



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El recién llegado a la universidad

Dificultades y fortalezas que posibilitan su inserción

Autor:

Incarnato, Cecilia Estela

Tutor:

Naidorf, Judith

2015

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

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

**Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

**Maestría en Educación
Pedagogías Críticas y
Problemáticas Socioeducativas**

*El recién llegado a la universidad:
dificultades y fortalezas que posibilitan su inserción*

Autora: Cecilia Estela Incarnato

Directora: Dra. Judith Naidorf

Diciembre 2015

Agradecimientos

Quiero agradecer

A mis papás, por inculcarme el placer de la lectura y la curiosidad por la investigación.

A mis hermanas, María, Nana y María Ce, por ser incondicionales conmigo.

A Judith, por su generosidad intelectual, su acompañamiento, sus sugerencias certeras y su presencia siempre cercana.

A mi sobrina Lucía, por su compromiso, dedicación y esmero en la presentación de este trabajo.

A mis sobrinos José y Clara, por responder mis dudas informáticas.

A mis amigos Andrea y Gabriel, por sus comentarios y su apoyo sincero.

A Cecilia y Leandro, mis amigos de la maestría, auténticos compañeros de aventuras.

A Daniel Sazbón, por sus prontas respuestas frente a mis frecuentes preguntas.

A mis compañeros del C.B.C. y de la escuela, por su afecto y su confianza en mí.

Dedico esta tesis a mis tres amores, Federico, Violeta y Flavio. Sin su sostén amoroso, y a riesgo de caer en lugares comunes, este trabajo no podría haber sido escrito.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	3
Objetivos e hipótesis de esta tesis	6
El proyecto “ <i>Vamos a la Facu</i> ”	8
Capítulo 1: Marco teórico	
1.1 Acerca de la categoría “sectores populares”	15
1.2 La masificación de la universidad	24
1.3 El ingreso a la universidad. El recién llegado	28
Capítulo 2: Estado del arte	
2.1 Acerca del pasaje escuela media – universidad	34
2.2 Acerca de las dificultades en el ingreso	40
2.3 Sobre la tutoría	47
Capítulo 3: Consideraciones metodológicas	52
Capítulo 4: El proyecto “<i>Vamos a la Facu</i>” en marcha	
4.1 Etapas de la experiencia	57
4.1.1 La primera etapa de la experiencia: quiero seguir estudiando.	
4.1.2 La segunda etapa de la experiencia: no sé si la universidad es para mí.	58
4.2 Las reuniones de trabajo	
4.2.1 Primera reunión de trabajo	59
4.2.2 Segunda reunión de trabajo	60
4.2.3 Tercera reunión de trabajo	61
4.2.4 Cuarta reunión de trabajo	62
4.3 Sobre los encuentros colectivos	63
4.3.1 Primer encuentro CENS N°30: voy a seguir estudiando para progresar.	
4.3.2 Segundo encuentro CENS N°30: mi trayectoria me condiciona.	66
4.4 Sobre los espacios quincenales de trabajo de orientación individual	67
4.4.1 Primer espacio quincenal de trabajo de orientación individual: el CBC es un filtro.	68
4.4.2 Segundo espacio quincenal de trabajo de orientación individual: no sé si logro inscribirme a tiempo.	

4.4.3 Tercer espacio quincenal de trabajo de orientación individual: la universidad no es para mí.	69
4.4.4 Cuarto espacio quincenal de trabajo de orientación individual: voy a ser docente.	70
4.4.5 Quinto espacio quincenal de trabajo de orientación individual: si me quedan previas, no me inscribo.	
4.4.6 Sexto espacio quincenal de trabajo de orientación individual: quiero estudiar y tengo que trabajar. ¿Cómo hago?	71
Capítulo 5: Análisis de la experiencia, potencialidades y limitaciones	72
A modo cierre	
I. Sobre los límites de las acciones afirmativas	99
II. Conclusiones	102
Bibliografía	111
Anexo	132

RESUMEN

Este trabajo aborda el estudio de la problemática del acceso a la universidad y las características de dicho proceso en el recién llegado, enfocado especialmente a los ingresantes provenientes de sectores populares, a partir de la descripción y el análisis del proyecto “*Vamos a la Facu*”. El propósito de dicho proyecto fue promover la inserción de estudiantes provenientes de escuelas secundarias ubicadas en zonas desfavorables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) al nivel de educación superior durante 2012.

Con esa perspectiva, esta tesis indaga sobre las dificultades específicas que afectan a los aspirantes de sectores populares en la continuación de estudios postsecundarios, en particular la universidad, así como también las respuestas institucionales y del sistema frente a esos requerimientos. Las problemáticas específicas refieren a la combinación del estudio con la familia y el trabajo, la apropiación de la cultura universitaria, la autopercepción respecto de la continuidad de los estudios superiores. En cuanto a las respuestas institucionales y del sistema, se analizan las acciones afirmativas tales como tutorías y becas, entre otras.

El trabajo que aquí presentamos reconoce la oportunidad de estudiar a partir de una experiencia las potencialidades y los límites de las acciones afirmativas, las características del recién llegado a la universidad en particular con el foco puesto en los provenientes de los sectores populares, el rol de las tutorías y otros temas que me preocupan desde hace más de veinte años como docente del nivel medio, del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, como graduada de la carrera de Historia de la Universidad de Buenos Aires y como postulante a Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Desde nuestra postura la educación superior es un derecho y es un desafío su universalización.

Cabe aclarar que al momento del cierre de la tesis, y haciendo las últimas correcciones de estilo, el 28 de octubre de 2015 fue promulgada la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Dicha ley, modificatoria de la Ley de Educación Superior N° 24521, era un proyecto que ya tenía media sanción en la Cámara de Diputados desde mayo de 2013.

Muchas de las afirmaciones aquí volcadas se reflejan en el texto de la nueva ley. Es decir, no se trata meramente de voluntades sino que las políticas universitarias que no se direccionen en ese sentido contradicen a la ley.

Hemos decidido no incluir un análisis pormenorizado sobre el nuevo marco legal en esta tesis, lo que postergamos para futuras indagaciones.

Vale destacar que al final de la tesis adjuntamos los artículos modificatorios y el texto completo que acompañó dicha promulgación.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está motivada por una profunda preocupación personal por la temática de los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires, en particular los provenientes de los sectores populares. Como docente del Ciclo Básico Común (C. B. C.) en la Universidad de Buenos Aires (U. B. A.), y de quinto año en una escuela secundaria desde hace veinte años¹, encuentro que el pasaje de la escuela media a los estudios superiores suele ser una transición en general traumática para los alumnos. Dicho pasaje podría ser considerado un *momento clave* en la vida de los estudiantes, quienes se encuentran compelidos a generar estrategias para superar esas instancias, las que, con mucha frecuencia, se convierten en un *filtro* (Braslavsky, 1985).

La pregunta sobre quiénes ingresan a la universidad y de dónde provienen comenzó a profundizarse y a generar otras vinculantes. Si se analiza cuál es el número de inscriptos al Ciclo Básico Común y quiénes logran aprobarlo, se verifica una notable diferencia que se sostiene en el tiempo entre el número de ingresantes y quienes efectivamente completan con éxito la cursada. Esto afecta el logro de una democratización de la educación superior y por lo tanto el estudio del “recién llegado” es un camino hacia la comprensión y problematización de dicha diferencia. Aunque es importante destacar que en los últimos veinte años ha crecido de manera significativa el número de estudiantes en la universidad², también debe reconocerse las dificultades en la permanencia de los mismos. Acompañando la dinámica mundial y regional, en nuestro país dicha masificación se produce alentada por políticas educativas de inclusión en todos los niveles del sistema educativo nacional. Éstas aún no logran paliar el abandono y el fracaso presente sobre todo en perjuicio de las clases sociales en

¹ Profesora de Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado y de Historia Económica Social General en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, Sede 01 “José Luis Romero”, y profesora de Historia y Política en el Instituto San Antonio de Padua (A-352), en el barrio de Nueva Pompeya, C.A.B.A.

² Según el Informe Final del Censo de Estudiantes 2011 de la U.B.A., la unidad académica del Ciclo Básico Común registra un aumento del 45,52% desde 1992 a 2011. Las cifras oficiales muestran que en 1992 la cantidad de estudiantes era de 46.345; en 1996, 51.480; para el año 2000, el número había ascendido a 76.788; en 2004, el C.B.C. contaba con 78.681, y en 2011, con 67.445. Es decir que, de acuerdo con los datos, se verifica un aumento sostenido de la población estudiantil durante los años comprendidos entre 1992 y 2004 (69,7%), y una leve disminución durante 2011 (14%). (SIP. Sistema de Información Permanente). Censo de Estudiantes 2011. Resultados Finales. Universidad de Buenos Aires. Coordinación General de Planificación Estratégica e institucional. Disponible en <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194>. Última consulta: 10/05/15.

desventaja³. En esa perspectiva, el informe de la CEPAL (2011: 13) para América Latina y el Caribe plantea que

En general, el acceso a la educación postsecundaria está reservado a una porción relativamente pequeña de los jóvenes de la región. Debido a la adquisición insuficiente de las competencias necesarias para enfrentar las dificultades de los estudios más avanzados –expresión de la calidad educativa desigual que han recibido en el transcurso de la educación primaria y secundaria– y de otros factores como la necesidad de obtener ingresos para acceder a niveles de bienestar mínimos, son pocos los que logran culminar la educación técnico profesional o la educación universitaria. Entre los jóvenes de 25 a 29 años de edad, solo un 8,3% ha logrado concluir al menos cinco años de educación postsecundaria (duración típica de una carrera universitaria), con una estratificación según quintiles de ingreso per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos (quinto quintil), solo uno de bajos ingresos logra concluir cinco años de estudios postsecundarios.

Este diagnóstico regional se ampliará y complejizará en los siguientes apartados.

Las cuestiones antes señaladas han influido de manera considerable en la decisión del tema objeto de esta investigación. A ello se suma la experiencia de participar en el proyecto “*Vamos a la Facu*”⁴, cuyo propósito fue promover la inserción de estudiantes

³ En gran parte de la bibliografía citada en este trabajo, aparecen las categorías de *sectores sociales en desventaja*, *sectores desfavorecidos*, *sectores vulnerables*, *grupos subalternos y/o subordinados*, *sectores populares*, *sectores sociales postergados*. Aquí hemos optado por la categoría *sectores populares*, que consideramos incluye de forma más general al grupo de análisis. Hemos incluido un apartado en particular para reseñar las diversas denominaciones que encontramos y el contexto en el que se han utilizado.

