa en que esa práctica es presentada por gran parte de quienes integran la comunidad educativa de la UNAJ como expresión del carácter *inclusivo* que la institución reclama para sí, en contraposición a las propuestas de otras instituciones universitarias.

El término RA expresa niveles de concreción singulares, condiciones que organizan la enseñanza, estableciendo los regímenes de trabajo y permitiendo incorporar la dimensión política al análisis (Terigi, 2015). Justamente en la posibilidad de incorporar esta dimensión, radica el hecho de que hayamos seleccionado al RA como concepto para el presente análisis y no el de cultura escolar (A. M. Brito, 2008; Julia, 2001; Vidal, 2007; Viñao & Frago, 2002) o el de gramática escolar (Tyack & Cuban, 2001) universitaria en nuestro caso de estudio. Referirnos al RA entonces resulta más pertinente para los objetivos de este trabajo.

En nuestro análisis, indagamos acerca de las justificaciones esbozadas para la puesta en marcha de ese rasgo del RA y las exigencias que éste imprime en la vida cotidiana de la

²²⁸ Con respecto a las implicancias disímiles del tránsito por la escuela en las subjetividades de los/as alumnos/as, cabe dar cuenta de los riesgos de estigmatización que derivan en procesos de discriminación educativa, de ciertos docentes que conciben a los estudiantes que viven en condiciones de pobreza como carentes (Feldfeber y Gluz, 2005; Gluz, 2011) y de los distintos tipos de subjetividades que tienden a promoverse en la escuela (Gluz, 2013). Esto nos invita a pensar en las dinámicas integrales que producen la desigualdad en el sistema educativo, los cuales serán objeto de futuras indagaciones.

Universidad en clave de *inclusión educativa* y en las formas de trabajo dentro de la misma. Los argumentos institucionales parten de reconocer las dificultades de *incluir* a todos sin modificar el modelo organizacional y pedagógico de las “universidades tradicionales”. De allí que se conciba la necesidad de concretar un modelo pedagógico *distinto*, que haga posible la cercanía entre docentes y estudiantes.

Entonces, como expectativas institucionales encontramos la *personalización* y *singularización* (que surgen como expresión directa de la relación numérica entre docente y estudiantes dentro del aula, y de las condicionalidades que esta organización supone acerca de ese vínculo) y, a la vez, esa cantidad establecida le permitirá al docente realizar un seguimiento fuera de la misma.

Por lo tanto, la noción de *cercanía* aparece como un diferencial institucional y se expresa tanto como una cercanía geográfica, como pedagógica. Esta última se construye a partir de prácticas que se definen a nivel institucional, se integran al RA, y se organizan en el aula, constituyendo el *ADN institucional*. De allí que sea posible afirmar que se convierte en una exigencia no solo para el estudiantado, sino también para el colectivo docente.

Asimismo, la estandarización del tamaño de las comisiones es justificada por las representaciones que los distintos actores institucionales poseen acerca de quiénes son los/as estudiantes de UNAJ, a los/as cuales se los describe como heterogéneos, pertenecientes a *ámbitos distintos*, que residen próximos a la Universidad. Esta heterogeneidad del colectivo estudiantil reafirma el modelo definido para el RA, que es justificado por la necesidad de *contención* de quienes estudian en UNAJ.

La estandarización del tamaño de las comisiones plantea la posibilidad de generar condiciones de transformación de la tarea docente al demandar nuevos requerimientos y adicionar novedosas exigencias. Al respecto, desde la perspectiva docente, sostienen que esta característica del RA les permite singularizar a los/as estudiantes, conocer su nombre. Se le adiciona entonces a la idea de cercanía una nueva dimensión: la *personalización*. Este *modelo pedagógico personalizado*, imprime rasgos particulares en los modos en los que se enseña, que hace posible una práctica docente distinta (impactando incluso en su rol docente en otras universidades), que implica recomendarles instancias institucionales de participación, poner mayor atención en sus trayectorias educativas, en sus dificultades y necesidades. Hay casos en los que esta forma de ejercer la docencia integra los criterios de su ética profesional.

Estas transformaciones tienen lugar también en tanto la mayoría de los/as docentes reconocen y piensan a los estudiantes de UNAJ como distintos respecto de sus representaciones de los/as estudiantes universitarios tradicionales, coincidiendo aquí con la perspectiva de las autoridades. Esto justifica la *cercanía* y la *proximidad* con la que se relacionan como docentes, rasgos que parecen ser indisolubles de dar clases en este contexto institucional.

Pero la personalización y su alcance es objeto de problematizaciones también en términos de hasta dónde acercarse y cómo establecer límites en esa proximidad. Hubo casos de entrevistados que mencionaron que la proximidad dificulta que algunos/as estudiantes comprendan las diferencias entre el nivel universitario y el secundario, ralentizando ese pasaje. En ese sentido, hubo quienes enfatizaron en la necesidad de incentivar la *autonomía*, saliendo de la lógica “uno a uno” que por momentos parece fomentar las características del RA.

En el recuadro que se incluye a continuación se resume lo mencionado hasta aquí:

Tabla 6.2. Resumen Capítulo 6.

Justificaciones de la forma que adquiere el RA en la UNAJ	...en torno al <i>modelo pedagógico</i>	Generar un nuevo modelo organizacional y pedagógico que genera una inclusión Implicancias dentro y fuera del aula
		Singularizar -> 3 dimensiones: conocer los rasgos distintivos de cada estudiante; necesidad de generar prácticas de contención ajustadas a las características del estudiantado; singularidad de la institución respecto de otras.
		Cercanía y personalización como medio para alcanzar la inclusión
	...basadas en representaciones acerca del colectivo estudiantil	Posibilita la contención (algunos) Permite procesar la heterogeneidad del estudiantado: aspirantes (heterogéneos) a estudiantes (menos heterogéneos)
Implicancias en las prácticas docentes	Posibilidades	Posibilidad y predisposición de modificar las prácticas docentes (aprendizaje espontáneo del oficio)
		Singularizar a los/as estudiantes
		Representan a los estudiantes universitarios de UNAJ como distintos de otras instituciones de allí que sea necesaria la cercanía
	Desafíos	Posibilita la contención (algunos) Personalización se torna por momentos difícil de manejar y limitar (algunos)

Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo realizado.

Posteriormente, abordamos la disminución del presupuesto como factor que condiciona las prácticas y el trabajo docente, así como también, pone en riesgo el *modelo pedagógico* de la UNAJ, basado en sostener comisiones de 30 estudiantes por docente, central en la narrativa institucional e indispensable para la *inclusión*. El hecho de que la Universidad no pueda

disponer de los recursos que se necesitan para sostener los aprendizajes, *resquebraja* su modalidad de trabajo al encontrarse con comisiones de 50 estudiantes.

En lo que refiere a la valoración por parte de los/as estudiantes de la estandarización del tamaño de las comisiones, encontramos que 7 de cada 10 afirmaba que ésta rasgo del RA contribuyó totalmente o en gran medida a su ingreso y permanencia dentro de la UNAJ. Esta proporción se incrementa entre mujeres, entre quienes tienen experiencia universitaria previa, quienes provienen de contextos educativos altos o medios y entre quienes se encuentran cursando el tramo medio de sus carreras. Con respecto a esto último, la diferencia puede estar relacionada con el hecho de que quienes tienen un mayor recorrido dentro de la institución y, por lo tanto, cuentan con un mayor grado de afiliación institucional, esta característica del RA reviste menor aprovechamiento comparativamente. A su vez, aquellos/as estudiantes que tuvieron una experiencia universitaria previa, refieren también una mayor valoración de la estandarización de las comisiones puesto que su experiencia anterior les permitió tomar conciencia de la importancia de esa modalidad de trabajo dentro del aula.

Por su parte, analizando las experiencias de los/as estudiantes observamos que la cercanía percibida se materializa en la singularización y en la posibilidad de hacer preguntas y de conversar con el colectivo docente: en definitiva, se trata de *no sentirse un número más*. Por lo tanto, la cercanía resulta, en algunos casos, un factor relevante para hacer frente a las exigencias universitarias, mientras que en otros, se vive como una mayor complicidad, como apoyo de docentes a sus estudiantes en aspectos que exceden lo meramente educativo, pero que también tiene incidencia en sus trayectorias educativas. Entonces, es posible pensar que la personalización del vínculo entre docentes y estudiantes, si bien puede estar habilitada por la cantidad de alumnos/as en una comisión, esa característica del RA no es condición necesaria para que suceda, ya que depende del *estilo docente*, así como también del “estilo de estudiantes” y de la dinámica que se genere entre ambos.

Desde la narrativa institucional, la singularización de los/as estudiantes es una de las justificaciones esbozadas para dar cuenta de la estandarización de las comisiones, identificando este rasgo como medio para alcanzar la *inclusión educativa*. Buscando contrastar esto con la perspectiva estudiantil, les preguntamos si UNAJ “es una institución donde no me siento un número más”. Si bien el 63,1% acordó con ello, observamos diferencias según el tramo de la carrera en la que encuentran, siendo menor entre quienes ingresan, puesto que ésta es la instancia en la que los/as estudiantes habitan una tensión que en el discurso aparece como *otredad*, heterogeneidad, diferencia. Como ya mencionamos, esa

tensión se tramita institucionalmente con diversas prácticas que se organizan en torno a la noción de *cercanía*, en sus diversas connotaciones.

A continuación, al analizar las percepciones que los estudiantes de UNAJ tienen acerca de su vínculo con el cuerpo docente, encontramos que la gran mayoría del colectivo estudiantil percibe a sus docentes como figuras que los ayudan (97,2%) y que se interesan por su aprendizaje (96.1%). También constatamos que el vínculo con sus docentes es percibido como cálido (95,5%), de proximidad (92,6%) y con tintes afectivos (85,2%, registrando el porcentaje más bajo).

A partir de nuestro análisis, hemos podido observar que la estandarización del tamaño de las comisiones imprime condiciones, no solo en la experiencia estudiantil sino también en las exigencias para el cuerpo docente y sus prácticas. Esto sucede, en tanto la manera en la que se estructura el RA tiene implicancias en el aula, incidiendo en las prácticas docentes, en los procesos de aprendizajes y en las relaciones interpersonales que allí se desarrollan. A su vez, esto se encuentra organizado en torno a valores que le otorgan una particular configuración según cada institución. En nuestro caso, esa noción que resulta central, y en torno a la cual se organizan las prácticas de los/as diferentes sujetos que la integran, es la *inclusión educativa*.

REFLEXIONES FINALES

En estas últimas páginas, nos hemos propuesto presentar los principales resultados de nuestra investigación, introducir algunas reflexiones que de ellos se desprenden y definir futuras líneas de investigación.

El objetivo a lo largo de la tesis ha sido analizar los sentidos que adquiere *la inclusión educativa* en la UNAJ. A partir de nuestra investigación encontramos que esta noción, esgrimida tanto por autoridades, nodocentes, docentes y estudiantes, incluso con sus posiciones contrapuestas, funciona en esta Universidad como valor que organiza las relaciones sociales que permiten la gestión cotidiana de la enseñanza y los aprendizajes, tanto de cooperación como de conflicto, a la vez que permiten dotar de sentido las instancias de acompañamiento y también la construcción de las expectativas que pesan sobre autoridades y nodocentes, docentes y estudiantes. Para dar cuenta de este complejo proceso, que se inscribe en la dialéctica de la inclusión y la exclusión, de la mismidad y la otredad, recuperamos el concepto de comunidad de valor, desarrollado por Ricoeur e instrumentalizado por Cross (2008), como enfoque teórico metodológico.

Esta perspectiva nos permitió reconstruir y comprender la narrativa institucional a partir de las justificaciones de las prácticas y los procesos de articulación de la experiencia de nuestros interlocutores/as en el campo. En este marco, los discursos sobre la *inclusión* fueron abordados como una instancia de mediación entre el adentro y el afuera, lo que distingue a la universidad y lo que la hace reconocible como institución, entre lo singular de las experiencias y lo instituyente de las prácticas cotidianas.

La *inclusión educativa*, además de contar con gran relevancia práctica en nuestro caso de estudio, es también un concepto que alcanzó trascendencia en el campo de las ciencias sociales, en el de las políticas internacionales y nacionales y en la agenda de los derechos humanos. Y los sentidos que adquiere en el discurso de quienes forman la comunidad de UNAJ no puede escindirse de debates académicos y políticos mucho más extensos. De modo que, para comprender a la UNAJ en tanto comunidad de valor, fue necesario atender a su contexto y a los distintos sentidos allí circulantes.

La *inclusión educativa*, en tanto valor, organiza las interacciones y también las prácticas institucionales. Estas últimas, y los discursos en torno a ellas, constituyeron nuestra principal

herramienta para alcanzar los objetivos planteados. En la construcción y análisis de los datos, nos propusimos dar cuenta de los distintos supuestos y justificaciones en torno a las prácticas institucionales, y de los soportes que permitieron la articulación de las experiencias de los distintos grupos que integran la UNAJ.

Desde la narrativa institucional, la puesta en marcha y despliegue de la gran variedad de prácticas institucionales es justificada a partir de un *hacer distinto*, que remite a una representación idealizada de “universidades tradicionales”, al que refieren como universidades que *no incluyen*, modelo del cual pretenden diferenciarse. Por contraposición, UNAJ se propone realizar revisiones institucionales para no dejar a las/os estudiantes lidiando individualmente con sus dificultades, y colocando la reflexión sobre la práctica en el centro de la cultura institucional, de modo de que la *inclusión educativa* no pierda centralidad en la gestión cotidiana.

Como tuvimos ocasión de analizar en el Capítulo 3, algunas de esas instancias de reflexión y acompañamiento tienen lugar fuera de las aulas. Esta exterioridad respecto al cursado de las materias del plan de estudios (tanto en términos espaciales como temporales) les confiere un carácter focalizado. En efecto, la participación del estudiantado depende, no sólo de la voluntad de cada estudiante y/o de la recomendación docente o nodocente, sino también de su *disponibilidad*. A pesar de esto, encontramos un notable arraigo de estas instancias en el imaginario del estudiantado acerca de la experiencia educativa en UNAJ.

Este imaginario acerca de la importancia y centralidad de este tipo de práctica, es compartido por autoridades, nodocentes y docentes, en tanto la población educativa a la que se refiere la narrativa institucional es aquella que necesita de *apoyo* para poder sostener sus trayectorias educativas. En esta clave es que se atribuye a las/os estudiantes una “participación intermitente” en estos espacios, que es conceptualizada como problemática, en tanto presupone que quienes necesitan *apoyo* deberían solicitarlo de forma constante y no únicamente para las instancias evaluativas.