⁴ El proyecto “*Vamos a la Facu*” diseñado por las Profesoras Silvia Llomovatte y Judith Naidorf y coordinado por la Profesora María Ana Gonzalez, llevado a cabo de mayo a noviembre de 2012, tuvo el propósito de promover la inserción de estudiantes provenientes de escuelas secundarias ubicadas en zonas desfavorables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) al nivel de educación superior. El objetivo consistió en acompañar mediante tutorías y actividades periódicas la promoción del ingreso a la universidad de un grupo de estudiantes de nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires provenientes del Barrio de Bajo Flores, considerada una zona desfavorable y con población extremadamente pobre. Este barrio es lo que se ha dado en llamar en la Argentina una “villa miseria”. Son asentamientos urbanos informales que se constituyen por ocupación de tierras vacantes en la ciudad. Desde la década de 1930 aparecen en diferentes zonas de Buenos Aires (“shanty towns”, “favelas”, en otros lugares del mundo) si bien a partir de entonces han crecido en número y en densidad. Carecen de servicios en general, aunque en las últimas décadas diversos programas sociales han ido paliando parcialmente su situación.

Trabajamos, por lo tanto, con estudiantes jóvenes y adultos jóvenes provenientes algunos de los estratos socioeconómicos más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siendo esta área muy cercana a la Facultad de Filosofía y Letras. El proyecto se llevó a cabo en el Centro Educativo de Nivel Secundario N°79 y a unas cuadras del Centro Educativo de Nivel Secundario N°30. Ambos atienden a población proveniente de dicho Barrio, uno de ellos en horario diurno (por la mañana) y el otro en horario nocturno. La experiencia implicó la realización de un proyecto piloto cuyos tutores provienen de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, y de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, con pretensiones de replicarlo en un futuro en las diferentes nueve carreras de grado de la facultad.

Dicha experiencia se centró en el armado de un equipo de trabajo compuesto por tutores, dos docentes, y dos tesis de la Maestría. Este equipo acompañó a un grupo de estudiantes (100 en total) de las mencionadas Escuelas Públicas del Barrio de Bajo Flores durante el transcurso del último semestre de la secundaria (5to año). El acompañamiento constó de reuniones quincenales durante siete meses y permitió

provenientes de escuelas secundarias ubicadas en zonas desfavorables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) al nivel de educación superior durante 2012. Es a partir de dicha experiencia que la reflexión sobre la misma se ha convertido en una forma específica y puerta de entrada para abordar la cuestión del ingreso a la universidad de los estudiantes provenientes de sectores populares.

un seguimiento de las trayectorias de los y las estudiantes buscando potenciar y fortalecer las condiciones de posibilidad que llevaran a incluir entre sus expectativas la decisión de ingresar a la universidad como un destino posible postsecundario.

Este proyecto se centró en tres ejes constitutivos: la introducción de la conceptualización crítica de la equidad en la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación y de los maestrandos; el trabajo con los estudiantes de sectores populares de zonas socio económicamente desfavorecidas en CABA, buscando generar un espacio de acompañamiento y reflexión que permitiera promover el ingreso y la disminución del fracaso en el ingreso al nivel superior y acrecentar así la representación de estos grupos en relación al total de la población estudiantil; la producción de conocimiento en relación a los dispositivos propios de la UBA y la generación de información para la toma de decisiones. También se propuso crear espacios de formación al interior de la unidad académica, permitiendo continuar con el proyecto y generando nuevas instancias reflexivas y evaluativas.

Objetivos e hipótesis de esta tesis

Objetivo general

- A partir del estudio de caso del proyecto “*Vamos a la Facu*”, analizar las problemáticas específicas –combinar estudio, familia y trabajo, apropiación de la cultura universitaria, autopercepción respecto de la continuidad de los estudios superiores– y las respuestas del sistema e institucionales –acciones afirmativas como tutorías, becas– de y para los ingresantes provenientes de sectores populares en la educación superior y particularmente en la universidad.

Objetivos específicos

- Describir y analizar el programa “*Vamos a la Facu*” de inclusión de sectores populares en la universidad.
- Identificar las especificidades que presentan los estudiantes de sectores populares en torno al ingreso a la educación superior y particularmente a la universidad a partir de sus percepciones respecto de la continuidad de los estudios postsecundarios y las formas institucionales de recepción de los ingresantes.
- Describir y analizar la problemática del acceso a la universidad, y las dificultades que posibilitan la inserción del recién llegado enfocado especialmente a las características de ese proceso en los aspirantes de sectores populares.

Hipótesis

- Existen dificultades para reconocer la desigualdad de posiciones y su intervención particular en torno a los estudiantes de sectores populares para su inclusión en los estudios postsecundarios y particularmente universitarios.
- El fracaso y abandono en el ingreso a la educación superior y particularmente a la universidad aqueja a los estudiantes provenientes de sectores populares por causas no suficientemente estudiadas y abordadas.
- Las acciones afirmativas⁵, aunque no aisladas de otras políticas educativas y reconocida su limitación, poseen un valor que es dable de ser rescatado y analizado a fin de reconocer la experiencia y ampliar la difusión de la misma para ser tomada en cuenta en próximas intervenciones propias o de otros.

⁵ Para J. E. Celis-Giraldo (2009), “Las acciones afirmativas responden a una serie de principios sociales fuertemente debatidos. [...] (Ellos son:) la compensación, la corrección y la diversificación. A partir de estos principios, la acción afirmativa se ha considerado como una medida política para enfrentar los problemas de discriminación [...]. Es así que ella se concibe como una *política activa*, en cuanto procura la igualdad, no solo como un derecho o una teoría, sino como un efecto y un resultado.

[...] La historia de la acción afirmativa en la educación superior está ligada con el movimiento de derechos civiles de los años sesenta. Los grupos de estudiantes negros y de mujeres protestaban por la denominada educación *segregated but equal* [...]. Este tipo de educación establecía que las minorías tenían un acceso pleno a la educación, siempre y cuando contaran con las facilidades de acceso a cualquier universidad o escuela de educación superior. Pero la desventaja académica era notoria. Los programas ofrecidos estaban dedicados por completo a las *capacidades* de sus estudiantes. Históricamente, las capacidades de los negros y mujeres se consideraban inferiores a las del hombre blanco. De ahí que las carreras de administración, medicina o leyes no estaban a su alcance. Tierney (1997) considera que la Ley de los Derechos Civiles tuvo un carácter pasivo, puesto que se desarrolló en un sistema que exige igualdad, pero que no propuso planes para luchar contra la discriminación social. Si la educación se ha concebido como una herramienta que contribuye al progreso de cualquier sociedad, entonces se les debe garantizar a todos sus miembros ingreso y un nivel inmejorable de educación. La balanza se inclina hacia la acción afirmativa, dado que esta es una política que garantiza que la educación se convierta en ‘el camino más importante para ampliar las oportunidades de los más desaventajados.’” (Celis Giraldo, op. cit.: 106 y 107).

El proyecto “Vamos a la Facu”

El proyecto “*Vamos a la Facu*” diseñado por las Profesoras Silvia Llomovatte y Judith Naidorf y coordinado por la Profesora María Ana Gonzalez, fue llevado a cabo de mayo a noviembre de 2012. Tuvo el propósito de promover la inserción de estudiantes provenientes de escuelas secundarias ubicadas en zonas desfavorables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) al nivel de educación superior y particularmente a la universidad. El objetivo consistió en acompañar mediante tutorías y actividades periódicas la promoción del ingreso a la universidad a un grupo de estudiantes jóvenes y adultos de nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires provenientes del Barrio de Bajo Flores. Los trabajos se llevaron a cabo con estudiantes de algunos de los estratos socioeconómicos más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siendo esta área muy cercana a la Facultad de Filosofía y Letras. El proyecto se llevó a cabo en el Centro Educativo de Nivel Secundario N°79 y a unas cuabras del Centro Educativo de Nivel Secundario N°30. Cabe aclarar que el Centro Educativo de Nivel Secundario N°79 (CENS N°79), destinado a jóvenes y adultos, fue creado en el año 2003, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en convenio con el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, y la Asociación de Personal de la UBA. Funciona de lunes a viernes por la mañana en la sede central de la Facultad en el Barrio de Caballito, adyacente al Bajo Flores. Uno de los objetivos en la creación del CENS ha sido atender a la población de este Barrio en las proximidades de la Facultad, a fin de renovar el compromiso de la universidad pública con la sociedad, promoviendo la integralidad de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión, en concordancia con las demandas y problemáticas urgentes de los sectores menos favorecidos. El Centro Educativo de Nivel Secundario N°30 (CENS N°30), funciona por la noche a cuatro cuabras de la Sede Central de la Facultad de Filosofía y Letras. Ambos atienden a población proveniente de dicho Barrio, uno de ellos en horario diurno (por la mañana) y el otro en horario nocturno.

La experiencia implicó la realización de un proyecto piloto cuyos tutores provienen de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y de la Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, con pretensiones de replicarlo en un futuro. El equipo de trabajo, compuesto por tutores, docentes y dos tesisistas de la Maestría, acompañó en las actividades a un grupo de estudiantes (100 en

total) de las mencionadas Escuelas Públicas del Barrio de Bajo Flores durante el transcurso del último semestre de la secundaria (5to año). Las actividades implicaron reuniones quincenales durante esos meses, que conllevaron un seguimiento de las trayectorias de los y las estudiantes buscando potenciar y fortalecer las condiciones de posibilidad que llevaran a incluir entre sus expectativas la decisión de ingresar a la universidad como un destino posible postsecundario.

Este proyecto se centró en tres ejes constitutivos: la introducción de la conceptualización crítica de la equidad en la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación y de los maestrandos⁶; el trabajo con los estudiantes de sectores populares de zonas socioeconómicamente desfavorecidas en CABA, buscando generar un espacio de acompañamiento y reflexión que permitiera promover el ingreso y disminuir el fracaso en el ingreso al nivel superior y acrecentar así la representación de estos grupos en relación al total de la población estudiantil; y por último la producción de conocimiento en relación a los dispositivos propios de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y la generación de información para la toma de decisiones.

También se propuso crear espacios de formación al interior de la unidad académica, permitiendo continuar con el proyecto y generando nuevas instancias reflexivas y evaluativas.

Las actividades se enmarcaron en el plan de acción del equipo de la Universidad de Buenos Aires, socios del Programa Marco Interuniversitario para una Política de Equidad y Cohesión Social en Educación Superior compuesto por miembros de la Red Iberoamericana de Investigaciones en Políticas Educativas (RIAIPE) y cofinanciado por el programa ALFA de la Unión Europea⁷. Dicho programa se desarrolló entre 2010 y 2014 y lo componen socios de veinte países de América Latina y Europa⁸.

⁶ Esto se tradujo entre otras producciones en: Llomovatte, S. Naidorf, J., “Pertinencia, cohesión social y equidad en Educación Superior”, en Beltran, J y Teodoro, A (coord.) (2013). *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

⁷ El Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social de las Instituciones de Educación Superior en América Latina, conducido por la red RIAIPE 3, es un proyecto que involucra a un conjunto de instituciones de Educación Superior liderado por el Doctor António Teodoro, director del Centro de Investigación e Intervención en Educación y Formación (Ceief), de la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías (ULHT), en el marco del Programa Alfa III. Dicho programa, que dispone de un importante financiamiento de la Comisión Europea, tiene como objetivo general impulsar acciones institucionales que promuevan un desarrollo social equitativo y la cooperación universitaria entre Latinoamérica y la Unión Europea (UE).