Estas prácticas se plantean como soportes que permiten mediar en la tensión existente entre las expectativas institucionales sobre los aprendizajes de los/as estudiantes y el modo de enseñanza y acreditación, tensión que pretende ser resuelta aquí, apuntalando al estudiantado. Así, a las Tutorías Docentes, cuyos tutores/as son profesores/as de UNAJ, pero *distintos*, ya que se demanda que cuenten con un conjunto de *habilidades blandas* que les permita construir un vínculo *cercano* con sus tutorados, se les atribuyen sentidos que oscilan entre una

función de acompañamiento más *académico* a las trayectorias (asociado incluso a la *excelencia*) y otro vinculado a la *contención*. Por su parte, las expectativas y justificaciones institucionales de los Talleres de Preparación de Finales tienen que ver con apuntalar la formación de los/as estudiantes en general, contrarrestar el *miedo* que genera rendir un examen final y que logren el desarrollo de habilidades actitudinales necesarias para atravesar esa “prueba”.

Los tramos de la carrera en la que se encuentran los/as estudiantes que participan son un aspecto considerado en la puesta en marcha de las Tutorías Docentes, que, si bien son una instancia de acompañamiento transversal, adquiere distintas configuraciones según el recorrido de sus destinatarios/as.

Por su parte, las prácticas institucionales que se enfocan en las condiciones socio-económicas del estudiantado, parten de representaciones sobre sus destinatarios como *grupos sociales más desfavorecidos*. Desde esa perspectiva su objetivo es reducir brechas sociales, siendo una de ellas la vinculada a las tareas de cuidado.

Luego, al analizar las acciones de acompañamiento a la gestión administrativa, encontramos que su justificación refiere a la expectativa de construir una universidad *cercana* y de eliminar instancias que puedan funcionar como factores de expulsión. Se asocia entonces, en la narrativa institucional, a los aspectos administrativos con la *inclusión educativa*. Esta atribución de sentido se realiza nuevamente en función de compararse con las “universidades tradicionales” y al reconocimiento de las condiciones materiales de vida atribuidas al estudiantado y su dedicación parcial a la Universidad.

En este marco, los desafíos del ingreso adquieren particular relevancia, como hemos tenido ocasión de analizar en el Capítulo 4. La categoría *ingresante*, que apareció en los discursos como distinta de la de estudiante, constituyendo un emergente de nuestro análisis, así como también que pasar de ingresante a estudiante demanda un proceso que no es ni lineal, ni imprescindible y que requiere del esfuerzo sostenido de la institución y de cada una de las personas que allí se inscriben.

Al analizar el CPU y el CI, ciclos formativos coordinados por el IEI, encontramos que sus justificaciones redundaron en torno a tres aspectos. El primero refiere a las representaciones sobre los/as ingresantes a la Universidad, las cuales fueron modificándose con el transcurso de las cohortes, dando lugar a contrastes entre las/os ingresantes esperados y quienes realmente ingresaron. En este sentido, las expectativas *a priori* que dieron sentido al proyecto

institucional, se vieron desafiadas en varios aspectos que hemos puesto de relieve. Más allá de ello, la heterogeneidad y la masividad surgen como realidades que describen al estudiantado de UNAJ y que implicaron modificaciones en las prácticas destinadas a ingresantes.

El segundo grupo de justificaciones se realiza en torno al acompañamiento pedagógico requerido por aquellas personas que ingresan, partiendo de reconocer que gran cantidad de ingresantes requieren de *apoyo* institucional para convertirse en estudiantes. *Acompañar* es presentado entonces como una acción inseparable de la *inclusión*, acompañamiento que, en esta instancia, tiene lugar dentro del aula. En el proceso que implica pasar de ingresante a estudiante, las/os docentes de las materias que dicta el IEI tienen una responsabilidad mayor que los de otros Institutos.

Luego, el tercer grupo de justificaciones refieren a cuáles son los saberes que los/as ingresantes deben adquirir para volverse estudiantes. Al respecto, encontramos que se establece como necesario que las/os ingresantes adquieran tanto *saberes disciplinares* como los vinculados con el *hacer* en la Universidad, los cuales conforman un *ethos* universitario. Aquellas propuestas que enfatizan en darle mayor lugar al *saber disciplinar* se estarían enfocando en mayor medida en el segundo proceso que plantea la *inclusión educativa*: que es el de estudiante en graduado/a o en trabajador/a inserto/a en las tradiciones disciplinares diversas que ofrece UNAJ.

Así, mientras que el pasaje de ingresante a estudiante se asocia con un saber hacer más genérico, aquellas que se enfocan en reforzar los contenidos disciplinares se asocian con las expectativas heterogéneas que se asocian con los campos disciplinares (idealizados). Esta distinción también se expresa entre estudiantes que afirman que las sensaciones al ingresar difieren de las experimentadas en la actualidad, sintiéndose ahora más “orientados/as”, y “con las habilidades necesarias para estudiar”.

Los docentes también rescatan estos dos momentos, al señalar las particularidades que asume su tarea en función del tramo en el que se ubica la asignatura en la que trabajan. En este sentido, ha quedado de manifiesto que las reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y evaluación y sus revisiones (o la negativa a hacerlo) se asocian también con distintos modos de entender la *inclusión educativa*. En relación con esta última cuestión, se presenta la tensión entre *inclusión educativa* y *calidad educativa*, como dos polos desde los que se analiza, no solo la población estudiantil, sino la singularidad de UNAJ como proyecto educativo, que se expresan en la contraposición entre docentes *exigentes*, y *condescendientes*; docentes que *humanizan el programa* y los que *simplifican la carrera*.

En efecto, las y los docentes ocupan un lugar central en términos de los desafíos que supone la construcción de UNAJ como universidad *que incluye*. inclusiva. Encontramos que, con distintos grados de apropiación y de aperturas a este proceso, se asimila la noción de *inclusión* a enseñar de manera *distinta*, a *revisar las hojas amarillas*, es decir, dejando de reproducir prácticas excluyentes, incorporadas muchas veces en su experiencia en las “universidades tradicionales”. La realidad acerca de que *la Universidad es nueva, pero nosotros no*, confronta a la Universidad con dos exterioridades: la “universidad nueva” (UNAJ) frente a las “universidades tradicionales” (como otro).

También hemos dado cuenta de otra exterioridad que se construye al presentar la docencia como trabajo. En este marco, algunos grupos de docentes presentan esta tarea como un complemento o una actividad de jerarquía menor dentro de sus compromisos laborales, en virtud, fundamentalmente, de los salarios que perciben y las exigencias que reciben. Esta particularidad se verifica con mayor énfasis entre quienes se desempeñan en el ICS y en el IlyA.

En el último capítulo nos centramos en el análisis del régimen académico de la UNAJ, que también se justifica en términos de *inclusión educativa*, en particular en lo que se refiere a la estandarización de la cantidad de estudiantes que conforman una comisión, y sus implicancias en las prácticas docentes, las trayectorias estudiantiles y el vínculo entre ambos colectivos.

La estandarización del tamaño de las comisiones es justificada también por las representaciones que los distintos actores institucionales poseen acerca de quiénes son los/as estudiantes de UNAJ, a los cuales se los describe por su heterogeneidad, la cual reafirma el modelo definido para el RA.

Por su parte, en la perspectiva del colectivo docente encontramos que la estandarización del tamaño de las comisiones plantea la posibilidad de generar condiciones de transformación de su tarea al determinar nuevos requerimientos, mientras que le adiciona novedosas exigencias.

En lo que refiere a las implicancias en la experiencia universitaria de la estandarización del tamaño de las comisiones, los/as estudiantes refieren que valoran en gran medida este rasgo del RA y la singularización que esta imprime, con grandes implicancias en las habilitaciones del estudiantado referidas a cuestiones vinculadas al aprendizaje, pero también en términos de calidez, proximidad y afectividad entre estudiantes y docentes. Entonces, si bien la personalización del vínculo entre docentes y estudiantes, se encuentra habilitada por la cantidad de estudiantes, esa característica del RA no es condición necesaria para que suceda, ya que depende del *estilo docente*.

El RA es el aspecto en el que con mayor énfasis se establecen comparaciones con las llamadas “universidades tradicionales”, cuyo *modelo pedagógico* se presenta como el reverso de la propuesta de esta universidad. De allí que se conciba la necesidad de concretar un modelo distinto, que se presenta en términos de cercanía entre docentes y estudiantes y de *personalización*.

La noción de *cercanía* aparece como un diferencial institucional y se expresa tanto como una cercanía geográfica, como pedagógica. Esta última se construye a partir de prácticas que se definen a nivel macro, porque se integran al RA, y se organizan en el aula, integrando el *ADN institucional*. De allí que sea posible afirmar que se convierte en una exigencia no solo para el estudiantado, sino también para el colectivo docente.

A partir de este desarrollo entonces nos fue posible identificar la diversidad de sentidos en torno a la noción de *inclusión educativa*. Estos remiten a la existencia de distintas fronteras y su delimitación. Una de ellas refiere al dentro y fuera de la Universidad. El emplazamiento geográfico de la institución tiene implicancias en las representaciones acerca de quiénes son (o deberían ser) los/as estudiantes de UNAJ, asignándoles ciertos rasgos socio-económicos y educativos. Es decir, el hecho de estar ubicada en Florencio Varela (fuera) señala las diferencias con el estudiantado (idealizado) que habita las universidades tradicionales. Si bien desde la narrativa institucional se resalta que el colectivo estudiantil es heterogéneo y por lo tanto no todos cumplen con ese perfil imaginado, gran parte de los sentidos atribuidos a la *inclusión* remiten a representaciones de estudiantes que necesitan *apoyo, acompañamiento*, que son *primera generación universitaria*, entre otros, y en función de los cuales se configuran prácticas de acompañamiento.

Otra de las fronteras que se abordan remite al proceso que implica dejar de ser ingresante para convertirse en estudiante universitario, a la que nos referimos aquí como el primer momento de la *inclusión*, y el pasar de estudiante de graduado/a, segundo momento de la *inclusión*. En relación con el primero de ellos, la necesidad de que se realice parece depender de “la institución”, es decir de las prácticas centralizadas desde el CPE y, sobre todo, el IEI, cuya misión es que, tal como se manifiesta en la narrativa institucional, ese tránsito sea lo menos difícil y en soledad posible. En este punto es que la *cercanía* propuesta adquiere una connotación distinta a la geográfica, pero también a la relación que se establece con los/as docentes en el aula. Nuevamente aquí las prácticas institucionales son justificadas en comparación al accionar que le atribuyen a las “universidades tradicionales”, las cuales son

representadas como prescindentes frente a las trayectorias estudiantiles de sus ingresantes y sus dificultades para adquirir el saber hacer propio de un estudiante universitario.

Como hemos tenido ocasión de analizar, los límites entre el estatus de ingresante y el de estudiante, que no existen formalmente ya que toda persona es estudiante desde que se inscribe, son también muy difusos en la práctica. No se vinculan directamente con el grado de avance en la carrera, ni con la permanencia en la institución o a la aprobación de las materias que se dictan en el IEI. Es en aquellos puntos de fronteras más difusos, dónde se torna más difícil delimitar competencias entre institutos y responsabilidades en términos de la *inclusión* de los y las ingresantes.

Con relación al segundo momento de la *inclusión*, vinculado con la expectativa de la graduación e inserción profesional en el campo para el que se están formando, la posibilidad de abordarlo desde este estudio ha sido limitada. Sin embargo, queda de manifiesto que esta expectativa tiene un peso significativo en la justificación de ciertas prácticas evaluativas. Asimismo, hemos visto que el reconocimiento de los saberes específicos y disciplinares permiten a los/as docentes y las autoridades de los institutos que dictan carreras de grado diferenciarse de ciertos lineamientos institucionales, sin dejar de apelar al concepto de *inclusión* para hacerlo.

Por su parte, el dentro y fuera del aula es otra de las fronteras importantes para pensar la *inclusión educativa* en esta comunidad. Autoridades y nodocentes expresan su preocupación por aquello que pasa (o no) en las aulas, territorio que tradicionalmente en la educación superior universitaria ha sido de los/as docentes. Los primeros, se arrogan la facultad de expresar sus puntos de vista en nombre de la universidad, mientras que algunos grupos docentes se diferencian de este discurso, justificando sus opiniones por su conocimiento del campo y su experiencia laboral.

Además, el clivaje dentro y fuera del aula es importante para contextualizar la experiencia estudiantil. Así, en tanto la participación en aquellas prácticas por fuera del espacio áulico, remiten a una *disponibilidad* mayor, esto tiene incidencias en la posibilidad de participar de las mismas. Pero también, estas prácticas que ponen de relieve aspectos de las vidas “más allá del aula”, llevan a multiplicar las necesidades de intervención, a complejizar la gestión cotidiana de esas trayectorias singulares.

Asimismo, a lo largo de nuestro análisis hemos encontrado una tensión respecto de los límites del acompañamiento que se dirime entre la autogestión y el paternalismo, entendiendo a una

como la capacidad de resolver y de gestionar por sí mismos/as sus trayectorias académicas y la otra como un hacer por otro.

En este sentido, la tensión entre esa *otredad* de origen de quienes están “afuera” y deben convertirse en estudiantes y la heterogeneidad de inserciones profesionales para las que se preparan, atraviesa las reflexiones y da sentido a los modos en que se gestionan cotidianamente los proyectos institucionales y los pequeños desafíos personales. En esa dialéctica entre el adentro y el afuera se construye y se sostiene una universidad masiva y cercana, dinámica y reflexiva que en su enorme riqueza ofrece claves interpretativas muy novedosas para pensar la educación superior en nuestro país.

Algunas líneas de investigación futuras

Los resultados alcanzados plantean también una serie de núcleos temáticos sobre los cuales se me propongo seguir avanzando. Daremos cuenta de algunos de ellos a continuación.

Como venimos sosteniendo, nos hemos ocupado aquí, en mayor medida al primer momento de la *inclusión*, es decir del proceso que permite adquirir el estatus de estudiante. Cabe pensar futuras líneas de investigación que atiendan con mayor profundidad el segundo momento (el de la *inclusión* en el trabajo). En este priman las lógicas de cada una de las disciplinas, las realidades laborales, el mercado de trabajo. Y con ello dan lugar a otros valores como organizadores de las interacciones entre actores. En esta línea sería significativo introducir como actores a los/as graduados/as universitarios/as, dando cuenta los desafíos que se les plantean en términos de inserción laboral y su valoración de la formación y experiencia universitaria.