La Red RIAIPE, que cuenta además con tres equipos asociados —la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), la Universidad de Bolonia (Italia) y la Universidad Federal de Paraíba (Brasil)— está formada por Instituciones de Enseñanza Superior de catorce países de América Latina (Argentina,

Dicha experiencia fue diseñada a partir de un estudio previo elaborado por Silvia Llomovatte, Judith Naidorf y Julieta Bentivenga⁹ en torno a las cuestiones acordadas en el Programa Marco como ejes principales de indagación institucional que tomaron la forma de diagnóstico. Un trabajo posterior que entrelazó los informes institucionales de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General San Martín, Universidad Tres de Febrero y Universidad de La Plata fue publicado en el libro *La Educación superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy* (2012) donde cada país reflejó, desde una perspectiva histórica, los aspectos ligados a las políticas universitarias actuales en torno a la equidad y la cohesión social.

El informe institucional de la Universidad de Buenos Aires y el estudio nacional reflejó la baja participación de estudiantes provenientes de sectores populares en la matrícula universitaria. Este plan de acción buscó entonces abordar esta cuestión a partir de un programa piloto en tanto política focalizada a ser replicada.

Durante la *primera etapa*, se conformó el equipo de trabajo y se llevó a cabo el acceso y reconocimiento del territorio. Ello implicó la convocatoria a las entrevistas de primera selección y la selección definitiva de tutores. Una vez elegidos los mismos, se realizaron tres encuentros de trabajo para su socialización con las características generales del programa, sus objetivos, la población destinataria, el plan de acción y los resultados previstos.

A partir de ese momento, se llevaron a cabo reuniones de trabajo con autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA –la Secretaria de Extensión y Bienestar

Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Costa Rica, El Salvador, México, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú y Uruguay) y de seis países de la UE (Portugal, España, Francia, Italia, el Reino Unido y Holanda).

“La sub-región latinoamericana del Mercosur, integra a la Red de Universidades Nacional de Buenos Aires (UBA), Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Nacional de San Martín (UNSAM) y Nacional de La Plata (UNLP), en la Argentina; las Universidades Nueve de Julio (UNINOVE), Federal de Bahía (UFBA) y del Sur de Santa Catalina (UNISUL), en Brasil; las Universidades Autónoma de Asunción (UAA) y Nacional de Asunción (UNA), en el Paraguay; y la Universidad de la República (UdelaR), en el Uruguay.” (RIAIPE 3, 2012. *La Educación Superior en el Mercosur. Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy*. Buenos Aires, Biblos: 16).

⁸ Disponible en <http://www.riaipe-alfa.eu/index.php/es/socios/socios-riaipe/equipos>

⁹ Dicho estudio tuvo como objetivo la descripción y el análisis de la Universidad de Buenos Aires (UBA) a partir de sus tres *pilares funcionales*, docencia, investigación y extensión, con foco en tres ejes: el género, la pertinencia social y la equidad. Las diversas dimensiones de análisis abordaron los aspectos político, institucional, del alumnado y su *representatividad*, del profesorado, los investigadores y los cargos *relevantes*, de las funciones docente, de investigación, de extensión y transferencia y de la evaluación.

Las autoras sostienen que “los grupos vulnerables en los últimos años han comenzado a ser visualizados y se han diseñado una serie de políticas intentando incluir a la mayor cantidad de estudiantes. La igualdad de oportunidades se busca a partir de la creación de políticas inclusivas.” (Llomovatte, Naidorf y Bentivenga, op. cit.: 51).

Estudiantil y los Consejeros del Consejo Directivo de la Facultad– a fin de ajustar detalles para la implementación del programa. Se trabajó asimismo con el Servicio de Orientación Estudiantil de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil y con la Oficina del CBC (Ciclo Básico Común de Ingreso a la UBA), con sede en la Facultad de Filosofía y Letras, para la presentación del mismo.

Cumplidas las instancias antes mencionadas, el trabajo se orientó a los Centros Educativos de Nivel Secundario de forma directa.

Por un lado, se realizaron encuentros con Directivos, Asesoras Pedagógicas y Docentes de los CENS N°79 y 30 a fin de familiarizarlos con el programa. Es interesante señalar que ya en aquel momento las autoridades escolares expresaron entusiasmo y la necesidad e importancia que consideraban tenía el programa para sus futuros egresados.

Por otro, se conformaron los grupos destinatarios de dichos CENS, a partir de la difusión y la convocatoria a jóvenes y adultos del tercer ciclo –el último año– y a los egresados que no hubieran continuado estudios superiores. Se realizó un encuentro de presentación del programa y finalmente se llevó a cabo la inscripción. Cabe aclarar que, a fin de trabajar con grupos de destinatarios de sectores populares del Barrio de Bajo Flores, los criterios de convocatoria e inscripción al programa contemplaron determinadas variables para realizar una equitativa inscripción en función del género, maternidad / paternidad, situación de inmigración y situación laboral.

La *segunda etapa* consistió en la implementación del dispositivo de acompañamiento a los estudiantes de tercer ciclo de los CENS, la familiarización con información y características de la universidad hoy y el proceso de elección de estudios superiores. Ello implicó la realización de dos encuentros colectivos, la puesta en marcha de un espacio quincenal de trabajo de orientación individual, reuniones de evaluación en proceso y planificación del equipo de tutores y respecto de la implementación del dispositivo con los equipos de conducción de los CENS. A continuación, presentamos las actividades mencionadas que serán detalladas en los capítulos siguientes.

En el I Encuentro colectivo de Diagnóstico Inicial se presentó el programa y se acordó con la dirección de cada CENS la realización del Encuentro de Diagnóstico Grupal antes de la mitad del ciclo lectivo.

Los objetivos de dicho encuentro fueron por un lado conocer las historias de vida de los estudiantes en torno a sus trayectorias educativas –escolares y por fuera de ellas– a

fin de que ellos mismos comenzaran a identificar, describir y desnaturalizar las mismas. Por otro, dicho encuentro se propuso conocer las expectativas iniciales de los estudiantes respecto de continuar estudios postsecundarios¹⁰. Por último, se buscó brindar una primera instancia de información acerca de las opciones educativas.

Se trabajó a través de dinámicas participativas buscando la reflexión individual y colectiva de reconocimiento de situaciones (obstáculos, facilitadores, etcétera) comunes y particulares en las distintas trayectorias. Al cierre del encuentro, se solicitaron las direcciones de correo electrónico y se entregó el *flyer* “*Vamos a la facu... Una opción a considerar*” (ver anexo), a través del cual se buscó reforzar la idea de proceso de la toma de decisiones abordada en el encuentro. Con los correos electrónicos, se promovió el establecimiento de otra vía de comunicación.

Después del primer encuentro colectivo, se analizaron las reflexiones de los estudiantes y se planificó el segundo encuentro colectivo. Se planteó como objetivo profundizar la ampliación de información en relación con las opciones educativas que se habían relevado –planes de estudio, duración, instituciones que dictaban la oferta, carga horaria, fechas de inscripción, entre otros– y reflexionar acerca de los campos laborales de las distintas profesiones en relación a los intereses personales.

El espacio quincenal de trabajo de orientación individual se llevó a cabo en los laboratorios de Informática de cada escuela, fuera del horario de clases, a fin de continuar el trabajo iniciado colectivamente. Estas instancias –una en el horario de la mañana y otra en el horario vespertino– se encontraron abiertas a los estudiantes de los dos CENS de forma indistinta, según su disponibilidad horaria. En ellas, se socializó a los jóvenes en las diversas estrategias de búsqueda de información, a saber, Guías del Estudiante, Internet, llamados telefónicos, asistencia a las instituciones. Con cada uno de los estudiantes que consultaba, se diseñaba una particular estrategia de búsqueda, la que luego era re trabajada con la información relevada de manera autónoma en el siguiente encuentro. También se transmitió información acerca de las distintas becas de estudios superiores existentes (relevadas en el informe institucional y nacional) y se trabajó con los requisitos de aplicación.

A lo largo de toda la implementación del dispositivo, se llevaron a cabo reuniones de Evaluación en Proceso y Planificación del Equipo de Tutores, a fin de evaluar cómo se

¹⁰ Aunque el programa se denomine “*Vamos a la Facu*” se promueve la inserción postsecundaria entre los estudiantes del CENS.

iba desarrollando el programa, y planificar las siguientes instancias de trabajo en cada CENS, a partir de recopilar información y producir los materiales de trabajo a utilizar.

Asimismo, se realizaron los Encuentros de Evaluación en Proceso de la Implementación del Dispositivo con los Equipos de Conducción de los CENS, encuentros con las Directoras, Asesoras Pedagógicas y Docentes de ambos centros, para evaluar en proceso y retroalimentar la puesta en práctica del plan de acción.

A partir del avance de la segunda etapa del plan –que consistió en la implementación del dispositivo de acompañamiento a los estudiantes de tercer ciclo de los CENS en el proceso de elección de estudios superiores– el mismo adquirió una nueva visibilidad y tuvo las siguientes direccionalidades que detallamos a continuación:

1) El plan de acción se incluyó a partir de entonces como un programa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se llevaron a cabo una nueva serie de reuniones con la Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil y los Consejeros del Consejo Directivo de la Facultad a fin de ajustar detalles para la implementación del programa. Se trabajó asimismo con el Servicio de Orientación Estudiantil de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil y con la Oficina del Ciclo Básico Común de Ingreso a la Universidad de Buenos Aires, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras en torno a las características del programa.

Cabe aclarar que se recibió la invitación a formalizar el programa “*Vamos a la Facu*”, a través de un Programa de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, y a abrir un espacio de trabajo en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), sede que la casa de estudios tiene en el Barrio de Barracas, al sur de la Ciudad de Buenos Aires.

2) Por otra parte, en el Área de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se realizaron reuniones ejecutivas con el Equipo Técnico del Área a partir de su intención de extender el programa a nuevos Centros Educativos de Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos durante el ciclo lectivo 2013.

Existen dos CENS cercanos a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que solicitaron la implementación del programa para sus estudiantes. Dichos centros conocieron el programa por trabajar con docentes de los CENS N°30 y 79, donde ya se implementaba.