Asimismo, sería interesante considerar los discursos de aquellos/as estudiantes que dejaron de serlo, es decir de quienes discontinuaron su trayectoria en la UNAJ, atendiendo a los motivos de esa decisión y al rol de la institución en ello.

La estrategia teórico - metodológica aquí construida nos permitió profundizar y recorrer extensamente el caso seleccionado, dando cuenta de sus características, conociendo los grupos que la conforman, sus actores, matizando sus características, dando cuenta de sus heterogeneidades. Más allá de la potencia y posibilidad que plantea el estudio de caso único, sería interesante pensar en poder realizar comparaciones a partir de un estudio de casos colectivo o de casos múltiples (Stake, 1995).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F., Fernández, S., & Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: Estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. *Estados del arte sobre educación secundaria*, 21.
- Aguirre, R. (2011). El reparto del cuidado en América Latina. El trabajo del cuidado en América Latina y España, 89-104.
- Aiello, M., & Grandoli, M. E. (2012). La evaluación de instituciones de educación superior en Argentina: Comparación entre los procesos de evaluación de instituciones universitarias y de institutos de formación docente. 13. <https://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab46.pdf>
- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/558>
- Alliaud, A., & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: Hacia la conformación de un sistema integrado. *Universidades*, 85(53), 32.
- Almandoz, P. N., Garcén, M. I., Ferreri, E., Barochiner, E., Delmas, A. M., & Chan, D. (2019). Niveles de comprensión lectora de textos científicos en estudiantes de Ingeniería. *Revista Argentina de Educación Superior*, 19, 78-95.
- Almirón, A., Bifano, F., Cabaña, L., & González, K. (2019). Estilos docentes y recursos institucionales: Una mirada al trabajo del profesor/a de matemática en el ingreso universitario. 9. http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/M17_T5.pdf
- Altbach, P. G. (2001). Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo. Universidad Palermo Universidad Palermo.
- Altbach, P. G. (2017). The necessity and reality of differentiated postsecondary systems. En *Responding to Massification* (pp. 1-12). Brill Sense.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Brill.
- Alvira Martín, F. (2011). La encuesta: Una perspectiva general metodológica (Vol. 35). CIS.
- Ambroggio, G., Coria, A., & Saino, M. (2013). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/892>
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social en sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa.
- Aquin, N. (2011). Los avatares de los conceptos de exclusión e inclusión.+. *E Integración docencia y extensión*, 1(1), 14-20.
- Arancibia, M. (2018). Desigualdad espacial, género y acceso a la vivienda: Un estudio sobre trayectorias juveniles en el AMBA, 1999-2017 [Doctorado, FLACSO Argentina]. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/83322/CONICET_Digital_Nro.24cd6332-c518-4457-88c9-2ea3d70f46b9_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e Incentivos: La cara oscura*. Ediciones Al Margen.
- Archenti, N., Marradi, A., & Piovani, J. (2007). *Metodología de la investigación social*. Emecé.
- argentina de evaluación y acreditación universitaria”, en GVIRTZ, S. y CAMOU, A. La
- Arias, M. F., Lastra, K., Arias, M. F., & Lastra, K. (2019). Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 246-280. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>

- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 47-69.
- Aronson, P. (2007). *La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad? Notas para el estudio de la globalización*, Buenos Aires: Biblos.
- Arroyo, M., & Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. *Aportes de un estado del arte. Propuesta Educativa*, 2(52), 165-179.
- Arum, R., Gamoran, A., & Yossi, S. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. En *Stratification in higher education: A comparative study* (p. 1). Stanford University Press.
- Asprella, G., & Mundt, C. A. (2014). Acciones de la gestión para la inclusión de estudiantes en la universidad. El caso de la UNTREF. *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior Actas del III Congreso Internacional MISEAL*, Noviembre, 2014., 146.
- Avitabile, C. (2017). The rapid expansion of higher education in the new century. *At a crossroads. higher education in Latin America and the Caribbean*, 47-75.
- Bacalini, F. (2017). Mujeres y universidad: Cronología de una inclusión (matizada). *Sociales & Virtuales*, 4(4).
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de la Educación*.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*.
- Bernasconi, A. (2019). Chile: The challenges of free college. *International perspectives in higher education: Balancing access, equity, and cost*, 109-128.
- Bernetti, J. L., & Puiggros, A. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955) (Vol. 5)*. Editorial Galerna.
- Bianciotti, M. C. (2011). *Cuerpo y género: Apuntes para pensar prácticas eróticas de mujeres jóvenes. Aportes de Judith Butler y Pierre Bourdieu. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(6), 70-82.
- Blanco, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (INDEX FOR INCLUSION) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Lea, 1997, 98.
- Born, D. (2017). *Índice de contexto social de la Educación (ICSE). Documento Metodológico*. OEI, Ministerio de Educación.
- Born, D. (2018). Aspectos metodológicos de los indicadores sociales para pensar la educación. *Propuesta educativa*, 49, 18-31.
- Born, D., Montes, N., & Cruzalegui, I. (2019). *Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE) en Argentina: Utilización de la información censal para la clasificación de territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la planificación educativa*.
- Born, D., Scasso, M., & Montes, N. (2019). *Uso y producción de índices para la medición de temas sociales y educativos: Desarrollos regionales y nacionales para la toma de decisiones*. Organización de Estados

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación de la Nación. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2020/01/ICSE-2do-informe-isbn.pdf

- Botto, M. (2015). El Curso de Ingreso como pasaje y como isla: Una vuelta de tuerca a la noción de "inclusión". El Toldo de Astier, 6.
- Bourdieu, P., & Mizraji, M. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa Barcelona.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2da.). Siglo XXI Editores.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*.
- Brito, A. M. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy: Notas sobre una identidad en repliegue* [Master's Thesis]. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M., & Gaspar, M. (2010). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En A. Brito, *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens y FLACSO.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Buchbinder, P. (2017). Las universidades en la Argentina: Una brevísimas historia | *Voces en el Fenix*. *Voces en el Fénix*, 8(65), 19-25.
- Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008a). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: El sistema universitario argentino: 1983-2007.
- Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008b). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: El sistema universitario argentino: 1983-2007.
- Bustos, J. M., Sciarrota, F., & Tissera, S. (2001). Clima educativo e ingreso de los hogares: Encuentros y desencuentros en los últimos diez años. *Laboratorio: revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, 7, 13-16.
- Cabrera, A. F., Burkum, K. R., La Nasa, S. M., & Bibo, E. W. (2005). Pathways to a four-year degree. *College student retention: Formula for student success*, 155214.
- Caimari, L. M. (1995). *Perón y la Iglesia católica: Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Ariel,.
- Cambours de Donini, A. M., & Gorostiaga, J. M. (2019a). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: Logros y límites de las políticas institucionales. En A. M. Ezcurra, *Derecho a la educación: Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*.
- Cambours de Donini, A. M., & Gorostiaga, J. M. (2019b). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: Logros y límites de las políticas institucionales. En A. M. Ezcurra, *Derecho a la educación: Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*.
- Cambours de Donini, A. M., Lastra, K., Mihal, I., & Britos, S. M. M. de. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. *Explorando caminos nuevos. Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 293-309. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1, 1-24.
- Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*.
- Camilloni, A. (2009). Los desafíos del ingreso a la universidad. Entrevista. En S. Gvirtz & A. Camou, *La universidad argentina en discusión (Granica)*.
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: Consideraciones y debates. *Revista de Educación*, 2(3), 11-27.

- Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-10.
- Cammarota, A. (2010). El Ministerio de Educación durante el peronismo: Ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 63-92.
- Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. 14.
- Capote León, G. E., Rizo Rabelo, N., & Bravo López, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 21-28.
- Cárdenas Gutiérrez, C., Farías Martínez, G. M., & Méndez Castro, G. (2017). ¿Existe relación entre la gestión administrativa y la innovación educativa?: Un estudio de caso en educación superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Cardós, P. D. (2015). Profesionalización de docentes universitarios: Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.
- Carli, S. (2005). Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.
- Carli, S. (2008). Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI.
- Carli, S. (2014). Introducción. En S. Carli, *Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila. <http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-15295-52-5.pdf>
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: Tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, 45, 81-90.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica.
- Castaño, E., Gallón, S., & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: Un estudio de caso. *Revista de educación*, 345, 255-280.
- Castel, R. (1997b). *Metamorfosis de La Cuestión Social*, Las. Paidós.
- Causa, M. D. (2020). Los sentidos de la experiencia universitaria en Trabajo Social. I Jornadas de Investigadorxs en Formación ((La Plata, 23 y 24 de septiembre de 2020), La Plata.
- Cea D'Ancona, M. de los A. (1999). La organización de la investigación. En M. de los A. Cea D'Ancona, *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas en investigación social*. (pp. 27-47).
- Ceresani, V., & Mórtoła, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de instituciones educativas inclusivas. En P. A. Progré, A. De Gatica, A. L. García, & G. Krichesky, *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 85-106).
- Cerezo, L. (2015). Universidad: Tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad [FLACSO Argentina]. <http://hdl.handle.net/10469/10539>
- Cerezo, L. (2017). Primeros pasos en la universidad pública de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: Sus experiencias vinculadas al tiempo, espacio y saberes. *Propuesta Educativa*, 2(48), 74-82.
- Cerezo, L. (2018). El Programa Nacional de Becas Universitarias de Argentina: Características, implicancias y modificaciones, 2009–2017. *Revista Argentina de Educación Superior*, 16, 9-35.

- Cerezo, L., Cross, C., Pozzio, M., & Alejandra, A. (2019). Estudio universitario y cuidado: Estrategias de organización del tiempo en estudiantes de la UNAJ. XIV JORNADAS NACIONALES DE HISTORIA DE LAS MUJERES y el IX CONGRESO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS DE GÉNERO, Mar del PLata.
- Cerrutti, M., & Binstock, G. (2004). Camino a la exclusión: Determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. 16.
- Cerrutti, M., & Binstock, G. P. (2010). La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior. CENEP, Centro de Estudios de Población.
- Chain Revuelta, R., & Jácome Ávila, N. (2007). Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad. Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa (1ra ed., pp. 239-273). Gedisa.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la universidad: Sobre brújulas y turbulencias. Pensamiento Universitario, 6(7), 3-11.
- Chiroleu, A. (2001). Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica. Una aproximación a partir de las singularidades disciplinares. Ponencia publicada en Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. 2003a. Recuperado, 12.
- Chiroleu, A. (2005). La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003). En E. Rinesi, G. Soprano, & C. Suasnábar, Universidad: Reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil. Buenos Aires: Prometeo.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: Tres experiencias en América Latina. Población, 9(3.1), 17-0.
- Chiroleu, A. (2010). La democratización del acceso a la universidad: De la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu & M. Marquina, A 90 años de la Reforma Universitaria: Memorias del pasado y sentidos del presente (Vol. 90, pp. 99-116). Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/17859.pdf>
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad? Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=275022797013>
- Chiroleu, A. (2013a). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? Espacio Abierto, 22(2), 279-304.
- Chiroleu, A. (2013b). Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. En M. Unzué & S. Emiliozzi, Universidad y políticas públicas? En busca del tiempo perdido (pp. 49-44).
- Chiroleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina.
- Chiroleu, A. (2016). Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: Hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones. En I. Aranciaga, La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. UNPA.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). Educação em Revista, 34.
- Chiroleu, A., & Iazzetta, O. (2005). La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes. E. Rinesi, G. Soprano y C. Suasnábar (comp.), Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil, 15-38.
- Chiroleu, A., & Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: Complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. comp., Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 9-26.

- Chiroleu, A., Suasnabar, C., & Rovelli, L. I. (2012). Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Los Polvorines: Instituto de Estudios y Capacitación ; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A., y Iazzetta, O. (2012) “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner”, en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Choy, S. P. (2001). Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment. CiteSeer.
- Ciano, N., Castignani, M. L., & García, M. N. (2011). Exploración del abandono universitario en estudiantes de las carreras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 8.
- Clark, B. R. (1997). Small worlds, different worlds: The uniquenesses and troubles of American academic professions. *Daedalus*, 126(4), 21-42.
- Claverie, J. A. (2015). Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina. El problema de la movilidad. 15.
- Colabella, L., & Vargas, P. (2013a). “La Jauretche”. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218044805/1234.pdf>
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conde Hernández, M. E., Frias Sierra, O., & Rico Ballesteros, R. A. (2015). Análisis de narrativas en la comprensión de las prácticas del docente universitario.
- Corengia, A. (2009) “Estado, mercado y universidad en la génesis de la política
- Costamagna, P., Ponti, E. D., Villalba, M. L., Culasso, L., Pizzi, C., & Vagliente, M. (2021). Interrupciones de itinerarios educativos en ingresantes 2020 de la UNRaf. *CONTEXTOS DE EDUCACION*, 31, 10-19.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43(4).
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cross, C. (2008). Luchas, prácticas asociativas y procesos de vinculación política en la zona metropolitana de Buenos Aires: Estudio de casos en cinco organizaciones territoriales vinculadas a la FTV. UBA, Facultad de Ciencias Sociales.
- Cross, C. (2010). Ves otras personas en nosotros mismos: Experiencias de vinculación en organizaciones territoriales de Buenos Aires.
- Cross, C., Almeida, D. J. R. de, Batthyány, K., Cao, H., Ciccarino, I. D. M., Cobarrubia, F., Guevara Fernández, E., Laguado Duca, A. C., Leivas, M., & Nogueira, A. B. (2021). Desafíos para un modelo de desarrollo soberano e inclusivo en América Latina: Ensayos ganadores. CLACSO.
- Cruz Tomé, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/30959>
- Cucuzza, H. R. (Ed.). (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Los libros del Riel Buenos Aires.
- Curti, C. (2003). Los géneros en la Educación superior en la República Argentina: Análisis estadístico (N.o 10; La Educación Superior en Argentina, Número 10). IESALC/UNESCO.
- Cuschnir, M., & Naidorf, J. (2020). ¿Una nueva Ley de Educación Superior 2020? *Revista de Investigación y Disciplinas*, 2, 8-34.
- de Andrés Pizarro, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria*, 25(1), 42-46.

- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior.
- Del Valle, D., Suasnabar, C., & Perrota, D. (2021). La Universidad Argentina pre y post pandemia: Acciones frente al COVID-19 y desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 2(10). https://www.academia.edu/49148741/LA_UNIVERSIDAD_ARGENTINA_PRE_Y_POST_PANDEMIA_ACCIONES_FRENTE_AL_COVID_19_Y_LOS_DESAF%3%8D%20DE_UNA_POSIBLE_REFORMA
- Delfino, A. (2012). La noción de marginalidad en la teoría social latinoamericana: Surgimiento y actualidad. *Universitas humanística*, 74(74).
- Delfino, J. (2004). Educación superior y equidad social. En *Los desafíos de la universidad argentina (Siglo XXI)*.
- Delgado Ferreiro, N. (2018). Estados latinoamericanos y diversidad: Desafíos de la inclusión educativa en el caso de estudiantes con discapacidad [Master's Thesis]. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Delgado, M., Mischia, B., Muñoz, S., & Zarenchansky, G. (2021). Transiciones entre ser docente y el oficio de estudiante ingresante en carreras en educación. *Campo Universitario*, 2(4), Article 4. [//campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/45](http://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/45)
- Donini, A. M. C. de, Lastra, K., Mihal, I., & Britos, S. M. M. de. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 293-309. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista CPU-e*, 1, 2.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones (Vol. 15). Paidós.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J. C. Tedesco, *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino*.
- Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/La%20escuela%20media%20argentina%20y%20los%20desaf%3%ADos%20de%20las%20metas%202021%20Dussel.pdf>
- Dussel, I., & Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, 107-173.
- Edelstein, L. (2019). La negociación colectiva y el sector Nodocentes de las Universidades Nacionales. Claves para entender el ahora. 16. <http://cdsa.aacademica.org/000-023/446.pdf>
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107).
- Ezcurra, A. M. (2008). Educación universitaria: Una inclusión excluyente. 3er. Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Río Cuarto.
- Ezcurra, A. M. (2011a). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. *Los Polvorines-Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento*.
- Ezcurra, A. M. (2011b). Masificación y enseñanza superior: Una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández Lamarra & M. de F. Costa de Paula, *La democratización de la educación superior en América Latina: Límites y posibilidades (1ra ed., pp. 60-72)*. EDUNTREF.

- Ezcurra, A. M. (2019). Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina.
- Fanfani, E. T. (2008). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Siglo XXI.
- Faur, E. (2014). El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Feeney, S., & Sosa, Y. (2011). El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU. En N. Gluz (Ed.), Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos” (pp. 105-126). UNGS.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28(2014Esp.), 139-153.
- Feldfeber, M., & Maañon, M. I. (2020). La Educación superior como derecho. A 100 años de la Reforma Universitaria. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Feldman, R. S. (2005). Improving the first year of college: Research and practice. Psychology Press.
- Fernández Lamarra, N. (2007). Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: Los procesos de evaluación y acreditación. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, N. (2019). Epílogo. Reflexionando sobre la situación, los problemas, las políticas y las alternativas institucionales para una educación que efectivamente incluya e iguale. En A. M. Ezcurra, Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina (pp. 160-169).
- Fernández Lamarra, N., & Coppola, N. (2012). Aportes para la reflexión sobre la evaluación de la función docente universitaria. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Fernández Lamarra, N., & Costa de Paula, M. de F. (2011). La democratización de la educación superior en América Latina: Límites y posibilidades (1ra ed.). EDUNTREF.
- Forni, P., & Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189.
- Forni, P., & Vasilachis de Gialdino. (1992). Métodos Cualitativos II la práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina.
- Frago, A. V. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: Discursos y estrategias neoconservadoras. AREAS. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.
- Fuentes, S. (2018, julio 16). The “Secundarization” of Higher Education in Argentina: Recruitment and Distinction in Institutional and Pedagogical Formats. XIX ISA World Congress of Sociology (July 15-21, 2018). <https://isaconf.confex.com/isaconf/wc2018/webprogram/Paper93227.html>
- Fuentes, S. G. (2017). Elegir la universidad privada en Buenos Aires: Espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 957-972. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710177123>
- García de Fanelli, A. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. http://sital.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf
- García de Fanelli, A. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. *Desarrollo Económico*, 31-60.
- García de Fanelli, A. (2009). La nueva agenda de las políticas universitarias. Continuidades y rupturas. En S. Gvirtz, A. Camou, & D. Santori, La universidad argentina en discusión sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado. Buenos Aires Granica.
- García De Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta educativa*, 43, 17-31.

- García de Fanelli, A. (2017). Nuevos retos para la democratización de las universidades argentinas en el Centenario de la Reforma de 1918. En M. Crespo & M. Albornoz, *La universidad reformada: Hacia el centenario de la reforma universitaria de 1918*. EUDEBA. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4502>
- García de Fanelli, A. (2021). Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana. IPE UNESCO. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26849.38240>
- García de Fanelli, A., & Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: Dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- García de Fanelli, A., & Claverie, J. (2013). Políticas públicas para la mejora de la calidad de las carreras de ingeniería: Estudio de caso del PROMEI en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, 72-96.
- García de Fanelli, A., & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: El papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), 58-75.
- García Delgado, D. R., & Gradin, A. (Eds.). (2017). *El neoliberalismo tardío: Teoría y praxis*. FLACSO Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Área Estado y Políticas Públicas.
- García Fanelli, A. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. *Desarrollo Económico*, 31-60.
- García Fanelli, A. (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento: Potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(22), 32.
- García Fanelli, A. (2015). Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional. *Revista Pensamiento Universitario*, 17, 7-18.
- García Fanelli, A., & Broto, A. (2019). Financiamiento de las universidades nacionales en la Argentina: Principales indicadores y tendencias. *FACES*, 25(53), 51-70.
- García Fanelli, A., & Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-18.
- García Guadilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 2(2), 72-93.
- García, C., Heredia, M., Reznik, L., & Rusler, V. (2015). La accesibilidad como derecho: Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad. *Espacios de crítica y producción*, 51, 41-56.
- García, M. C. B. (2017). Las heridas al reconocimiento por el desplazamiento intraurbano. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 139-151.
- García, P. (2020). El desafío de educar en contextos de desigualdad. *Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação*, 161.
- García, P. D. (2019). El desafío de educar en contextos de desigualdad. En A. M. Ezcurra, *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 126-146).
- Gentili, P. (2001). *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária*. CLACSO/Cortez.
- Gilgun, J. F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39(4), 371-380.
- Giovagnoli, P. I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. *Documentos de Trabajo*, no. 37. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>
- Gläser, J., Bielick, J., Jungmann, R., Laudel, G., Lettkemann, E., Petschick, G., & Tschida, U. (2015). Research cultures as an explanatory factor. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 40(3), 327-346.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.
- Gluz, N. (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. Clacso Buenos Aires.
- Gluz, N. (2019). ¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del Nivel Secundario. En A. M. Ezcurra, *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 110-126).
- Gluz, N., & Feldfeber, M. (2017). *Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: Los desafíos de la democratización escolar en la última década. Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. Buenos Aires: UNIPE.
- Gluz, N., & Grandoli, M. E. (2009). Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección? 9. <http://cdsa.aacademica.org/000-062/2038>
- Gluz, N., & Moyano, I. R. (2016). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. *Revista del IICE*, 39, 67-82. <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3998>
- Goldenhersh, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). DESERCIÓN ESTUDIANTIL: DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN UN HORIZONTE DE INCLUSIÓN. *Revista Argentina de Educación Superior*, 25.
- Gorostiaga, J. M., Lastra, K. F., & Britos, S. M. M. D. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: Un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151-173.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Guber, R. (2001). La observación participante. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, 55-74.
- Guber, R. (2004). *La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad*. El salvaje metropolitano.
- Gutiérrez, A. B. (2005). Investigar las prácticas y practicar la investigación. A. B. Gutiérrez, *Las prácticas sociales*, 112-124.
- Gvirtz, S. (1999). La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón-Argentina 1949-1955. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1), Article 1.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la Investigación (Quinta Edición)*. Mc Graw Hill - Interamericana de México, SA de CV.
- Hernández, G., & Garbarini, L. (2010). El estado benefactor y la expansión del sistema educativo en Argentina. En TORIBIO, D.(comp.) *La universidad en la Argentina: Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
- Herrero. (2010). Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario. En D. Toribio, *La universidad en la Argentina: Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
- Hormaeche, L., & Rasilla Tomaselli, S. (2020). El Programa Tutoría de Pares en la UNLPam: Desafíos en tiempos de pandemia. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020).
- IEC - CONADU. (2019). Análisis de la política de financiamiento para las Universidades Nacionales 2016/2019 -15 puntos básicos. https://iec.conadu.org.ar/areas-de-trabajo/presupuesto-y-financiamiento-universitario_5

- Incarnato, C. E. (2015). El recién llegado a la universidad: Dificultades y fortalezas que posibilitan su inserción [Magister]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires en Educación.
- Inchauspe, L. (2016). Universidad, regímenes políticos e ingreso: Una mirada desde los cursos de nivelación. Cuadernos de Educación, 14(14), 1-15.
- internacionales: entre la autonomía y la heteronomía”, en Revista Perfiles Educativos,
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. IIPE UNESCO Santillana.
- Jacobs, M. D., & Spillman, L. (2005). Cultural sociology at the crossroads of the discipline. *Poetics*, 33(1), 1-14.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.
- Jorrot, J. R. (1995). Encuestas de opinión: Evaluación de una crítica y referencias de la literatura para mejorar esta práctica. *Desarrollo económico*, 35(138), 317-327.
- Juarros, M. F. (2006). Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.
- Juarros, M. F., & Martinetto, A. (2008). Educación, ciudadanía y democracia. Análisis en torno al acceso a la universidad de los sectores sociales de menores ingresos. *RepHipUNR, Aprendizaje e Investigación*. <http://hdl.handle.net/2133/1448>
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.
- Justianovich, S., Mariani, E., Morandi, G., & Ros, M. (2016). Educación inclusiva y prácticas docentes en la universidad: Perspectivas y desafíos. *Actas de Periodismo y Comunicación*, FPYCS, Universidad Nacional de La Plata, 2(1), 1-12.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, 95-118.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, G. (2015). Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013. Fondo de Cultura Económica.
- Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. En C. Veleda & M. Kisilevsky, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. IIPE - UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129506>
- Kreimer, R. (2000). *Historia del mérito* (libro). https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro_
- Krotsch, P. (2009a). Educación superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (2009b). Expansion, diferenciacion y complejizacion de la educacion superior en America Latina y Argentina. En P. Krotsch, *Educación superior y reformas comparadas* (pp. 139-218). Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P., & Suasnabar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, 10(10), 35-54.
- Lamarra, N. (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. LAMARRA, N. y MARQUINA, M.(2012), *El futuro de la profesión académica. Desafíos para países emergentes*. Saenz Peña, EDUNTREF.
- Lamarra, N., & Centeno, P. (2010). La autonomía universitaria en Argentina y América Latina. *La autonomía universitaria a debate: Una visión desde América Latina*.

- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5(21), 147-178.
- Leal, M., Robin, S., & Maidana, M. (2012). La tensión entre docencia e investigación en los académicos argentinos. Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica (comp.): *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires, UNTREF, 356-370.
- Lenz, S. (2017a). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En Damián Del Valle, Federico Montero, & Sebastián Mauro, *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (p. 315). IEC Conadu Instituto de Estudios y Capacitación.
- Letablier, M.-T. (2001). Le travail centré sur autrui et sa conceptualisation en Europe. *Travail, genre et sociétés*, 2, 19-41.
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 129-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 11-34.
- Lombardía, M. L. (2015). ¿Quiénes son los jóvenes que quieren PROG.R.ES.AR. en la Argentina? Encuesta a titulares de derecho del PROG.R.ES.AR. 2014. Documento de Trabajo No. 12. Secretaria de Política Económica y Planificación del Desarrollo, Ministerio de Economía. https://www.economia.gov.ar/wp-content/uploads/2015/11/DT_radar_N12.pdf
- Lucardi, A. C. (2020). Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: El desafío de fortalecer la democratización de la Universidad. *Universidades*, 71(85), 81-96.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación* (Paidós).
- Malagón Plata, L. A. (2004). El currículo: Dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad. *Revista ieRed Volume*.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education*, 72(4), 413-434.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: Las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz, *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 63-86). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: Principales características a partir de las políticas recientes. *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, 126-147.
- Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, 43, 7-16.
- Martínez, M. F. (2019). Políticas institucionales de inclusión en las nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires: El caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Extraído de: <http://departamento.pucp.edu.pe/cienciassociales/files/2012>.
- Mayer, L., & Cerezo, L. (2016). Tutorías y estipendio mensual: Contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1421-1433.
- Mayer, L., & Cerezo, L. (2017). Ser becario en la universidad. Un análisis desde lo vincular. *Debate Universitario*, 6(11), 3-16.