Durante los sucesivos Encuentros de Evaluación en Proceso con los Equipos de Conducción, los directivos de los CENS N°79 y N°30 expresaron la demanda de

implementación del programa con los estudiantes de tercer ciclo durante el ciclo lectivo 2013. Un detalle de la experiencia se encuentra desarrollado en el capítulo 3 de esta tesis.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1 Acerca de la categoría “sectores populares”

Como dijimos, en este trabajo abordaremos el estudio de los ingresantes a la universidad provenientes de sectores populares a partir de una experiencia particular como lo fue el programa “*Vamos a la Facu*”. Con esa perspectiva, decidimos incluir un apartado referido a la categoría de análisis teniendo en cuenta las diversas denominaciones posibles: *status socioeconómico más desaventajado*, *sectores vulnerables* (o *más vulnerables*), *estudiantes pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos*, *frangas desfavorecidas*, *población de frangas en desventaja* (Gluz, 2011), *clases subalternas* (Migliavacca y Vilariño, 2010). Parece oportuno entonces presentar algunos de los autores que refieren a un sector de la sociedad que, a pesar de las lógicas particularidades, tiene muchos aspectos en común. Cabe aclarar que en que la gran mayoría de los textos analizados, las diversas denominaciones se utilizan como sinónimos.

Retomamos la pregunta que se hace Lidia Rodríguez (2013: 9) respecto de qué significa “lo popular”, concepto que reconoce se usa de formas *diversas*. Así, afirma la autora que

La delimitación de “lo popular” en el campo de la “educación popular”, remite entre otras cuestiones a una de orden formal. Designa un sujeto social [...]. Remite a los sectores más pobres, de trabajo informal, excluidos de la escuela, etc., definidos por la estadística, con una perspectiva sociológica. [...] Esa empiricidad es construida de distintos modos desde diferentes lugares de enunciación: el sujeto de la transformación, el subversivo, el que trae desorden, el que requiere políticas de inclusión, etc. Un proyecto político, una utopía, un horizonte de sentido. El proyecto político popular remite a un horizonte de justicia e igualdad donde se pueda “ser parte”.

En ese sentido, es también Rodríguez (1996: 3) quien se refiere a *sectores sociales subordinados* para contextualizar al adulto de la educación, considerado un *marginado pedagógico*. Con esa perspectiva, la autora sostiene que

El adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un “marginado pedagógico”, lo que, sabemos, significa también que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica. [...] Contrariamente a los sentidos que adquiere en otras superficies discursivas, la adultez pedagógica señala una carencia. [...] Es decir, el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es, simplemente, un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado.

En cuanto a los llamados *sectores vulnerables*, y de acuerdo con la bibliografía analizada, partimos de la concepción de que dichos sectores se encuentran en una situación de mayor riesgo de que sus derechos sean vulnerados. En ese sentido, M. Pérez Contreras (2005: 1) entiende por grupos vulnerables a

Todos aquellos que, ya sea por su edad, raza, sexo, condición económica, características físicas, circunstancia cultural o política, se encuentran en mayor riesgo de que sus derechos sean violentados. [...] las personas o grupos que [...] sufren de inseguridad y riesgos en cualquier aspecto de su desarrollo como personas y como ciudadanos, se encuentran en una situación de desventaja frente al reconocimiento, goce y ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales. [...] Luego entonces podemos afirmar que los grupos vulnerables representan a los sectores más desfavorecidos y débiles de la sociedad en la que se encuentran.

Asimismo, consideramos que –como plantea Falcón Aybar (2009: 87)– la pobreza y la vulnerabilidad “son conceptos con características similares que fluctúan en una analogía generada entre ambas, la pobreza es un hecho y la vulnerabilidad su máxima expresión.”

Por su parte, Leandro González (2009) –en su compilación de trabajos sobre vulnerabilidad y desigualdad social– retoma el análisis de Moreno Crossley (2008). Para el autor,

Hay una coincidencia general en considerar a la vulnerabilidad social como una condición de riesgo o indefensión, la susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño o perjuicio, o de padecer la incertidumbre. A partir de allí, los autores tratados tienden a concentrarse en dos principales interpretaciones de la vulnerabilidad social: como *fragilidad* o como *riesgo*. [...] La primera concepción asume que la vulnerabilidad es un atributo de individuos, hogares o comunidades, que están vinculados a procesos estructurales que configuran situaciones de *fragilidad*, *precariedad*, *indefensión* o *incertidumbre*. Se trata de condiciones dinámicas que afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente o desarrollo. Las mismas están correlacionadas con procesos de exclusión social, que se traducen en trayectorias sociales irregulares y fluctuantes. En esta línea

identifica a los trabajos realizados por agencias regionales de la Organización de las Naciones Unidas, tales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y autores como Rubén Kaztman (Moreno Crossley, 2008:12-16, en González, op. cit.: 14).

En un análisis pormenorizado sobre los efectos de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUHPS), Nora Gluz e Inés Rodríguez Moyano (2013: 5) reflexionan sobre “las condiciones de construcción de la experiencia escolar de *jóvenes de sectores vulnerables* a partir de (su) implementación en el 2009.” Además de *sectores vulnerables*, las autoras describen la experiencia escolar de *jóvenes en situación de vulnerabilidad social*, y afirman que las condiciones de *vulnerabilidad económica* de dichos jóvenes “condicionan su permanencia, regularidad en la asistencia y cumplimiento de los requerimientos que ésta impone.” (Gluz y Moyano, op. cit.: 20).

En el ya clásico estudio sobre el ingreso universitario, cuyo título abre la posibilidad de pensar que la *democratización en la admisión a la universidad es más que un problema de “ingresos”* (Gluz, ed., 2011), aparecen las categorías de *alumnos de status socioeconómico más desaventajado*, *sectores vulnerables* (o *más vulnerables*), *estudiantes pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos*, *frangas desfavorecidas*, *población de frangas en desventaja*, como enunciábamos anteriormente. Todas ellas refieren al estudiante que se encuentra en una situación de *desventaja* (Gluz, op. cit.) respecto de otros a la hora de ingresar en la universidad y permanecer en ella.

Por su parte Adriana Migliavacca y Gabriela Vilariño (op. cit.: 9) utilizan la categoría de *clases subalternas* para referirse a los protagonistas de la pedagogía liberadora.

La educación popular se configura como un espacio de resistencia dentro del amplio campo de disputa por la hegemonía, comprometiéndose con la batalla ideológica que apuesta a desarticular una visión del mundo que naturaliza en la conciencia de los oprimidos su lugar de subordinación y que los confina a la resignación, a desplegar un papel de espectadores pasivos de los pesares de la vida cotidiana. [...] La pedagogía de la liberación se define como una contribución a la formación de las clases subalternas en tanto sujetos activos de la revolución.

Con respecto al rol de la universidad en la temática de los derechos humanos, Juan Carlos Tedesco (2012) afirma que es posible construir sociedades más justas a partir de concebir la educación como una variable clave, fundamental. En dicho trabajo, el autor

utiliza –de forma indistinta– *sectores sociales más postergados, más desfavorecidos, sectores populares* y afirma que

La única manera de romper el círculo de reproducción de la pobreza y la desigualdad es justamente ofreciendo una educación de muy buena calidad a los sectores sociales más desfavorecidos [...]. La solidaridad que exige hoy la justicia social es una solidaridad mucho más exigente, como dijimos, tanto en términos cognitivos como en términos éticos. Y, por lo tanto, una de las grandes tareas de la educación es formar esta adhesión a la justicia por parte no sólo de los grupos sociales más postergados, sino, especialmente, por parte de los sectores sociales más favorecidos. Mientras que los *sectores populares* tienden naturalmente a adherir a valores de justicia social, los sectores medios y altos, las elites dirigentes tanto económicas como culturales, no lo hacen. (Tedesco, op. cit.: 30-31).

En *La escuela como frontera*, Silvia Duschatzky (1999: 5) usa la categoría de *sectores populares* y considera que es necesario pensar el *universo cultural* de estos jóvenes –a ellos se refiere en particular– no solo desde las privaciones materiales ya que ello implicaría una reflexión desde el *déficit*. La autora afirma la importancia de

Capturar semánticamente el universo de lo popular que supone penetrar en una trama compleja de signos que no operan por yuxtaposición ni determinación mecánica. Lo popular, se perfila como una práctica de sentido anclada en un escenario de desigualdad y disputa. Además [...] es compleja la tarea de caracterizar a las culturas juveniles de los sectores populares que en principio constituyen formas simbólicas desde donde estos grupos negocian colectivamente su existencia y pelean por sustituir un estigma de marginación en emblema de identidad. Sin embargo, algo de lo popular como universo homogéneo se rompe y algo de lo juvenil como frontera que distingue a todos los jóvenes por igual también se deshace.

Por su parte, Emilio Tenti Fanfani (2003: 20) plantea que la masificación verificada en el nivel medio durante los últimos años requiere, además, “garantizar la escolarización y el aprendizaje de los grupos sociales subordinados.” Nos preguntamos entonces quiénes son para el autor los *grupos sociales subordinados* y/o *sectores socialmente subordinados*. Ellos son en sus palabras los *trabajadores precarios, informales, autónomos, subempleados, desempleados*, quienes tienen dificultades “para sostener la escolarización de sus hijos adolescentes y jóvenes.”

Con la mirada en los jóvenes que logran completar sus estudios secundarios, Daniel Filmus y Mariana Moragues (2003) afirman que existe una *profunda heterogeneización de las oportunidades*. Los autores utilizan *sectores socioeconómicos no favorecidos* y/o

sectores bajos para describir a los sujetos que provienen de *situaciones más desventajosas*, quienes están insertos en un contexto de *segmentación educativa*.

Uno de los artículos que integran el volumen número 24 del *Boletín del Instituto Ravignani* (2001), cuyo autor es Gabriel Di Meglio, presenta un conjunto de diversas categorías para hacer referencia a la *plebe urbana* de Buenos durante el período 1810 - 1820 (sectores populares, clase obrera, clases populares, clase baja, capas populares, populacho, multitud, pueblo, clases trabajadoras, grupos subalternos, masas, plebe urbana). La categoría plebe urbana “si bien no carece de problemas, [...] –y toda categoría es un poco arbitraria–, es probablemente la más adecuada. La vaguedad de nociones como *masas*, *capas* o *multitud* es poco útil para un análisis, lo que es más extensible a la muy empleada *pueblo* [...]” (Di Meglio, op. cit.: 11).

El interés de nuestro estudio nos lleva a extraer una parte de la cita N°12 de dicho texto por la relevancia de los autores citados.

Sectores populares fue empleado por, entre otros, Halperin Donghi, [*Guerra y finanzas en los orígenes del Estado argentino*, Buenos Aires, Ed. De Belgrano, 1982] y R. Salvatore [‘Consolidación del régimen rosista (1835-1852)’, en N. Goldman (comp.), *Revolución, República, Confederación (1806-1852)*, Tomo III de la *Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988; [...]]. La mayoría de los revisionistas [...] y de los miembros de la Nueva Escuela Histórica hablaron del *pueblo*, mientras que entre los autores de izquierda se encuentran *grupos subalternos* en S. Assadourian [‘Modos de producción, capitalismo y subdesarrollo en América Latina’, en: AAVV, *Modos de producción en América Latina*, Cuadernos de Pasado y Presente, Córdoba, Siglo XXI, 1976] y *masas* en M. Peña [*Antes de Mayo*, Buenos Aires, Fichas. 1972]. (Di Meglio, op. cit.: 11).