- Mayer, L., & Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*, 87-88, 12-19.
- Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P., & Muniz, J. N. (1975). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Alianza editorial Madrid.
- Mazza, D. (2014). Formación en clínica médica: Aportes para la discusión sobre la formación de los médicos. *Inmanencia. Revista del Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA) Eva Perón*, 4(2).
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 645-665.
- Menahem, G. (2007). Israel: Diversification, Expansion, and Inequality in Higher Education. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, 39.
- Mendonça, M. (2015). Cómo resolver el problema universitario: Nuevos diagnósticos y cambios en la agenda política durante el Onganiato (1966-1970). *História da Educação*, 19, 229-248. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/51311>
- Merbilhaá, J. (2021). Modalidades de transición de la secundaria a la Universidad: Un estudio longitudinal sobre jóvenes egresados de la escuela secundaria en el AMBA (2011-2020). UBA - Facultad de Ciencias Sociales.
- Mertens, V. (2018). Voces y desafíos institucionales. Un estudio sobre las representaciones de los actores institucionales acerca de la deserción en el primer año de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata [Masters, Universidad Nacional de Mar del Plata]. <http://nulan.mdp.edu.ar/2903/>
- Miranda, A. (2006) Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea. Tesis del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.
- Mollis, M. (1999) "El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito*. Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. En A. Sader & P. Gentili, *La Reforma Universitaria, Desafíos y perspectivas*, (pp. 86-103). CLACSO Libros. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/10mollis.pdf>
- Mont, A. L., & Neto, A. (2016). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31(92), Article 92.
- Montes, N., & Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(29), Article 29.
- Montes, N., & Sendón, M. A.-F. (2010). Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada. SECYT. <http://www.anped.org.br>.
- Montes, N., & Tiramonti, G. (2008). *La escuela media en debate*. Ediciones Manantial.
- Montesinos, M. P., Sinini, & Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria (Informes de Investigación, Número 9). DINIECE. <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/10/Informes-Investigaci%C3%B3n-9.pdf>
- Morduchowics, A., & Arango, A. (2007). Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina. IV Congreso Argentino de Administración Pública, Buenos Aires. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Gobernabilidad-Sector-Educaci%25C3%25B3n.pdf>
- Morón, N. G. (2018). Gender Discrimination in the Argentine University System. *Revista Estudios Feministas*, 26(2), Article 2. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n251339>
- Morresi, S. D., & Marquina, M. (2016a). Universidad y equidad. Apuntes de investigación sobre las políticas universitarias en la Argentina contemporánea. En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello, & L. Ríos, *Hombres*

de una república libre Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica (1ra ed., pp. 149-167). Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Morrone, A. (2014). La construcción discursiva y normativa de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina en el período 2003-2010. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 2014).
- Mottier, V. (2005). The interpretive turn: History, memory, and storage in qualitative research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Mountford-Zimdars, A., & Harrison, N. (2017). *Access to Higher Education*. Routledge Abingdon.
- Munck, R. (2005). Social exclusion: New inequality paradigm for the era of globalization? *The Blackwell Companion of social inequalities*, 31-49.
- Mundt, C., Curti, C., & Tommasi, C. (2011). Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: La construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión. En N. Fernández Lamarra & M. de F. Costa de Paula, *La democratización de la educación superior en América Latina: Límites y posibilidades* (1ra ed., pp. 215-231). EDUNTREF.
- Naidorf, J. (2012). Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas. En *Las actuales condiciones de producción intelectual en México, Brasil y Argentin* (pp. 33-49).
- Naidorf, J., & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. https://www.academia.edu/31075888/La_pertinencia_social_de_la_Universidad_como_categor%C3%ADa_equ%C3%ADvoca
- Naidorf, J., Perrota, D., & Cuschnir, M. (2020). El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015). En M. Feldfeber & M. I. Maañon, *La Educación superior como derecho. A 100 años de la Reforma Universitaria* (pp. 149-176). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 213-237).
- Nobile, M. (2013). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: El caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.
- Nosiglia, M. C. (2004). Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional. *Fundamentos en humanidades*, 9, 63-90.
- Nosiglia, M. C., & Mulle, V. P. (2012). Las transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: El papel del Consejo Interuniversitario Nacional en la definición de políticas universitarias. *Políticas Educativas*, 5(2).
- Nro. 84, ISSN (Versión impresa): 0185-2698. México, Instituto de Investigaciones
- Ofman, S. D. (2013). Autocuidado en pacientes hipertensos esenciales en tratamiento (N.o 108). *108*, 16.
- Opertti, R., & Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: Temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), 149-179.
- Otero, A. (2019). Políticas destinadas a las Juventudes: Un análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina PRO. G. RES. AR. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 41(1), 65-86.
- Otero, A. E., Corica, A. M., & Merbilhaa, J. (2021). El pasaje del secundario a la universidad: Un estudio longitudinal entre dos cohortes de jóvenes que egresaron de la escuela secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). *Revista Educación*, 45(1), 439-459.
- Otero, A., & Corica, A. (2017). Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 11-28.
- Otero, A., Corica, A., & Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: Influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(14), 10.

- Oztrak, O. (2000). El mito del Estado mínimo: Una década de reforma estatal en Argentina. Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública.
- Panaia, M. (2013). Abandonar la universidad con o sin título. *Miño y Dávila*.
- Panaia, M. (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería. *Virajes*, 16(1).
- Parrino, M. del C. (2005). De la reflexión a la acción. Políticas para disminuir los procesos de deserción universitaria. En *Aportes al debate sobre la gestión universitaria II* (pp. 76-94). De los cuatro vientos. <http://nulan.mdp.edu.ar/2890/>
- Parrino, M. del C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros.
- Paso, M., Carrera, M. C., Felipe, C., & Anthonioz Blanc, L. (2015). Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: Modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.
- Pautassi, L. (2010). Cuidado y derechos: La nueva cuestión social. En: *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo*. Santiago: CEPAL, 2010. LC/G. 2454-P. p. 69-92.
- Pautassi, L. (2018). El cuidado como derecho. Un camino virtuoso, un desafío inmediato. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 68(272), 718-742.
- Pedragosa, M. A. (2018). El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios [PhD Thesis]. Universidad Nacional de La Plata.
- Pedraja-Rejas, L., & Bernasconi, A. (2021). Liderazgo, políticas públicas e inclusión en las universidades: Imperativos estratégicos. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 29(4), 598-600.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Pérez Rasetti, C. (2012). Tiempos interesantes: Complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. comp., *Los Polvorines*, Universidad Nacional de General Sarmiento, 119-152.
- Petracci, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: El grupo focal. En Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89).
- Petrelli, L., & Cabrera, V. (2019). La política como método de investigación: Las tutorías como analizador de relaciones y regulaciones en la vida universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 19, 52-63.
- Piedrahita, M. V. A., & Mendoza, M. Á. G. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y saberes*, 33, 85-97.
- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3, 26-48.
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. *Paidós*.
- Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/83/39>
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: La transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). <https://doi.org/10.24215/23468866e074>

- Pierella, M. P., & Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública: Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta educativa*, 51, 93-107.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: La función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0123-12942011000100008
- Pinkasz, D., & Montes, N. (2019). El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: Análisis de las normativas y aportes de la investigación. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Regimen-Academico-cambio-organizacion-institucional-escuela-secundaria.pdf>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención primaria*, 24(5), 295-300.
- Plotkin, M. B. (1994). *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Ariel Historia Argentina Buenos Aires.
- Pochulu, M. D. (2004). La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Prego, P., & Prati, C. (2006). Actividad científica y profesión académica: Transiciones en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado deficiencia básica y humanidades en la Universidad argentina, VI ESOCITE.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s' est-il démocratisé? (Sociologies)*.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina (Vol. 3)*. Ediciones Colihue SRL.
- Quiles, C., & Cha, R. (2012). Abandono y permanencia en la Universidad de La Plata. *Avances de investigación*. 4. <https://www.academica.org/000-072/494.pdf>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50(173-195), Article 173-195.
- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo: Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Remedi, E. (2015). Instituir quehaceres. *La universidad y las profesiones. Universidades*, 66(63), 5-8.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 189-207.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento. Tres estudios*. Traducción de Agustín Neira. Fondo de Cultura Económica.
- Rikap, C. (2015). Contribución a la Economía Política de la Universidad en el contexto de la diferenciación intrínseca del capital. *La Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires como observatorio privilegiado [Doctoral]*. UBA FCSE.
- Rinesi, E. (2016). Introducción. En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello, & L. Ríos, *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica (1ra ed., pp. 9-34)*. Ediciones UNGS. https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/727_9789876302470-resumen.pdf
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*.
- Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleza, C., & Vera, A. (2007). *El Desafío del Derecho a la Educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. Fundación CIPPEC.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rodigou, M., Blanes, P., Buriyovich, J., & Domínguez, A. (2011). Trabajar en la universidad (des) igualdades de género por transformar. Universidad Nacional de Córdoba.

- Roksa, J., Grodsky, E., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). United States: Changes in higher education and social stratification. En *Stratification in higher education—A comparative study* (pp. 165-191). Stanford University Press Stanford.
- Romo-Vázquez, A. (2014). La modelización matemática en la formación de ingenieros. *Educación Matemática*, 314-338.
- Rorty, R. (1992). *The linguistic turn: Essays in philosophical method*. University of Chicago Press.
- Rovelli, L. (2009). Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: La expansión institucional de los años 70 revisitada.
- Rovelli, L., De La Fare, M., & Lenz, S. (2016). Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de Carrera Académica/docente en las universidades nacionales de la Argentina. *Revista argentina de educación superior*, 12, 162-178.
- Rubinich, L. (2001). *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y universidad*. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires.
- Rueda Beltrán, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Bakieva, M., González-Such, J., Jornet Meliá, J. M., Sancho-Álvarez, C., Canales-Sánchez, A., Cisneros-Cohernour, E. J., & Contreras Eljure, J. A. (2019a). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas.
- Saccone, J., & Pacífico, A. (2013). Programa de tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral: Estrategia para reducir el abandono en el ingreso. *Congresos CLABES*.
- Saltalamacchia, H. (1997). *El proyecto de investigación: Su estructura y redacción*. Ediciones Saltalamacchia y Asociados, s/f.
- Sánchez, R. C. S. (2010). Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*, 352, 267-287.
- Sánchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48.
- Santos Sharpe, A. (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios*. <https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/>
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, 2004(83), 33-48. <https://doi.org/10.18356/f9966207-es>
- Saraví, G. (2007). Nuevas realidades y nuevos enfoques: Exclusión social en América Latina. De la pobreza a la exclusión. *Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires, CIESAS & Prometeo.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSOCIESAS.
- Sassera, J., Riquelme, G., & Herger, N. (2018). Deuda social educativa con jóvenes y adultos: Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/10913>
- Satulovsky, S., & Theuler, S. (2009). *Tutorías, un modelo para armar y desarmar* (Vol. 4). Noveduc Libros.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros Editorial.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2019). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias. 2018—2019*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf

- Segato, R. (2016). Una paradoja del relativismo. El discurso racional de la antropología frente a lo sagrado. En F. Gorbach & M. Rufer, (In) *Disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*. (pp. 25-62). Siglo Veintiuno.
- Seia, G. A. (2016). La Universidad de Buenos Aires (UBA) entre la «Misión Ivanissevich» y la última dictadura (1974-1983): Represión, «reordenamiento» y reconfiguraciones de la vida estudiantil. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/280>
- Señorans, D. (2018). El derecho a la vida digna. Formas de militancia en la economía popular en el Área Metropolitana de Buenos Aires [Tesis Doctoral, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES].
- Serna, M. del S. G. (2011). Dualidad: Competencias genéricas-dispositivos pedagógicos como estrategia para el aprendizaje en educación virtual. *Poliantea*, 7(12), 1.
- Sigal, V. (1995). El acceso a la educación superior.
- Sirotzky, L., Gruzka, M., & Cerezo, L. (2017, noviembre 2). Estrategias para garantizar el derecho a la educación superior. El caso de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. IX Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani, CABA, Argentina.
- Solanas, F. (2009). La Ley de Educación Superior en Argentina: Una análisis en en terminos de referenciales de la acción pública. *Revista de la Educación Superior*, 155-170.
- Somoza Rodríguez, J. M. (2007). Educación y política en Argentina (1946-1955).
- Southwell, M. (2008). Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso. Casa Editorial Juan Pablos.
- Southwell, M. (2018). El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación1. *IDENTIDADES*, 8(15).
- Stake, R. (1995). The art of case study research.
- Suasnábar, C. (2001). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educação*, no. 17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200005>
- Suasnábar, C., & Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104.
- Sutton, M. H. (2008). La identidad en la conformación del ethos: El caso de un grupo científico de investigación sobre relaciones internacionales de una institución de educación superior. 33.
- Sverdlick, I. (2019). Inclusión Educativa y Derecho a la Educación. La Disputa de los Sentidos. *education policy analysis archives*, 27(26), 1-24.
- Sverlick. (2013). Universidad, desigualdad y justicia social. *Revista de Educação Pública*, 63-79.
- Tafani, R., Roggeri, M., Chiesa, G., & Gaspio, N. (2012). La educación superior en Argentina. *Revista de Salud Pública*, 16(3), 56-70.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? Tenti Fanfani E, compilador. Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Siglo XXI.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista Cepal*, 76. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10801/076055069_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tedesco, J. C., Aberbuj, C., & Zacarias, I. (2014). La enseñanza en el ingreso a la universidad: El caso de las carreras de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). *Currículo sem Fronteiras*, 14, 32-45.

- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carcioffi, R. (1984). El proyecto educativo autoritario, Argentina, 1976-1982. Buenos Aires: GEL/FLACSO. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=7510&tab=opac
- Tenti Fanfani, E. (1993). La Escuela vacía: Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Losada.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: Algunas claves interpretativas. *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*, 11-34.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la Inclusión* (1ra ed., Vol. 100, pp. 217-234). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria en: *La investigación sobre la Educación Secundaria en Argentina la última década*. En D. Pinckasz, *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (FLACSO). http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16, 1-43.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Tinto, V. (2001). *Rethinking the First Year of College*. Higher Education Monograph Series, Syracuse University, 9(2), 1-8.
- Tinto, V. (2004). Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students. documento presentado en la Annual Conference of the American Association of Collegiate Registrars Officers, Las Vegas, Nevada, 17-19.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuadernos de Pedagogía*, 12, 33-46.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: El devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, 28(51), 78 a 92.
- Tiramonti, G., Ziegler, S., & Gessaghi, V. (2008). *La educación de las elites: Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Editorial Paidós.
- Tolosa, C. del C. (2017). Alfabetización académica e inclusión educativa. Acercamientos y tensiones entre intenciones y resultados—Buscar con Google [Maestria, Universidad de San Andres].
- Toribio, D. (2010). La expansión de la Educación Superior en contextos de crisis sociales y políticas. En *La Universidad en la Argentina* (pp. 187-231).
- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education Berkeley. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En J. J. F. Forest & P. Altbach, *International handbook of higher education* (Vol. 1, pp. 243-280). Springer.
- Trzenko, B. (2020). La experiencia estudiantil en la UNAJ: vínculos, saberes y apropiaciones que favorecen la permanencia universitaria [Magister]. Universidad de San Andres.

- Turner, V. (1982). Images of anti-temporality: An essay in the anthropology of experience. *Harvard Theological Review*, 75(2), 243-265.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). Por qué persiste la gramática de la escolaridad. En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 167-214.
- UNESCO-IESALC. (2021). Women in higher education: Has the female advantage put an end to gender inequalities? UNESCO-IESALC Paris.
- Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de
- Unzué, M. (2013). Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil (p. 40).
- Unzué, M. (2015). La compleja articulación entre políticas públicas y Universidad. *Revista Política Universitaria*, 2, 22-26.
- Unzué, M. (2016). Los sentidos de la idea de democratización de la universidad en Argentina. En I. Aranciaga, La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. UNPA.
- Unzué, M. (2019). Una mirada sobre la educación superior en América Latina. A look at higher education in Latin America. *REVISTA DE EDUCACIÓN Y DERECHO. EDUCATION AND LAW REVIEW*, Número 19 (Octubre 2018-Marzo 2019), 1-6.
- Unzué, M., & Emiliozzi, S. (2013). ¿Universidad y políticas públicas? En busca del tiempo perdido. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti Fanfani, Una escuela para los adolescentes (pp. 11-78). IPE UNESCO.
- Vaccarezza, L. S. (2007). Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: Una comparación entre químicos y sociólogos. *Redes*, 1(1), 17-49.
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39(158), 186-203.
- Valles, M. (2002). Cuadernos metodológicos (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Van Schalkwyk, S., Leibowitz, B., & Van der Merwe, A. (2009). Introduction: Perspectives on the first-year experience. *AFRICAN SUN MeDIA*. <https://scholar.sun.ac.za:443/handle/10019.1/101672>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Vavrik, G. F. (2014). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-23.
- Vega, P. V., & Perera, M. (2007). Un análisis del proceso de feminización de las aulas universitarias.
- Veleda, C., & Kisilevsky, M. (2002). Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina. IPE - UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129506>
- Vidal, D. G. (2007). Culturas escolares: Entre la regulación y el cambio. *Propuesta educativa*, 28, 28-37.
- Viel, P. (2009a). Gestión de la tutoría escolar. Noveduc Libros.
- Viel, P. (2009b). La tutoría: Una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes. En C. Romero, Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires: Novedades Educativas. Noveduc.
- Villanueva, E. (2015). Nuevas universidades para nuevas generaciones: El desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad del ingreso en la UNAJ. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11, 158-173.

- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de educación*.
- Viñao, A., & Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios* (Vol. 10). Ediciones Morata.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research an applications: Design and Methods* (Vol. 6). SAGE.
- Yossi, S., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds.). (2007). *Stratification in higher education: A comparative study*. Stanford University Press.
- Zapata, M. (2014). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina. *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*, 8-15.
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5929>

GLOSARIO

AMBA: Área Metropolitana de Buenos Aires

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CB: Conurbano Bonaerense

CBC: Ciclo Básico Común

CI: Ciclo Inicial

CITRA: Centro de Innovación de los Trabajadores

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CPE: Centro de Política Educativa

CPT: Centro de Política y Territorio

CPU: Ciclo de Preparación Universitaria

DOE: Departamento de Orientación Educativa

ESU: Educación Superior Universitaria

GF: Grupos Focales

ICSyA: Instituto de Ciencias Sociales y de Administración

IEI: Instituto de Estudios Iniciales

IlyA: Instituto de Ingeniería y Agronomía

INAP: Instituto Nacional de Administración Pública

LEN: Ley de Educación Nacional

LEN: Ley de Educación Nacional

LOAQ: Lic. en Organización y Asistencia de Quirófanos

LyE: Taller de Lecturas y Escritura

MICS: Encuesta por Conglomerados de Indicadores Múltiples

ND: Nodocete

NESU: Nivel de educación superior universitario

PAE: Programa de Acompañamiento al Estudio

PBA: Provincia de Buenos Aires

PC: Prácticas Culturales

PEA: Población Económicamente Activa

PEG: Programa de Estudios de Género

PHA: Problemas de Historia Argentina

PNBB: Programa Nacional de Becas Bicentenario

PNBU: Programa Nacional de Becas Universitarias

PP: Puntos Porcentuales

PPS: Prácticas Profesionales Supervisadas

PROGRESAR: Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina

PRONAFE: Programa Nacional de Formación de Enfermería

RA: Régimen académico

TAPTA: Taller de Apoyo a la Producción de Textos Académicos

TBU: Tasa Bruta de Educación Universitaria

TFC: Talleres de Apoyo para la elaboración de los Trabajos Finales de la Carrera.

TIF: Trabajo Integrador Final

TVU: Taller de Vida Universitaria

UAE: Unidad de Asuntos Estudiantiles

UBA: Universidad de Buenos Aires

UNAJ: Universidad Nacional Arturo Jauretche

UNDAV: Universidad Nacional de Avellaneda

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

UNNOBA: Universidad Nacional del Noroeste Bonaerense

UUNN: Universidades Nacionales

YPF: Yacimientos Petrolíferos Fiscales

ANEXOS

Anexo 1. Entrevistas en profundidad realizadas a autoridades y docentes de escalafones altos. Referencia utilizada en la tesis y caracterización.

Identificador de referencia	Instituto	Fecha entrevista	Género	Año de Ingreso a UNAJ	Lugar de Residencia	Universidad donde obtuvo su título de grado
1	CPE	28/9/2017	Mujer	2010	PBA	UNLP
2	CPE	6/11/2017	Mujer	2011	PBA	UNQUI
3	CPE	6/12/2017	Mujer	2011	CABA	UBA
4	CPE	29/6/2018	Mujer	2012	PBA	UBA
5	IlyA	12/6/2018	Varón	2011	PBA	UNLP
6	IlyA	29/6/2018	Varón	2011	CABA	UBA
7	IEI	29/5/2017	Mujer	2010	CABA	UBA
8	IEI	4/8/2017	Mujer	2010	PBA	UBA
9	IEI	24/8/2017	Mujer	2013	PBA	UNA
10	IEI	24/8/2017	Varón	2013	CABA	UBA
11	ICS	6/3/2018	Mujer	2009	PBA	UNLP
12	ICS	6/6/2018	Varón	2015	PBA	UNLP
13	ICS	3/7/2018	Mujer	2012	PBA	Universidad Privada
14	ICSyA	6/9/2018	Varón	2011	La Plata	UNLP

Anexo 2. Entrevistas en profundidad realizadas a docentes. Referencia utilizada en la tesis y caracterización.

Identificador de referencia	Instituto	Tramo de la carrera en la que se desempeña	Fecha entrevista	Género	Año de Ingreso a UNAJ	Lugar de Residencia	Universidad donde obtuvo su título de grado
1	IlyA	Medio - Final	8/6/2018	Varón	2010	CABA	Universidad Privada
2	IlyA	Inicial	26/6/2018	Mujer	2012	CABA	UBA
3	IlyA	Inicial - Medio	29/6/2018	Mujer	2016 (como docente)	PBA	UNAJ
4	IlyA	Inicial	3/7/2018	Varón	2015	PBA	UBA
5	IEI	Inicial	8/6/2018	Mujer	2012	CABA	UBA
6	IEI	Inicial	3/8/2018	Mujer	2011	CABA	UBA
7	IEI	Inicial	9/8/2018	Mujer	2012	CABA	UBA
8	ICS	Inicial	13/7/2018	Mujer	2014	PBA	UBA
9	ICS	Final	13/6/2018	Mujer	2012	PBA	UBA
10	ICS	Medio	6/6/2018	Varón	2014	PBA	UNLP
11	ICS	Inicial	6/9/2018	Mujer	2011	PBA	Graduada en otro país
12	ICSyA	Medio	4/6/2018	Mujer	2013	CABA	UBA
13	ICSyA	Medio	12/6/2018	Mujer	2017	CABA	UBA
14	ICSyA	Inicial - Medio - Final	7/8/2018	Mujer		CABA	Universidad Privada
15	ICSyA - IEI	Inicial - Medio - Final	6/7/2018	Mujer	2011	CABA	UBA

Anexo 3. Grupos Focales realizados con estudiantes. Referencia utilizada en la tesis y caracterización.

Grupo Focal	Tramo de la carrera de las/os estudiantes	Fecha	Cantidad de Participantes
1	Inicial	15/11/2016	10
2	Final	18/11/2016	5
3	Inicial / Medio	29/6/2017	20

Anexo 4. *Corpus* documental consultado

Institución / Autor	Año	Tipo de norma	Link
Cámara de Diputados de la Nación	11 de noviembre de 2009	Debate parlamentario, Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Versión Taquigráfica Obligatoria, 17 ^a Reunión, 11 ^o Sesión Ordinaria	
Cámara de Diputados de la Nación	11 de noviembre de 2009	Votación Nominal. 127 ^o Periodo Legislativo Ordinario, 11 ^o Sesión Tablas - 17 ^o Reunión, Exp. 2551-D-08 - O.D.2201	
Cámara de Diputados, Comisiones de Educación y de Presupuesto y Hacienda	11 de noviembre de 2009	Dictamen de Comisión. Sesiones Ordinarias 2009, Orden del Día N° 2201.	
Cámara de Senadores de la Nación	2 de diciembre de 2009	Debate parlamentario, Versión Taquigráfica provisoria, 20 ^a Reunión, 15 ^a Sesión ordinaria	
Cámara de Senadores de la Nación	2 de diciembre de 2009	Votación Nominal, 127 ^o Periodo Legislativo Ordinario, 15 ^o Sesión Tablas, Acta 12 ^o , Votación en General y Particular	
Cámara de Senadores, Comisiones de Educación y	23 de noviembre de 2009	Dictamen de Comisión, Sesiones Ordinarias de 2009, Orden del Día N° 695	

Cultura y de Presupuesto y Hacienda			
CONEAU	2017	UNAJ. Informe Final de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria	https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/UNAJ-informe-final-1.pdf
Congreso de la Nación	20 de julio de 1995	Ley N° 24521. Ley de Educación Superior (LES)	
Congreso de la Nación	2 de diciembre de 2009	Ley N° 26.576. Ley Creación UNAJ	http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/162511/norma.htm
Congreso de la Nación	2015	Ley N° 27204. Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior	http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm
Kunkel, Carlos	22/05/2008	Proyecto de Ley para la Creación de la UNAJ en Florencio Varela (Expediente: 2551-D-2008)	https://www.diputados.gov.ar/comisiones/permanentes/cpyhacienda/proyectos/proyecto.jsp?exp=2551-D-2008
Ministerio de Educación	2009	Acciones Complementarias del PNBB	http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno/16-3-2009-2.htm
UNAJ	2011 a 2018	Programa Matemática Inicial	https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/#1486733327068-65d6097f-1385
UNAJ	2011 a 2018	Programa Prácticas Culturales	https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/#1486733327068-65d6097f-1385
UNAJ	2011 a 2018	Programa Problemas de la Historia Argentina	https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/#1486733327068-65d6097f-1385
UNAJ	2011 a 2018	Programa Problemas de la Historia Argentina	https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/#1486733327068-65d6097f-1385

UNAJ	2011 a 2018	Programa de Taller de Lecturas y Escrituras	https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/#1486733327068-65d6097f-1385
UNAJ	2017	Cuadernillo del Taller de Vida Universitaria	https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/TVU-2017.pdf
UNAJ	2013	Memoria Fundacional (2010 – 2013)	https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/Informe-de-Gestion-UNAJ-2013.pdf
UNAJ		Reglamento del CPU	
UNAJ	2015	Informe de Gestión 2015	https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/Informe-de-Gestion-UNAJ-2015-1.pdf
UNAJ	2013	Reglamento de Tutorías (Resolución 271/13)	https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Resol-REGL_TUTORIAS_REC-0271-13.pdf
UNAJ	2022	Web Institucional	https://www.unaj.edu.ar/
UNAJ	2015	Reglamento de Becas para madres y padres de niños y niñas de entre 45 días y 3 años	
UNAJ	2016	1ra Autoevaluación Institucional (2010 – 2015)	https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/01-PRIMERA-AUTOEVALUACION-INSTITUCIONAL.pdf
UNAJ	2016	Plan Anual de Formación Docente (aprobado por Resolución CS 09/16)	
UNAJ	2015	Reglamento de Carrera	https://www.unaj.edu.ar/wp-

		Académica	content/uploads/2015/11/Resolucion-CS-N%C2%BA-069-15-Expt-N%C2%BA-492-11-MODIFICACION-CARRERA-AC..pdf
UNAJ	2015	Reglamento de Becas para Madres y Padres de Niños y Niñas de entre 45 días y hasta 3 años	
Villanueva, Ernesto	2015	Nuevas universidades para nuevas generaciones: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad del ingreso en la UNAJ	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6528183

Anexo 5. Diseño muestral para la implementación de la encuesta autoadministrada

Para realizar este relevamiento, se construyó una muestra aleatoria estratificada representativa de la población de estudiantes de la UNAJ con asignación proporcional, entendiendo la estratificación como mecanismo de representación de una encuesta (Roldán y Colina 2007). Siguiendo a estos autores, las fases realizadas para la construcción de la muestra fueron:

1. Análisis de información secundaria disponible para conocer las características de nuestro universo de análisis y construir los estratos.

Se analizaron las siguientes fuentes secundarias:

- Primera Autoevaluación Institucional (UNAJ 2016) donde figura, la distribución de estudiantes por instituto y resultados de una encuesta general a estudiantes.
- Información producida por la Secretaría de Política Universitaria, en particular los Anuarios y el Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias.

2. Selección de las variables-criterio para la construcción e identificación de los estratos.

Las variables seleccionadas fueron:

- Instituto de pertenencia: en la construcción de la muestra era nuestro interés replicar la distribución que se corroboraba en el universo de análisis.
- Tramo de la carrera en la que se encontraban las/os estudiantes: la selección de esta variable tiene que ver con que presumimos que la experiencia universitaria varía en función de la instancia de la carrera que se encuentren cursando. Nos interesaba contar con esta información para poder comparar entre distintos momentos de las carreras de estudiantes de grado regulares de la institución. Pese a los distintos pedidos de información al respecto, no pudimos dar con información precisa acerca de la distribución de los/as estudiantes en estos tramos de las carreras. Esta imposibilidad de acceder a esta información oficial acerca de

la población bajo estudio incidió en el tipo de diseño muestral (Alvira Martín, 2011). Por lo tanto, recurrimos a la experiencia docente de nuestras compañeras y a los aportes de investigaciones previas (A. García de Fanelli, 2005b; Tinto, 2006) y procedimos a estimar la siguiente distribución: distribución de 40% en tramo inicial, 35% en tramo medio y 25% en el final.

3. El proceso de construcción e identificación de los estratos en la muestra: a partir del entrecruzamiento de las variables mencionadas (instituto y tramo de la carrera) construimos los estratos con los que trabajar. Estos se describen en la siguiente fase.

4. Determinación de las cuotas muestrales: a partir de las estimaciones realizadas se procedió a la asignación proporcional de las cuotas de muestra en términos de individuos correspondientes a cada sección censal del estrato. Estas orientaron y organizaron el contacto con las/os docentes a cargo de los cursos, siendo estos la unidad de relevamiento.

A continuación, se da cuenta de la planificación inicial de la muestra y de la muestra resultante, luego de la implementación del trabajo de campo:

Tabla A5.1: Muestra planificada y muestra obtenida para la encuesta autoadministrada.