Es el mismo Di Meglio (2009) quien en el artículo “La historia popular de la Argentina del siglo XIX”, hace un repaso de los aportes teóricos sobre historia popular del país durante las últimas dos décadas. El historiador refiere tanto a la categoría *sectores subalternos* como *sectores bajos*, e identifica primero qué se entiende por historia popular, para luego argumentar sobre los beneficios de ampliar la discusión teórica sobre *lo popular*. Con esa perspectiva, afirma que

Por *historia popular* se entiende aquella producción historiográfica que se centra en diversos aspectos –sociales, económicos, políticos, culturales– de los sectores subalternos (el término es uno de los varios que comúnmente se emplean), y que tiene a éstos como principal objeto de su atención. [...] Una exploración acerca de las formas de definir al objeto de estudio de la *historia popular* –y a ella misma– es también deseable. ¿Cómo categorizar

a los heterogéneos hombres y mujeres que ocupaban el lugar más bajo en la estratificación de las sociedades que formaron la Argentina? ¿Es más adecuado referirse a ellos como *sectores subalternos*, *sectores populares*, *clases subalternas*, *clases populares*, *masas*, *pueblo* o *plebe*? (Di Meglio, op. cit.: 55).

Es posible argumentar según Di Meglio (op. cit.: 76) que distintos términos son útiles para distintos espacios y tiempos, “pero el debate no ha sido planteado –con pocas excepciones– en el ámbito local.”

La reseña de Martín Alfaro (2009) sobre el texto de Di Meglio (2001) se enfoca en el análisis del rol de la *plebe urbana* de Buenos Aires durante el período 1810 - 1830. Ya en la introducción, dice Alfaro, aparece el problema acerca de cómo definir a estos sectores. En ese sentido, el autor considera que Di Meglio “no ve a la plebe como un sector homogéneo [...] dentro de la categorización ‘plebe’, lo que unifica el criterio es la situación de marginalidad [...]” (Alfaro, op. cit.: 333).

En su análisis sobre los *cambios socioeconómicos* y las *respuestas populares* frente al avance del neoliberalismo en la Argentina, Marcela Cerrutti y Alejandro Grimson (2004) describen el deterioro en las condiciones de vida de los *sectores populares* de Buenos Aires. En ese sentido, los autores asocian *sectores populares* a los *sectores más pobres*, *marginados*, *sujetos a la miseria*, cuya situación de precariedad se vio profundizada a partir de la década de 1990. Con esa mirada, Cerrutti y Grimson (op. cit.: 54) afirman que “los sectores más pobres, ahora despojados del trabajo, han quedado más marginados espacialmente que nunca. A la par de la proliferación de complejos habitacionales lujosos, country clubs y barrios cerrados, se ha reducido el tránsito entre sectores sociales.”

Frente a la pregunta *¿cultura popular o cultura de los sectores populares urbanos?*, Juliana Marcus (2007: 7-8) plantea

La noción de cultura popular implica una enorme ambigüedad pero [...] tiene la ventaja de abarcar un espacio social amplio, que penetra en las clases medias, y se caracteriza por sus bordes imprecisos y la constitución de identidades fluyentes y cambiantes [...]. En cuanto a la noción de sectores populares, utilizamos el término para referirnos a sujetos que, en conceptos de Gramsci, no forman parte del polo dominante sino que son externos a la dirección del proceso hegemónico. Estos sectores, subalternos, participan discontinuamente de la extensión de la hegemonía, entrando y saliendo de ella, facilitando u obstaculizando su ejercicio, impulsando acciones que pueden desestabilizar o apuntalar circunstancialmente algunas de sus facetas. [...] La noción “popular” incluye demasiados elementos por

lo que es necesario diferenciar los distintos sujetos que la componen (obreros, desocupados, pobres estructurales, trabajadores rurales, migrantes internos, migrantes limítrofes, etc.).

Con esa misma perspectiva, en el clásico estudio sobre los sectores populares urbanos de Luis Alberto Romero (2007) aparece la referencia a *clases subalternas* de Gramsci que, según el autor –y en el caso de las sociedades urbanas– bien podrían asimilarse a un conjunto social amplio, heterogéneo, a quienes de *forma genérica* se los llama *sectores populares urbanos*. Hecha la aclaración, Romero se pregunta qué lugar ocupan los *sectores populares urbanos* y cuáles son las dificultades teóricas para abordar su estudio, reconociendo que no puede soslayarse la presencia de dichos sectores en la escena histórica desde fines del siglo XVIII.

Por su parte, Hernán Camarero (2007: 37) se refiere a los *sectores populares urbanos* de Buenos Aires durante las décadas de 1920 y 1930 –con especial mención al texto de Romero y Gutiérrez (2007)– para describir el nacimiento de una *cultura popular basada en una experiencia barrial interclasista*. Dicha experiencia, “fue generada por los sectores *populares* urbanos, un área de la estructura social de bordes imprecisos y en estado de fluencia. [...] obreros, [...] empleados, profesionales, comerciantes y desocupados, que habitaban en las sucesivas periferias porteñas, [...]”

Claudia Jacinto (2009: 5) alude a los *jóvenes más vulnerables* y *sectores pobres*, para describir experiencias de *formatos escolares alternativos en territorios marginales urbanos*. En ese sentido, la autora afirma que

Estos modelos muestran la necesidad de contar con un trato más particularizado; de organizar el espacio y el tiempo de trabajo de otro modo, creando una serie de dispositivos curriculares y organizacionales para garantizar el trabajo pedagógico y los aprendizajes (trayectos, talleres, tutorías, clases de apoyo, entre otros). Estas escuelas más reducidas numéricamente y que representan un entorno más controlado operan como marco de mayor contención.

En un trabajo coordinado por Guillermina Tiramonti (2007), aparecen las categorías de *grupos sociales de mayor vulnerabilidad*, *grupos sociales provenientes de sectores socioeconómicos no favorecidos* y *sectores más vulnerables* para analizar experiencias sobre el aumento en la matrícula de la escuela media de la Argentina, en el contexto de Latinoamérica.

Tiramonti (op. cit.: 7) considera que “la escuela media representa uno de los niveles en expansión donde se han incorporado sectores tradicionalmente excluidos de este

tramo de la escolaridad, [...]. [...] grupos sociales provenientes de sectores socioeconómicos no favorecidos acceden por primera vez al secundario.”

La presentación del programa del curso de posgrado “Los sectores populares como objeto de estudio” a cargo de la Dra. María Paula Parolo (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán - junio de 2014) hace una suerte de síntesis sobre la historia del uso de dicha categoría. Desde el reconocimiento a los valiosos aportes de la Historia Social Inglesa (Burke, Thompson, Hall, entre otros), Parolo plantea que el término sectores populares designa a un universo social muy amplio, difícil de definir. A pesar de ello, “sigue siendo el término ‘sectores populares’ el que mejor los identifica, siempre y cuando detrás de ese significado ambiguo y fluctuante se identifique un recorte real y concreto del segmento social que se esté estudiando.” (Parolo, op. cit.: 3).

Françoise Caillods y Francis Hutchinson (en Braslavsky, comp., 2001: 47-48) se refieren a los *grupos desfavorecidos* y la necesidad de implementar *programas compensatorios* y *diversificar la pedagogía* para atender sus requerimientos. En ese sentido, los autores afirman que

Cuando las desigualdades en el nivel de ingreso de las familias, sus condiciones socioeconómicas y de vida, su capital cultural y económico, son tan grandes, un tratamiento educativo igual y homogeneizado de los niños/as sólo puede conducir a reproducir y aun reforzar las desigualdades. Son jóvenes pertenecientes a los grupos marginados quienes tienen problemas para insertarse en la escuela secundaria tradicional y abandonan al cabo de un año o dos. Así se repite el círculo vicioso de la pobreza. Los más pobres, que no han podido seguir los cursos de educación formal, son excluidos de muchas oportunidades de trabajo. Desde hace algunos años, en diversos países de América latina se han desarrollado estrategias de discriminación positiva, asignando más recursos a aquellas escuelas que tienen menos.

Por su parte, Marcela Dubini (2012) plantea que en los estudios de la década de 1990 los *sectores desfavorecidos* también eran llamados *empobrecidos*, “como resultado de los avatares económicos de nuestros tiempos [...]. La categoría sectores desfavorecidos [...] no solo remite a la situación de pobreza sino también de cierta vulnerabilidad.” (Dubini, op. cit.: 5).

A continuación, y para cerrar este apartado, seleccionamos algunos fragmentos de la entrevista realizada a Horacio González (25/09/15) quien amplía las conceptualizaciones respecto de los sectores populares y advierte sobre los peligros de pensar a dicho grupo como un *sector petrificado dentro de la sociedad*.

Frente a la pregunta sobre cómo definir a los *sectores populares*, González plantea que “En principio todas esas expresiones surgen del profundo sentido de indeterminación que tienen las Ciencias Sociales. De ahí que nuevos pobres, sectores vulnerables, marginalidad, sectores populares, o populismo, *lumpen proletariat*, agreguemos sectores subalternos, son todas conceptualizaciones. [...] suponen aprehender lo que no es fácilmente aprehensible, la vida popular. [...] ese tipo de conceptos pone en juego a todas las Ciencias Sociales, las hace vibrar, las pone en conflicto con ellas mismas y obliga a constituir el mismo concepto en el cual se hace el trabajo de investigación. No puede haber un sector popular cristalizado, definitivamente instituido como tal a través de un conjunto de comportamientos culturales, identificables de una manera mediata. Y al mismo tiempo es muy difícil no tener una impresión primera cuando se empieza a hablar de sectores populares.

[...] Una característica habitual de los sectores populares es su capacidad impregnatoria de todo el juego social, de la capacidad de movilidad que tienen; no es un sector constituido en un asiento básico de la sociedad, petrificado.

[...] En la Argentina, si decís sectores populares los tenés que llenar de historia, de instituciones, de formas de lenguaje, desde luego, y de cánticos, de himnos, de formas autodefensivas respecto a que se construyen murallas en lo popular que entran en el juego complejo con la vida intelectual.”

Acerca de la pregunta sobre las *clases subalternas* para Gramsci, González es categórico al afirmar que los estudios culturales fueron “bastante abusivos” con el autor italiano, “lo hacen decir la palabra hegemonía cincuenta veces, cuando él la dice una vez.... Lo hacen decir subalterno ciento veinte veces cuando él a lo mejor la dice una vez cada tres días.... Lo convierten en un pensador de hiel, de la universidad de hiel, pero era un encarcelado italiano, no pensaba así él, no aplicaba conceptos, era un fluir no conceptual. El concepto es lateral en Gramsci, está dicho al pasar [...]. No instituye conceptos. Y la vida popular no es conceptual en forma implícita; es implícitamente conceptual.”