Instituto / Tramo	Muestra Planificada (n: 400)				Muestra Obtenida (n: 398)			
	Inicio	Medio	Final	Total	Inicio	Medio	Final	Total
Ciencias de la Salud	21%	18%	13%	53%	26%	16%	9%	51%
Ciencias Sociales y de la Administración	10%	9%	6%	25%	11%	12%	2%	25%
Ingeniería y Agronomía	9%	8%	6%	23%	9%	13%	3%	24%
Total	40%	35%	25%	100%	45%	40%	15%	100%

En tanto los procedimientos para la recolección de la muestra fueron rigurosamente aplicados, consideramos que las diferencias tienen que ver, o bien, con que las estimaciones iniciales por tramo sobrestimaron la proporción de estudiantes en el tramo final de sus carreras, o bien, dado que dentro de un mismo curso conviven estudiantes de distintos tramos, dificultando que la muestra final se ajustara a la planificación inicial.

Anexo 6. Índice de Contexto Educativo

La encuesta autoadministrada que realizamos recopila variada información acerca del contexto educativo del colectivo estudiantil de UNAJ. A partir de un recorte de la misma, construimos un índice que denominamos Índice de Contexto Educativo (ICE)²²⁹.

El objetivo de la elaboración de esta medida resumen es integrar en un solo indicador distintas dimensiones que inciden en las trayectorias educativas de los/as estudiantes. Esto nos permite dar cuenta de las condiciones educativas de las personas para estudiar una carrera universitaria. Constituye entonces una herramienta para pensar las trayectorias, los sentidos de la inclusión y contrastar las representaciones en torno a los estudiantes.

Cabe aclarar aquí que nos referimos a variables educativas que condicionan las experiencias educativas, pero que no las determinan. De allí que hagamos uso de la noción “trayectoria educativa” (Tiramonti y Montes, 2008), en tanto nos permite comprender las posiciones sociales de partida como condicionantes, no como determinantes de las trayectorias, y nos habilita a observar espacios de quiebre y ruptura en el desarrollo de las mismas. Al mismo tiempo, nos plantea la posibilidad de conectar el trayecto universitario con la experiencia educativa más amplia.

Detrás de la construcción de esta medida sintética, encontramos una serie de decisiones conceptuales y metodológicas²³⁰. Estas corresponden respectivamente a la selección de las variables que integran el índice, a la ponderación otorgada a cada una de ellas y, por último, a la selección de los umbrales establecidos al interior del ICE. A continuación, nos referiremos a cada una de estas elecciones.

1. Dimensiones que integran el Índice

Las dimensiones que componen el Índice Educativo son:

- **Clima educativo del hogar**

El clima educativo del hogar es el indicador que registra el promedio de años de estudio alcanzados por el conjunto de las personas del hogar. Algunos toman las personas mayores de 18 años (Chiroleu, 2013); otros, las mayores de 25 años (Bustos, 2001; Índice de Desarrollo Humano). Se establece que es un clima educativo bajo cuando es inferior a seis años, medio cuando se ubica entre seis y menos de 12 y alto, cuando es superior a 12 años (Bustos, *et. al*, 2001).

Las condiciones iniciales de contexto de la educación formal de los adultos del hogar es un aspecto que condiciona las trayectorias educativas de los niños/as y adolescentes de los hogares (Born, 2017). Asimismo, Ball y otros autores (2002 en Montes Ruiz, 2019) establecen que los entornos socio-educativos inciden en las elecciones institucionales, sosteniendo que quienes provienen de hogares más favorecidos, en particular quienes tienen progenitores que habían accedido a la educación superior universitaria, son más precisos en la decisión de qué y cómo estudiar.

En la encuesta autoadministrada aplicada a los/as estudiantes, se les consultaba por el máximo nivel de estudios alcanzado por cada uno de sus progenitores²³¹. Al tratarse de una variable ordinal, no

²²⁹ A los fines de la construcción de este Índice hemos tomado de referencia el Índice de Contexto Social de la Educación (Born, 2017; Born, Montes, et al., 2019) y el Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) (Born, 2018; Born, Scasso, et al., 2019).

²³⁰ Las decisiones metodológicas tomadas para su construcción constituyen una propuesta, es decir que modificaciones en las mismas, ya sea en las variables seleccionadas, las ponderaciones y/o los puntos de cortes de los umbrales, podrían incidir en los resultados de la misma.

²³¹ La pregunta del cuestionario era: ¿Cuál fue el máximo nivel de instrucción que alcanzaron tu padre y madre? Por favor, marcá UNA SOLA opción para cada uno. Y las opciones de respuesta era: Sin instrucción, Primaria incompleta, Primaria completa, Secundaria incompleta, Secundaria completa, Superior no universitaria

intervalar, impide calcular el clima educativo según la definición anterior. No obstante, consideramos distintas opciones que nos permitieron aproximarnos a esa dimensión fundamental para nuestro análisis.

En este sentido, probamos tres opciones para la construcción de este indicador:

- Seleccionamos el máximo nivel educativo de la madre solamente²³² (su distribución se presenta en la siguiente tabla en la columna “Madre”);
- Seleccionamos el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de los progenitores²³³. Es decir que si la madre refiere secundario completo y el padre primario completo, la categoría asignada al estudiante es secundaria completa, es decir, le corresponde la de mayor valor. (su distribución se presenta en la siguiente tabla en la columna “Máximo entre ambos”);
- Calculamos un promedio entre el máximo nivel educativo de la madre y el del padre²³⁴.

En la Tabla A.6.1, incorporamos la distribución del máximo nivel educativo de las madres de los/as estudiantes de UNAJ y de los padres. Si bien esta última no se tomó como propuesta, fue agregada a los fines de mostrar que estos, en su gran mayoría, tienen un menor nivel educativo que las madres de los/as estudiantes, puesto que presentan porcentajes menores en las categorías de mayor nivel educativo y a la inversa²³⁵. Asimismo, incluimos la distribución del máximo nivel educativo de ambos progenitores. Cabe referir que no se incluye la distribución de la opción 3 en tanto que el promedio entre el máximo nivel educativo de la madre y del padre es un valor numérico, al cual no es posible asignarle una categoría.

incompleta, Superior no universitaria completa, Universitaria incompleta, Universitaria completa, Posgrado incompleto, Posgrado completo, No sabe, no contesta.

²³² Un 3,8% de los casos no contaban con esta información, definiéndolos como valores perdidos para los cálculos realizados.

²³³ Un 2,3% no respondió por desconocimiento o porque no recordaba el máximo nivel educativo alcanzado por ambos progenitores, definiéndolos como valores perdidos para los cálculos realizados. En caso de no recordar o no saber el de alguno de ambos, se procedió a contabilizar el que sí recordaba.

²³⁴ El cálculo del promedio se realizó de la siguiente forma: se asignó un valor al máximo nivel educativo a madre y otro al del padre, valores que se expresan más adelante. De esos dos valores se calculó el promedio. Este corresponde a un valor numérico que no puede ser vinculado a una de las categorías del máximo nivel educativo. A modo de ejemplo, si el máximo nivel educativo de un padre es secundario incompleto, se le asigna un valor de 0.094 y si el de la madre es superior no universitario completo 0.156, entonces el valor que se le asignó al caso es el promedio entre ambos, es decir, 0,125. Más adelante se detalla la asignación de puntajes realizada.

²³⁵ A modo ilustrativo, afirmamos que el 63,8% de los padres no completó la secundaria, mientras que este porcentaje se reduce a 55,3% entre las madres.

Tabla A.6.1: Estudiantes de UNAJ según máximo nivel educativo de la madre, del padre y el máximo nivel educativo entre ambos progenitores.

	Máximo Nivel Educativo	Madre	Padre	Máximo entre ambos
	Sin instrucción	1,3	2,5	,8
	Primaria incompleta	15,6	18,6	10,6
	Primaria completa	22,1	20,4	18,1
	Secundaria incompleta	16,3	22,4	18,8
	Secundaria completa	18,8	16,8	22,1
	Superior no universitario incompleto	2,3	1,3	2,3
	Superior no universitario completo	8,0	3,8	8,5
	Universitario incompleto	4,8	4,0	6,3
	Universitario completo o más	7,0	5,0	10,3
	NSNC	3,8	5,3	2,3
		100,0	100,1	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta autoadministrada. n: 398

A partir de lo anterior, consideramos que hacer uso del promedio del nivel educativo de ambos progenitores para la construcción del índice es la opción más pertinente²³⁶ dado que es la que se aproxima en mayor medida a la definición del clima educativo previamente expuesta, puesto que su confirmación considera a ambos progenitores siendo este el contexto en el que se inician las trayectorias y en el que se desarrollan, en la mayoría de los casos²³⁷.

- Recursos para el estudio

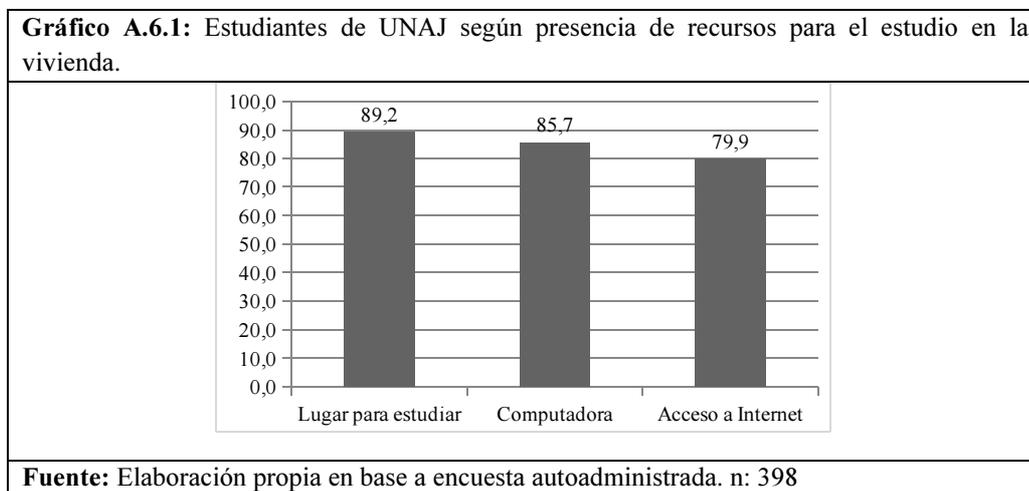
Esta dimensión busca dar cuenta de la posesión o la falta en los/as estudiantes de la UNAJ de ciertos recursos que estimulan – o, al menos, facilitan – el estudio. Al respecto, cabe mencionar que los entornos familiares que no estimulan el estudio en términos materiales, ya sea falta de libros y/o de infraestructura mínima para estudiar es un aspecto identificado como una de las principales

²³⁶ La decisión metodológica de considerar el máximo nivel educativo de ambos progenitores ha sido tomada incluso con el riesgo de subestimar el efecto que genera la escolaridad de la madre.

²³⁷ Cabe referir que un 20% de los/as estudiantes encuestados/as son jefes/as de hogar o lo son sus cónyuges. Si bien esto tiene implicancias en el clima educativo del hogar en el que residen actualmente, ya que éste puede diferir del hogar en el que nacieron, en tanto el interés de nuestro análisis está puesto en la trayectoria de los/as estudiantes y a los fines de mantener la comparabilidad del indicador entre todos/as los/as estudiantes, optamos por mantener el nivel educativo de sus progenitores, incluso en estos casos.

dificultades de los estudiantes y/o causante de abandono, incluso en los primeros años de sus carreras (Ezcurra, 2005; Mundt et al., 2011).

Entonces, construimos esta dimensión a partir de las siguientes variables: posesión (o no) de un lugar donde poder estudiar y si cuentan con recursos tecnológicos del mismo (computadora e internet). En el gráfico que se incluye a continuación, se da cuenta de la distribución de estas variables:



- Trayectoria en escuela secundaria

Esta variable surge de la necesidad de incorporar al índice una dimensión referida al tránsito en la escuela secundaria. Esto se debe a que la experiencia en ese nivel constituye un tramo fundamental de para pensar la trayectoria educativa universitaria, puesto que, al ingresar, las personas traen consigo sus experiencias anteriores.

En términos de Gluz (2019), lo que sucede en el transcurso de la carrera universitaria no puede ser aislado de la diferenciación de acceso al saber, de las adquisiciones intelectuales de los estudiantes, así como tampoco de las condiciones de estudio y de aprendizaje en el nivel que lo precede que es el secundario.

En definitiva, recuperamos la experiencia en el secundario porque entendemos que, en el proceso de convertirse en estudiantes universitarios, se ponen en juego las trayectorias escolares y extraescolares previas de las personas.

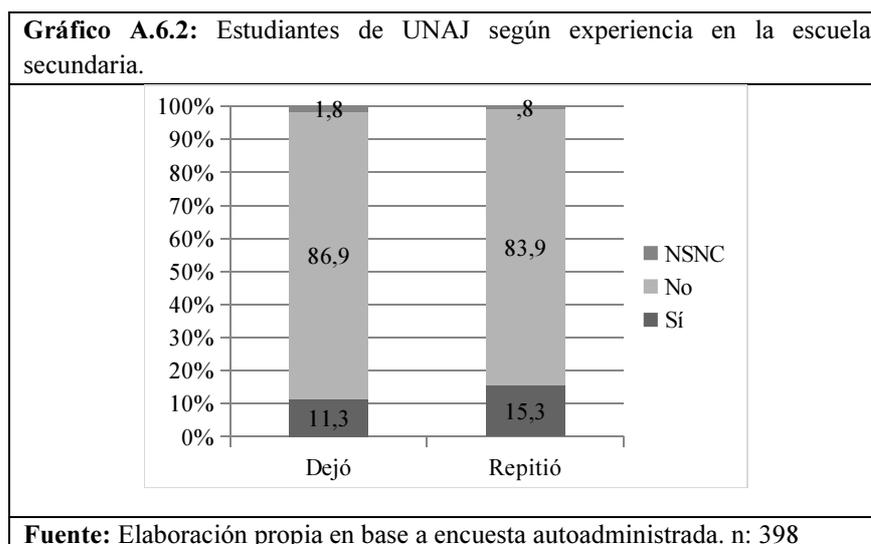
Integran esta dimensión los siguientes indicadores para la escuela secundaria:

- repitencia
- discontinuidad en los estudios

Ambos aspectos inciden en el “enganche”, en términos de Kessler (2004 en Terigi, 2007), de las personas con la secundaria, implicando una menor intensidad en su escolaridad entre quienes atravesaron alguna de estas experiencias.

Adicionalmente, la repetición es uno de los indicadores más robustos de rendimiento escolar (Cerrutti & Binstock, 2004) y que se da con mayor frecuencia entre quienes provienen de hogares pobres o de bajo clima educativo (Lopez, 2001; Herrán, 2001 en Cerrutti & Binstock, 2004).

A continuación, se grafica la distribución de las variables que comprenden esta dimensión:



- Edad en la que ingresó a la Universidad

Optamos por este indicador en tanto nos permite captar la diversidad de trayectorias, incluso de los estudiantes universitarios “no tradicionales” (Sánchez-Gelabert & Elias, 2017) o con trayectorias “no lineales”, es decir, nos permite distinguir entre quienes se incorporan a la Universidad con la edad teórica (Terigi, 2007), de quienes lo hacen en otros momentos de sus vidas.

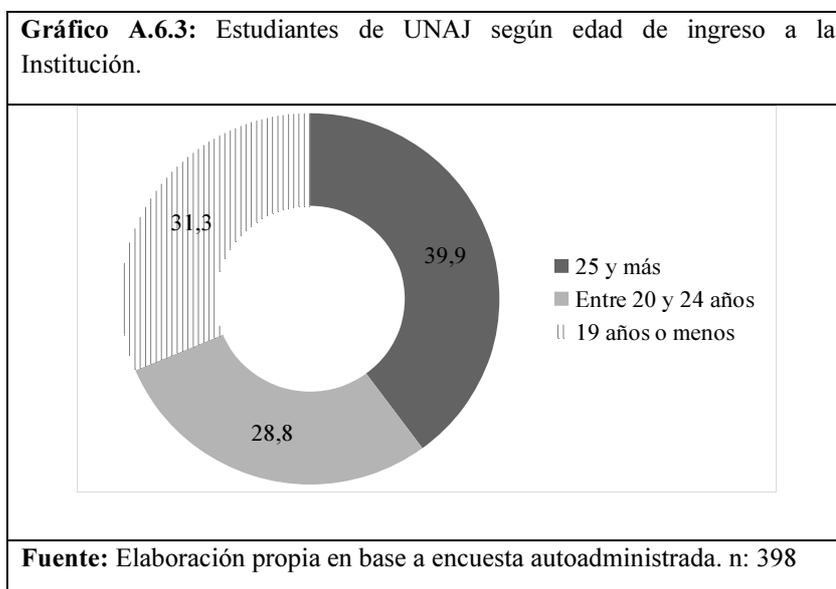
Los motivos de esa “demora” pueden ser muy variados. Sin pretensión de exhaustividad, mencionamos algunos a continuación: 1. las trayectorias no lineales en la secundaria, ya sean producto del “desenganche” o de una “escolaridad de baja intensidad” en la secundaria, aspecto que intentó ser aprehendido en la dimensión anterior, o bien por circunstancias socio-económicas que conllevaron alejamientos de las trayectorias teóricas; 2. haber realizado experiencias educativas previas, ya sea en otras instituciones universitarias y/o superiores no universitarias²³⁸; 3. aspectos económicos, tanto del estudiante como de sus familias, que se vinculan al trabajo remunerado y al no remunerado, ya sea imposibilidad por coincidencia de los tiempos, costes de oportunidad en términos de pérdida de ingresos que supone estudiar una carrera universitaria; 4. ciclos vitales tales como la maternidad – paternidad; 5. la distancia en términos geográficos que quienes residen en la zona de influencia de UNAJ tenían que atravesar para asistir a otras universidades previo a la creación de la misma y a la “vecinalización” que representa el emplazamiento de esta Universidad en la zona.

Entonces, la edad al ingresar a la Universidad es una variable que nos permite abarcar una serie de complejidades y condensar distintas situaciones que, incluso, se yuxtaponen. De allí que sea una variable que revela otras situaciones previas al ingreso y que tiene sus implicancias en términos de trayectoria educativa, adecuación a las demandas de la vida universitaria²³⁹ e implicancias en el despliegue del oficio del estudiante y procesos de afiliación.

²³⁸ En este sentido, tal como referimos en el apartado metodológico, 1 de cada 3 estudiantes cuenta con una trayectoria previa en la educación superior universitaria, de los cuales la amplia mayoría (87%) no concluyó esa carrera, y un 22% ingresó previamente a una carrera de educación superior no universitaria, de quienes un 58% la terminó y un 36% discontinuó esos estudios.

²³⁹ Al respecto, Chain Revuelta y Jácome Avila (2007) señalan que períodos prolongados fuera del circuito educativo pueden generar algunas dificultades en la adecuación a las demandas de la vida académica en términos del tiempo estipulado para aprender ciertos contenidos.

A los fines de nuestro análisis, agrupamos la edad al ingresar en tres categorías: una para quienes ingresaron con 19 años o menos a estudiar en la UNAJ, correspondiendo con la edad según la trayectoria teórica (Terigi, 2007), otra para quienes los hicieron con entre 20 y 24 años y otra para aquellas personas que ingresaron con 25 años o más. Esta última coincide con una de las características identificadas para referir a los estudiantes “no tradicionales” (Horn & Carroll, 1996 en Sánchez-Gelabert & Elias, 2017). En el siguiente gráfico, se da cuenta de la distribución de esta variable al interior de la muestra:



2. Ponderación de las dimensiones

Luego de la selección de las variables, a los fines de integrarlas y sintetizarlas para llegar a un valor único, que es justamente el objetivo del ICE, fue necesario ponderarlas.

Para ellos, se constituyó un índice que varía de 0 a 1, siendo este último valor el que se refiere a un contexto educativo que genera condiciones más favorables para el desarrollo de las trayectorias educativas. Optamos por seguir el criterio de la equiponderación, asumiendo que cada dimensión reviste la misma importancia relativa, sin jerarquizar entre dimensiones. Es decir que cada dimensión explica la cuarta parte del índice (1, valor máximo del ICE, dividido 4, la cantidad de dimensiones).

a. Promedio de máximo nivel educativo alcanzado por sus progenitores

Usamos este indicador como *proxy* del clima educativo del hogar. El valor máximo asignado a esta variable es 0,25.

Para la asignación de puntajes, procedimos a asignar valores a cada una de las categorías que integran la variable de máximo nivel educativo alcanzado: el valor es mayor a medida que aumenta el nivel educativo de los progenitores, ya que suponen una mayor cantidad de años de estudio en función de las definiciones de trayectorias teóricas que implica cada uno; asimismo, los niveles incompletos tienen una ponderación menor que los completos. A aquellos/as estudiantes cuyos/as progenitores no tienen instrucción, se les asignó un puntaje de 0. Procedimos luego a dividir el máximo valor de la dimensión por 8, considerando todos los niveles, desde primario incompleto hasta universitario completo o más.

En función de ello, tal como referimos anteriormente, asignamos un valor para la madre y otro para el padre. Luego calculamos el promedio entre ambos, siendo ése el puntaje final de esta dimensión.

b. Recursos para el estudio

Esta dimensión toma como valor máximo 0,25 puntos, y la asignación de valores para cada uno de los recursos se distribuye equitativamente entre los recursos contemplados. Es decir, en nuestro caso, que cuenten con el recurso en cuestión les otorga 0,083 puntos (ya que $0.25/3 = 0,083$). Si cuentan con solo uno, les asignamos 0,083, con dos $0,083 * 2$ y si contaban con los tres obtenían el puntaje total de la dimensión.

c. Trayectoria en escuela secundaria

La dimensión alcanza 0,25 puntos como máximo, y se asigna la mitad del valor en caso que el estudiante no haya repetido en la escuela secundaria y la otra mitad si no discontinuó sus estudios en ese nivel.

d. Edad al ingresar a la universidad

Esta dimensión adjudica el mayor puntaje (0.25) a quienes ingresaron dentro de la edad teórica a la Universidad, es decir, con 19 años o menos. Luego, quienes lo hicieron con 20 – 24 años recibieron 0,125 y, mientras que, quienes iniciaron sus estudios con 25 años o más, no se les asignamos un valor.

En la figura que se incluye a continuación, presentamos de manera resumida, la propuesta de ponderación que utilizamos:

Dimensión	Ponderación	Valores Máximo Dimensión	Indicadores Dimensión	Valor
Máximo Nivel Educativo Progenitores	25%	0,25	Sin instrucción	0
			Primaria incompleta	0,031
			Primaria completa	0,063
			Secundaria incompleta	0,094
			Secundaria completa	0,125
			Superior no universitario incompleto	0,156
			Superior no universitario completo	0,188
			Universitario incompleto	0,219
			Universitario completo o más	0,250
Recursos para el estudio	25%	0,25	Lugar estudio	0,083
			Computadora	0,083

			Internet	0,083
Trayectoria en Escuela Media	25%	0,25	No Repitió	0,125
			No discontinuó	0,125
Edad de ingreso a la UNAJ	25%	0,25	19 años o menos	0,250
			Entre 20 y 24 años	0,125
			25 y +	0,000

Definición de los Umbrales

Una vez que cada una de las unidades de análisis obtuvo un valor resumen, producto de la suma del valor establecido para cada una de las dimensiones, el siguiente paso fue establecer los valores que definían cada uno de los umbrales.

Al respecto, nuestra intención fue conformar tres grupos que dieran cuenta del impulso que el contexto educativo tiene en las trayectorias. Cada uno de los grupos conformados darían cuenta de distintos escenarios, los cuales fueron denominados: ICE bajo, ICE medio e ICE alto.

A los fines de armar estos grupos probamos distintas opciones para la construcción de esos umbrales. La primera de ellas supuso generar esos conjuntos a partir de establecer como puntos de corte aquellos valores del índice que supusieran un tercio de su valor máximo - es decir 1 dividido 3-, lo que resultó en los siguientes intervalos: hasta 0,33, de 0,34 a 0,66, y de 0,66 a 1. Producto de esta primera prueba la distribución fue la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ICE Bajo	14	3,5	3,5	3,5
	ICE Medio	331	83,2	83,2	86,7
	ICE Alto	53	13,3	13,3	100,0
	Total	398	100,0	100,0	

Esta propuesta, generó una distribución muy dispar entre los grupos (tal como se observa el ICE medio representaba el 83,2% de los casos). Por lo tanto, realizamos una nueva propuesta. Esta consistió en establecer el primer punto de corte en el valor promedio del índice, que era 0,55. El segundo punto de corte, lo establecimos calculando el promedio de los casos restantes, que era 0,61. Producto de esta nueva segmentación obtuvimos la siguiente distribución²⁴⁰:

²⁴⁰ Cabe referir que estas mismas propuestas de corte las hicimos para el índice considerando el máximo nivel educativo de la madre, producto de este cruce la distribución fue la siguiente: ICE bajo 52,5%, ICE medio 28,6% y ICE alto 18,8%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ICE Bajo	156	39,2	39,2	39,2
	ICE Medio	127	31,9	31,9	71,1
	ICE Alto	115	28,9	28,9	100,0
	Total	398	100,0	100,0	

Esta última opción es la que decidimos tomar para conformar los grupos.

A continuación, incluimos algunos cruces del mismo a los fines de conocer su distribución.

INDICEEDPROMCOD2*Instituto tabulación cruzada

% dentro de Instituto

		Instituto			Total
		ICS	IlyA	ICSyA	Total
INDICEEDPROMCOD2	Bajo	47,3%	24,4%	35,2%	39,2%
	Medio	28,4%	36,7%	35,2%	31,9%
	Alto	24,4%	38,9%	29,5%	28,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

INDICEEDPROMCOD2*Tramo tabulación cruzada

% dentro de Tramo

		Tramo			Total
		Inicial	Medio	Final	
INDICEEDPROMCOD2	Bajo	43,3%	35,6%	36,2%	39,2%
	Medio	27,2%	36,3%	34,5%	31,9%
	Alto	29,4%	28,1%	29,3%	28,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

INDICEEDPROMCOD2*CondCuid2 tabulación cruzada

% dentro de CondCuid2

		CondCuid2				Total
		Trabaja y cuida	No trabaja y cuida	No trabaja y no cuida	Trabaja y no cuida	
INDICEEDPROMCOD2	Bajo	44,4%	44,4%	38,8%	35,5%	39,2%
	Medio	34,9%	29,6%	31,8%	31,6%	31,9%
	Alto	20,6%	25,9%	29,5%	32,9%	28,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anexo 7. Universidades nacionales por año de fundación y emplazamiento geográfico

Universidades Nacionales	Año de Creación	Emplazamiento geográfico
Córdoba	1613	Córdoba
Buenos Aires	1821	CABA
La Plata	1890	Buenos Aires
Tucumán	1914	Tucumán
Litoral	1919	Santa Fe
Cuyo	1939	Mendoza
Nordeste	1956	Corrientes / Chaco
Sur	1956	PBA
Tecnológica Nacional	1959	GBA / Resto del país
Rosario	1968	Santa Fe
Comahue	1971	Neuquén
Río Cuarto	1971	Córdoba
Catamarca	1972	Catamarca
Lomas de Zamora	1972	GBA
Luján	1972	GBA
Salta	1972	Salta
Entre Ríos	1973	Entre Ríos
Jujuy	1973	Jujuy
La Pampa	1973	La Pampa
Misiones	1973	Misiones
San Juan	1973	San Juan
San Luis	1973	San Luis
Santiago del Estero	1973	Santiago del Estero
Centro de la PBA	1974	PBA
Mar del Plata	1975	PBA
Patagonia S.J. Bosco	1980	Chubut
Formosa	1988	Formosa
La Matanza	1989	GBA
Quilmes	1989	GBA
Gral. Sarmiento	1992	GBA
San Martín	1992	GBA
La Rioja	1993	La Rioja
Patagonia Austral	1994	Santa Fe
Lanús	1995	GBA
Tres de Febrero	1995	GBA
Villa María	1995	Córdoba
Autónoma de Entre Ríos	2001	Entre Ríos
Chilecito	2002	Otros
Noroeste de la PBA	2003	PBA
Chaco Austral	2007	Otros
Río Negro	2007	Río Negro
Arturo Jauretche	2009	GBA
Avellaneda	2009	GBA
José C. Paz	2009	GBA
Moreno	2009	GBA
Oeste	2009	GBA
Villa Mercedes	2009	Otros
Tierra del Fuego	2010	Tierra del Fuego
De las Artes	2014	CABA

Comechingones	2014	San Luis
Defensa Nacional	2014	CABA
Hurlingham	2014	GBA
Rafaela	2014	Santa Fe
Alto Uruguay	2015	Otros
Guillermo Brown	2015	GBA
Universidad Pedagógica Nacional	2015	CABA
Raúl Scalabrini Ortiz	2015	GBA
San Antonio de Areco	2015	PBA
Chubut	2018	Chubut