Finalmente, al reflexionar sobre la relación peronismo - sectores populares, y respecto de la llamada *ciudadanía social*, como han considerado muchos estudios, González plantea que “hay que usar un montón de lenguajes equívocos. Hay científicos que se creen tales porque usan lenguajes precisos y los definen, y a lo mejor escriben veinte páginas de un libro antes de escribir el libro para definir la terminología. Esto no está mal; yo soy partidario de ser terminológicamente equívoco, de usar distintos

sinónimos y no dejar que el interlocutor sepa demasiado qué concepto estás diciendo porque si decís un concepto congelás una conversación en algo que sí es un concepto que triunfa tres meses y va a ocasionar la envidia de los demás, va a generar debates más o menos inútiles y sin duda se va a reemplazar por otro. Sectores populares tiene la suficiente ambigüedad como para que nos entendamos sin decir con precisión cuáles son los límites. Son conceptos que no tienen horizonte ni frontera, son conceptos sin confines.”

1.2 La masificación de la universidad

Desde hace cuatro décadas, la masificación en el ingreso a las universidades se inscribe en un conjunto de cambios estructurales a nivel mundial, que coloca a la educación superior en un rol decisivo y a su vez en una oportunidad sin precedentes.

A partir de la segunda posguerra, los profundos cambios experimentados a nivel mundial han provocado una fuerte demanda social con el objetivo de lograr mayores oportunidades educativas en todos los niveles. La admisión restrictiva a la universidad se convirtió en un tema que merecía ser incorporado en la agenda gubernamental.

Con referencia a América Latina, Claudio Rama (2006) afirma que la población estudiantil ha superado los trece millones desde principios del siglo XXI y que existen actualmente más posibilidades de adquirir la condición social de estudiante que en el siglo pasado. Como consecuencia de ello, el autor plantea que la *masificación universitaria* provocó la llegada de jóvenes de grupos sociales con un *perfil distinto de los estudiantes tradicionales*. Para ellos, la educación se convirtió en un *medio único de ascenso social*. Por otro lado, es el mismo Rama (op. cit.: 55) quien denuncia la desigual distribución del ingreso y la calidad deficiente en la educación pública en Latinoamérica. “La confrontación entre los mecanismos de selección y las diversas inequidades permitiría afirmar que, [...], las universidades reproducen los parámetros de la propia sociedad, acentuando la inequidad en perjuicio de los sectores de menores ingresos.”

En nuestro país desde hace tiempo las políticas¹¹ se han abocado a la promoción de la igualdad, a la revisión de los contenidos de la escuela media; existen espacios que fomentan la lectoescritura y las actividades que procuran fortalecer el acercamiento en torno a la vida universitaria. También se llevan adelante actividades de articulación entre la universidad y la escuela media y, de forma más reciente, hay amplias experiencias de tutorías para el primer año.¹²

A pesar de ello, una de las *imágenes más extendidas es la que oponen selectividad*, entendida como *ingreso restringido a democratización*, en el sentido de ingreso directo (Chiroleau, 1998).

Con esa perspectiva, Fernanda Juarros (2006: 79-80) afirma que

El debate acerca de la limitación o no en el acceso a la universidad en nuestro país muchas veces queda compendiado en dos posiciones antagónicas. Las mismas son definidas como: el ingreso restringido que

¹¹ En *La educación superior en el Mercosur* (RIAIPE3, 2012) se menciona que “las tres reformas más significativas que podemos señalar y que representan pasos positivos hacia la efectivización del derecho a una educación de calidad para todos son la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26150/2006), la obligatoriedad del secundario, la relación vinculante de la asignación para la niñez [...] con la escolaridad y la niñez. [...] El discurso dominante actual cuestiona el modelo neoliberal de desarrollo, y las políticas educativas son reflejo de ello. Se sancionan una serie de leyes importantes para la educación pública destinadas a renovar profundamente el marco legal de las reformas mencionadas tales como la Ley para la Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (N° 26061/2005), [...] Ley de financiamiento Educativo (N° 26075/2006), [...] Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26058/2005), [...] Programa Conectar Igualdad (2010).” (RIAIPE3, op. cit.: 52-53). Además del marco legal mencionado, se presentan y explican el conjunto de programas y becas cuyos objetivos apuntan a profundizar las políticas que reflejan las preocupaciones oficiales desde 2003. Ellos son: el Programa Nacional de Voluntariado Universitario, el Programa de Promoción de Actividades Científicas y el Programa Nacional de Incentivos Docentes (RIAIPE3, op. cit.).

En cuanto al marco legal específico que promueve la ampliación de la matrícula universitaria, la Resolución N°464/96 del Ministerio de Educación (y sus ampliaciones de los años 1998 y 2005) dispuso la creación “por primera vez (del) Programa Nacional de Becas Universitarias en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)” (que incluye) “a alumnos provenientes de grupos vulnerables [...]” (RIAIPE3, op. cit.: 58). Cabe aclarar que desde 2005 el Programa de Becas comenzó a llamarse Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). En ese sentido, “el programa de becas se amplía porque se generan tres subprogramas: uno para la población indígena, otro para discapacitados y otro para las ferias nacionales de ciencias.” (RIAIPE3, op. cit.: 59).

A continuación, y con el objetivo de ordenar la exposición, listamos el conjunto de programas y actividades mencionados. Ellos son el Programa de Asignación Universal por Hijo, el Programa Conectar Igualdad, el Programa Circuitos Mínimos Accesibles (CiMA), las “Cátedras Populares”, los programas para la promoción de carreras prioritarias, como el Programa Nacional de Becas TIC, el Programa de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas y el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro. Por otro lado, y desde el año 2006, el Programa de Bienestar Universitario impulsa un sistema de tutorías para promover la permanencia en la universidad. En cuanto al Programa de Calidad Universitaria, se busca “promover y mejorar la calidad del sistema en su articulación e integración con relación a las demandas y las necesidades de la sociedad, y en función de la pertinencia y la equidad que debe asumir la universidad en razón de su función social.” (RIAIPE3, op. cit.: 74). Cabe destacar además las Becas Sarmiento y Mosoteguy.

¹² Como ejemplo de políticas dirigidas tanto a la universidad como a la escuela media, podemos citar el Programa de Calidad Universitaria, el Plan Lectura, el Programa Fortalecimiento de la Formación Docente y diversos programas de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, entre otras.

pone su énfasis en la preservación de elevados patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los ingresantes, y el ingreso irrestricto y directo que prioriza criterios de justicia social. Situación antagónica que supone relaciones directas entre la calidad y la equidad, abreviando el debate a un interés institucional o político de seleccionar o no a los aspirantes. Esas intimidaciones gubernamentales están cargadas, ciertamente, de clichés, omisiones y peligrosas distorsiones que no favorecen la discusión fecunda al respecto [...].

Así planteadas, ninguna de estas posturas puede garantizar las metas generales a las que apuntan, ubicándose en un punto irreconciliable. La cuestión es analizar si el sistema de ingreso a la universidad pública tiende a una real democratización.

El último cuarto del siglo XX fue testigo de una explosión en la demanda de estudios superiores a nivel mundial, producto de los cambios económicos, sociales y culturales del llamado *siglo corto* (Hobsbawm, 1998). Tal demanda fue acompañada por la masificación en el ingreso universitario, provocando que la universidad empezara a ser vista por sectores cada vez más amplios de la población juvenil como un lugar que podía ser ocupado.

En la actualidad, existe un consenso generalizado sobre el derecho a la educación superior, desde documentos internacionales (CMES, París, 2009), regionales (CRES, 2008) y nacionales, por ejemplo, los nuevos proyectos para modificar la Ley de Educación Superior en la Argentina, que asume la perspectiva de derechos de la Ley de Educación Nacional de 2006 (Arias, M. F. y otros, 2013). Sin embargo, en nuestro país, y a pesar de que la mayoría de las universidades nacionales postula el ingreso libre, los altos índices de deserción –que afectan mayoritariamente a los estudiantes de sectores populares– constituyen un fuerte cuestionamiento a la democratización de la educación superior.

Arias y otros (op. cit.: 6) sostienen que

Las condiciones y mecanismos de ingreso y permanencia en la universidad ponen de manifiesto algunas de las tensiones alrededor de las concepciones de equidad y calidad [...]. Dichas tensiones surgen tanto en la normativa como en las políticas institucionales que han tendido a favorecer el ingreso que aparte de la exigencia del título de nivel medio, es acompañado por una política de no arancelamiento de los estudios de pregrado y grado. No obstante, y sin pasar por alto las condiciones sociales que limitan considerablemente la realización de una admisión irrestricta, tampoco debe ignorarse el carácter ilusorio del ingreso ni la existencia de mecanismos de selección implícita en los casos de estudiantes que acceden sin contar con la preparación académica necesaria para hacer frente a los desafíos de la

experiencia universitaria [...] situación que es más común entre los estudiantes de bajos recursos.

Dichos mecanismos de selección son curriculares, de organización, socioculturales, entre otros; actúan de forma articulada y provocan que, a la larga, se vaya definiendo quiénes acceden a la universidad y quiénes luego permanecen en ella.

En estrecho contacto con los mecanismos de selección, las trayectorias constituyen un aspecto fundamental a tener en cuenta. En este sentido partimos de la definición de trayectoria de Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2009: 23), quienes la piensan como “un camino en construcción permanente, que [...] va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones.” Con la perspectiva de la trayectoria como un camino a construir y a recorrer, como un *lazo*, como un *itinerario en situación*, las autoras insisten en el acompañamiento a los sujetos, de ahí que consideren la importancia de hablar de *trayectorias educativas*.

En este punto –como ya dijimos– comprendemos la influencia que tendrán en los estudiantes sus trayectorias educativas previas, su capital económico y cultural y el de sus familias.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1967) –en 1970 y desde la teoría de la reproducción– afirmaron que el origen social es un *determinante* en la experiencia educativa de los jóvenes, “el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia.” (Bourdieu y Passeron, op. cit.: 26). Por otro lado, los autores denunciaron que la educación, al negar las desigualdades iniciales ante la cultura, legitima y reproduce la estructura de clases.

Entendemos que en el análisis de los recién llegados a la universidad, y frente a la temática de la igualdad de oportunidades, el concepto de trayectoria se encuentra en estrecha relación con la cuestión del capital cultural, económico, social y simbólico. Tampoco es un dato menor el proceso de selección que se produce durante el primer año. ¿Qué responsabilidad le cabe a la universidad pública respecto de esta problemática?

La denuncia de los '90 se sintetiza en lo siguiente: la universidad pública se enfrenta a una crisis institucional cuyo origen se encuentra en que su autonomía pedagógica y científica *se asienta en la dependencia financiera del Estado* (Boaventura de Sousa Santos, 2005) que no ha acompañado el crecimiento de la demanda. Desde la década de

1980, la globalización neoliberal profundizó aún más dicha crisis. No sólo la educación; la seguridad social y la salud, todo el arco de políticas sociales, también perdieron importancia frente al embate del ajuste. Asistimos al gran aumento de la matrícula universitaria al mismo tiempo en que se produjo, a fines de esa misma década, un proceso de pauperización que profundizó, casi sin precedentes, la brecha entre ricos y pobres. En la perspectiva de las instituciones universitarias, hacia los años '90 se observó la precarización, la deserción temprana de los estudios, su prolongación y/o la disminución de la graduación.¹³

Boaventura de Sousa Santos (op. cit.: 16) afirma que

Los dos procesos que marcan la década neoliberal –la disminución de la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad– son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo.

A medida que se intensifica la transnacionalización del mercado educativo, el autor denuncia que la educación superior tiende a transformarse en una mercancía. Esta situación afecta en mayor medida a los jóvenes provenientes de sectores populares ya que “la mayor frustración de la década fue que el objetivo de la democratización del acceso no fue conseguido. En la mayoría de los países los factores de discriminación [...] continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio.” (Boaventura de Sousa Santos, op. cit.: 45).

1.3 El ingreso a la universidad. El recién llegado

La problemática del ingreso a la universidad ha sido estudiada, entre otros, por J. Brunner (1990), C. García Guadilla (1991), A. Coulon (1997), Chain Revuelta y N. Jácome Avila (2007), Claramunt y otros (2003), R. Feldman (2005), D. Nutt y D. Calderon (2009), P. Perrenoud (2006), Terenzini y otros (1994), V. Tinto (1987, 1999, 2003).

¹³ “En el caso de la U.B.A., el ingreso irrestricto, al recibir jóvenes de distintos sectores sociales, tuvo un resultado contrario a sus aspiraciones: la mitad de sus estudiantes no estuvieron en condiciones de permanecer y terminar los estudios.” (Carli, S., 2012: 64).

Respecto de los estudios en la Argentina, Ana María Ezcurra (en Gluz, 2011) plantea el interrogante de la *inclusión excluyente*, y utiliza la imagen de una puerta giratoria por la que los aspirantes ingresan al ciclo superior, resultando expulsados de manera casi inmediata. En su análisis incluye *causales condicionantes* tales como dificultades académicas severas que afectan principalmente a los alumnos de *estatus socioeconómico en desventaja*. A ellas se suman los factores económicos y, como ya hemos dicho, el nivel de actividad laboral del estudiante. Aunque esta postura tiene sus controversias resulta una mirada que representa parte del pensamiento actual en torno al tema.

Cobra fuerza, aquí, cómo la inclusión educativa no termina cuando la universidad aparece como posibilidad en el horizonte para jóvenes de sectores populares. El desafío es doble, puesto que es necesario atender tanto a la inclusión, como a los efectos de estas *inclusiones-excluyentes* (Ezcurra, en Gluz, 2011).

Por su parte Nora Gluz (op. cit.: 11) afirma que “en la política de admisión a la universidad existe una tensión entre dinámicas tendientes a la democratización social del acceso y permanencia en la universidad y otras de corte selectivo, producto del origen elitista de la institución universitaria.” Para la autora es fundamental atender a la heterogeneidad social de la nueva población estudiantil en el orden de responder a los *desafíos de la democratización en el nivel superior*.

Si bien las investigaciones en nuestro país confirmaron los cambios en el perfil del alumnado que ingresa a la universidad, así como también detectaron la particular incidencia de la deserción y el abandono de los estudiantes de sectores populares durante el primer año, consideramos que las políticas y las prácticas orientadas a los tramos iniciales de los estudios universitarios aún hoy no contemplan suficientemente las singularidades de esta cuestión.

La problemática del ingreso suele aparecer asociada al bajo rendimiento de los estudiantes. A ello se suman los elevados índices de desgranamiento que se verifican en los primeros tramos de las carreras. Es así que el problema es ubicado en los sujetos ingresantes quienes, a pesar de sus múltiples diferencias, tienen en común su deseo de convertirse en estudiantes universitarios, la incertidumbre y el miedo a lo desconocido, al fracaso, a no poder sostener las expectativas de otros.

Como consecuencia de factores tanto externos como internos *–propios del sistema universitario–*, Ballester y otros (2008) sostienen que alrededor de un 40% de los estudiantes que ingresan a la universidad en la Argentina abandonan sus estudios

durante los primeros años de las carreras. Esta situación, como hemos planteado, es particularmente grave para los estudiantes de sectores populares.

En cuanto a los *factores internos propios del sistema universitario*, dicho estudio plantea que, *incluso en carreras y universidades sin matriculaciones masivas*, tanto las *condiciones para el aprendizaje* como las *modalidades pedagógicas*, no son las más adecuadas para facilitar la transición escuela media - universidad (Ballester, op. cit.).

Según Nicastro y Greco (2009) pareciera evidenciarse que a la universidad no acceden todos los aspirantes. *Cada sujeto es distinto y con una experiencia de vida educativa diferente que marca su trayectoria educativa posterior*, más allá de que el ingreso sea o no irrestricto. En ese sentido, las autoras se preguntan, ¿Qué hace la universidad para que el acceso sea democrático?

Sandra Carli (2012: 200) considera que

La universidad se convirtió en un espacio de inclusión social para muchos jóvenes ante el desempleo creciente. [...] (También) sufrió los efectos directos de la crisis que se hicieron evidentes en el deterioro edilicio, la retracción de los salarios docentes y los recortes presupuestarios [...].

La autora sostiene que “a partir de 2004, comenzó a avizorarse una lenta recuperación económica. Estos cambios modificaron la agenda universitaria, que empezó a reflejar una mayor preocupación por temas institucionales, gremiales y académicos” (Carli, op. cit.: 200).

En los años subsiguientes se apostó a la política de ampliación de universidades nacionales y surgieron nuevos estudios que buscaron comprender los desafíos que plantea el ingreso de nuevos perfiles de estudiantes desde posturas que iban de una respuesta adaptativa de los estudiantes al modelo tradicional de universidad hasta formas de análisis de características institucionales que debían revisarse.

Pedro Krotzsch (1998) afirmó que, en un contexto de globalización con índices de desocupación, precarización laboral, marginalización, se requiere que la universidad pueda *articular* las necesidades de la sociedad para que ellas se *expresen en todos los campos*, la formación y la capacitación, la vivienda, la organización social, la salud, entre otros.

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional 26206 la educación es una prioridad nacional y constituye una política de Estado; algunos de sus objetivos fundamentales son el respeto por los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía democrática y el

fortalecimiento del desarrollo socioeconómico de la nación. La ley estableció la obligatoriedad de la educación media, garantizando el paso de los estudiantes por el sistema educativo en pos de lograr los objetivos arriba expuestos.

En 2008, la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe estableció que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (Cartagena de Indias, junio 2008). En esa misma perspectiva, la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009) responsabilizó de forma directa a los gobiernos y al resto de los actores involucrados, al ratificar los principios establecidos un año antes, es decir, la educación superior como bien público. Las acciones conjuntas con el último año del nivel medio adquieren gran relevancia ya que, en especial para los jóvenes de sectores populares, la educación superior no suele ser vista como un *universo posible*. Revertir dicha percepción ampliaría las *perspectivas futuras* en el sentido de lograr *transformaciones valiosas* (Saccone, y otros, 2013).

Consideramos que para alcanzar la meta de una universidad democrática, es necesario transformar la cultura institucional. Se vuelve prioritario entonces intensificar la búsqueda de alternativas para resolver las dificultades (profundizaremos su análisis en el próximo capítulo) que afectan a los recién llegados a la universidad.

Incluimos entonces en nuestro análisis el concepto de *justicia educativa*, que

Se sostiene en al menos siete principios, complementarios entre sí. [...] El principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano, que rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito [...]. El principio revisionista [...] que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema [...]. El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua en el camino hacia la justicia educativa. El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo [...]. El principio de contextualización, basado en la idea de justicia ‘comparativa’, que no espera por un modelo ideal de justicia sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente. El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación. El principio de participación social [...] que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales. (Veleda y otros, 2011: 73-74).

Pensamos a las universidades como instituciones que deben profundizar el acompañamiento a los estudiantes en el pasaje a la educación superior, poniendo en

práctica un conjunto de dispositivos que disminuyan los índices de deserción. Como ya hemos dicho, existen múltiples factores que afectan la transición escuela media - universidad. Dichos factores –insistimos– condicionan aún más a los jóvenes de sectores populares. Es por ello que las universidades deben implementar los mecanismos necesarios para disminuir la distancia entre el capital cultural de los aspirantes a ingresar y los requerimientos académicos de la institución (Ezcurra, 2007).

Cabe preguntarse cuánto dura el ingreso, hasta cuándo, desde dónde se lleva a cabo (universidad, escuela media, establecimientos que preparan para el ingreso), en dónde ingresan (carrera, facultad, universidad), y, fundamentalmente, quiénes ingresan. Allí se inscribe este estudio, en la necesidad de conocer quiénes llegan a la universidad haciendo hincapié en los jóvenes provenientes de sectores populares; cuáles son las dificultades y las fortalezas que posibilitan su inserción, si es posible quebrar el mito de “eso no es para mí”.

Según un informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL),

En el año 2013, el 32% de los jóvenes de entre 20 y 21 años concurren al nivel superior; mientras que el 62% de los jóvenes de entre 30 y 33 años que ingresaron al nivel superior logran terminarlo. Sin embargo, las brechas sociales son considerables respecto al acceso y graduación en este nivel del sistema educativo.¹⁴

Dicho informe aclara, además, que respecto de la *terminalidad en el nivel superior*, el 68% corresponde a jóvenes de *nivel socioeconómico alto*, mientras que el 47% corresponde a los de *nivel socioeconómico bajo* (Informe SITEAL, op. cit.).

Para el caso de los sectores populares la percepción sobre la posibilidad de continuar con estudios postsecundarios, la necesidad de combinar el estudio con el trabajo, con otras responsabilidades familiares y en suma con la asunción del costo de oportunidad¹⁵

¹⁴ Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_perfil_argentina_20140731.pdf, página 7. Última consulta: 21/02/15.

¹⁵ Aunque el costo de oportunidad puede ser difícil de cuantificar este principio se aplica a todas las decisiones. Los beneficios percibidos de la mejor alternativa es el costo de oportunidad de la elección original. En este sentido el costo de oportunidad para los estudiantes de sectores populares reconoce las implicancias de un tiempo y esfuerzo de formación mientras no se llevan a cabo otras tareas. “El costo de oportunidad es una manera de medir lo que nos cuesta algo. [...] Del mismo modo, el costo de oportunidad de asistir a la universidad es el salario perdido que un estudiante podría haber ganado con la fuerza de su trabajo, más el costo de la matrícula, libros y otros artículos necesarios (cuya suma constituye el costo total de asistencia).” Disponible en <http://www.encyclopediainfinanciera.com/teoriaeconomica/microeconomia/costo-de-oportunidad.htm>. Última consulta: 24/04/15.

se vuelve uno de los obstáculos esenciales que deben enfrentar. A través del estudio de *“Vamos a la Facu”* analizaremos estos condicionamientos en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

2.1 Acerca del pasaje escuela media – universidad

La transición de los jóvenes a la universidad constituye un momento de ruptura en el que se combinan múltiples situaciones, como el pasaje de la adolescencia a la juventud, la elección personal respecto de un proyecto educativo propio, la introducción al mundo adulto, entre otros. Todo ello significa la superación de crisis, rupturas y cambios.

En general, los especialistas acuerdan en que cuatro de cada diez estudiantes que llegan a la universidad abandonan sus estudios durante el primer año, situación que pone en evidencia un problema de múltiples causas (IIPE-Buenos Aires, 2004).

En cuanto a la transición en particular, consideramos que comprende un período que abarca el último año de la escuela secundaria y el primer año de la universidad. Dicha transición se encuentra marcada por tiempos institucionales, que no siempre están en consonancia con los tiempos subjetivos. Para muchos jóvenes, implica una ruptura, el abandono de una institución conocida, para vincularse a otra con una cultura institucional diferente. Es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores, tanto sociales como académicos.

Alain Coulon (1997) afirma que el ingreso a la universidad es un *tránsito de un status a otro*, de una cultura a otra. Como todo cambio, implica una iniciación, que en este caso sería la de aprender el “oficio” de ser universitario. Ingresar a la universidad conlleva salir de una cultura escolar conocida (la del nivel medio) y entrar en una cultura nueva.

Durante la transición escuela media - universidad, los estudiantes se *sumergen* en una cultura distinta de la propia, en la que deben adquirir reglas, valores, normas de comportamiento nuevas, todo lo *necesario* para ser miembros de la cultura universitaria. Todo ello implica un *desafío* para los *estudiantes inmigrantes* (Boatto, Y., Vélez, G. y Bono, A., 2013).

En el ingreso a la universidad, Coulon (op. cit.: 159) plantea que afiliarse significa “descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior.” El autor distingue dos tipos de afiliación, la *intelectual* y la

institucional. La afiliación *intelectual* o *cognitiva* se refiere a la comprensión de lo que se espera del estudiante por parte de los docentes, al dominio de las formas de trabajo intelectual propio de los estudios superiores. Por su parte, la afiliación *institucional* implica conocer y aprehender las formas de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa, sus principios, sus normas. Ambos tipos de afiliación comportan aprender el *oficio de estudiante*. Las *tareas y oficios del ser estudiante* (Teobaldo, 1996) se entienden como aquellos aprendizajes y exigencias propios de la institución universitaria, por ejemplo, los conocimientos disciplinares de la carrera y, al mismo tiempo, la adaptación a normas y dinámicas institucionales diferentes, a nuevos estilos y modelos docentes.

En dicho proceso también se ponen en juego las trayectorias escolares y extra-escolares previas del sujeto, cuestión que involucra no solo esquemas conceptuales, sino también, esquemas de acción. Todo ello le permitirá al aspirante transitar con éxito dicho pasaje.

Con la mirada en la construcción del oficio de estudiante universitario, hay estudios que consideran el *tiempo de extrañamiento* que atañe a los recién llegados a la universidad, el *tiempo de aprendizaje* y el de *afiliación* (Duarte, M. E., 2009) como las distintas etapas que atraviesa el estudiante para alcanzar un conjunto de prácticas que lo conduzcan exitosamente por el espacio universitario.

Junto a estas consideraciones, también aparece la idea de *zona de frontera* (Duarte, op. cit.), para caracterizar el tránsito entre la escuela media y la universidad.

Desde esta mirada, la universidad tiene un rol fundamental en facilitar ese pasaje; dicho de otra manera, *la universidad es un lugar de experiencias* (Carli, op. cit.).

Reflexionando sobre la articulación escuela media - universidad, los docentes de la Cátedra Marcaida elaboraron una serie de conclusiones (*Taller Articulación Media - Sociedad y Estado*, Ciclo Básico Común, Sede 01 “José Luis Romero”, noviembre 2002) que tienen como objetivo fundamental el trabajo conjunto entre docentes de ambos tipos de instituciones. Dicho trabajo mancomunado hace referencia a la definición conjunta de los problemas que dificultan el pasaje de los estudiantes a los estudios superiores, en particular la universidad. Además de ese diagnóstico común, se propone la elaboración conjunta de estrategias que propicien la comprensión lectora, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. También se insiste en la importancia de la apropiación de un vocabulario básico de las Ciencias Sociales por parte de los estudiantes, así como también el estímulo a la práctica de la argumentación oral y

escrita desde la escuela secundaria. Por otro lado, aparece la necesidad de repensar juntos (docentes de escuela media y universidad) las formas en que se construyen conceptos en ambos tipos de instituciones, además del intercambio y la discusión de la bibliografía que se utiliza en ambos niveles.

Pensamos el ingreso a la universidad como un proyecto de vida. El *problema del ingreso* no es una cuestión individual (del estudiante, del profesor, de la institución). Es una cuestión artesanal y colectiva. No todos los estudiantes que se encuentran en esa etapa de “tránsito” pueden superar las nuevas demandas que terminan convirtiéndose en uno de los motivos del abandono y del fracaso en el inicio de los estudios postsecundarios.

En dicho tránsito al nivel superior, las primeras experiencias son fundamentales para la adaptación de los aspirantes. Ellos comienzan –como ya hemos dicho– un aprendizaje sobre cómo moverse en la nueva institución, cómo relacionarse con pares, docentes y/u otros actores institucionales y, en especial, a comprometerse con el proceso de aprender.

Debido al papel determinante de esas primeras semanas, diversos autores han abordado la temática de la transición. Con el sentido de sistematizar una primera aproximación a la bibliografía sobre el pasaje escuela media - universidad, encontramos algunos temas en común que nos permiten presentar una suerte de clasificación de las lecturas analizadas. Cabe aclarar que los textos de los autores que citamos a continuación –y que constituyen solo una muestra de la gran variedad de estudios que existen sobre el tema de interés– también abordan otras temáticas aunque, como dijimos, hacen una particular referencia al tránsito a la universidad.

Sobre las *dificultades propias de la transición hacia la universidad*, Vincent Tinto (1987, 1999, 2003) analiza las causas de la deserción del alumnado y las políticas de retención, en tanto que Philippe Perrenoud (2006) se enfoca en el *oficio del alumno* y las razones del *éxito y/o del fracaso escolar*, con especial interés en los beneficios de impulsar evaluaciones que favorezcan los aprendizajes significativos. Con esa perspectiva, Marta Kisilevsky (1999) afirma que el *nivel socioeconómico de los estudiantes* no constituye el único factor que explica la deserción estudiantil sino que se verifica un conjunto amplio de razones para entender dicha problemática. Por su parte, Paula Carlino (2006) pone el foco en la *alfabetización académica*, cuestión fundamental que, según la autora, la universidad debe abordar para la atención de los recién llegados a la universidad. En ese sentido, el trabajo de Andrea Dippolito y

Christian Beri (2006) retoma el concepto de *alfabetización académica* de Carlino (op. cit.) atendiendo a la *magnitud de las dificultades* observadas en los ingresantes. Gisella Vélez (noviembre 2005) estudia las dificultades de los estudiantes para apropiarse de la *cultura académica* propia de la universidad, situación que, con frecuencia, provoca un *desencuentro* con los conocimientos requeridos por la nueva institución. También el análisis de Ana M. García de Fanelli (2000) se enfoca en las causas de la deserción estudiantil y propone estrategias para disminuirlas. Finalmente, María C. Aguilar Rivera (2005) advierte sobre las dificultades que acarrea el tránsito hacia la universidad y reconoce la existencia de un *proceso multifactorial complejo* que involucra tanto *aspectos del ingresante como del entorno*.

Con respecto a las *diferencias en las trayectorias educativas previas*, Alain Coulon (op. cit.) señala las particularidades del pasaje de un *status a otro*, de estudiante escolar a universitario. Los *tiempos de afiliación* constituyen, según el autor, momentos clave para adquirir la condición de estudiante universitario. En estrecha relación con esta temática, Elsa J. Antoni (2003) considera que existen diversos factores que influyen en la *deserción y/o repitencia*; entre ellos, los hábitos de estudio, la relación entre *desempeño académico y ambiente familiar*, el *cambio del nivel escolar*. Para Sandra Carli (2012), las diferencias en las *experiencias vividas en la escuela secundaria* influyen de forma directa en el ingreso a la universidad. Dichas experiencias marcan pautas muy diversas en las trayectorias estudiantiles futuras. Cabe aclarar que la autora –en el texto al que referimos– analiza la experiencia estudiantil en el Ciclo Básico Común (U.B.A.). Por su parte María Inés Gabbai (2012) considera que el análisis de las trayectorias educativas previas es una herramienta fundamental para entender de qué manera *atraviesan el ingreso* los estudiantes. Con esa perspectiva, Claudia Bracchi (2005) afirma que las trayectorias educativas –entendidas en *dos niveles*, el *biográfico* (de la *experiencia de cada sujeto*) y el *histórico*– constituyen antecedentes clave respecto de cómo los jóvenes construirán estrategias exitosas en su futuro estudiantil. En la transición a la universidad, Facundo Ortega (2008) señala el peso que tienen las *elecciones* de los jóvenes, elecciones que, entre otros factores, están ligadas a las *trayectorias previas* de los estudiantes y que con frecuencia profundizan la brecha *entre la escuela secundaria y la universidad*. Para María Fernanda Juarros (2006), es necesario profundizar los estudios acerca de las *historias escolares previas de los sujetos que ingresan a la universidad*, *cuáles son sus motivaciones* y qué características tienen las trayectorias educativas que los preceden,

en el orden de democratizar el acceso. Como parte de los *desafíos educativos pendientes* en Latinoamérica, Margarita Poggi (2013) argumenta que garantizar el derecho a una educación de calidad para todos significa *reconocer y respetar las diferencias en las trayectorias educativas previas*. Por su parte, Marcela Dubini (2012) reflexiona sobre el peso que tienen las trayectorias educativas previas de los estudiantes en la *trayectoria educativa posterior*, al mismo tiempo que señala que es posible construir trayectorias educativas diferentes de las trayectorias sociales de las que provienen los jóvenes de sectores populares.

En cuanto a las potencialidades de los *sistemas de tutorías* para facilitar el proceso de transición, Fabián Negrelli (2005) afirma que el sistema de tutorías permite un *seguimiento más personalizado* del estudiante frente a la masividad de la matrícula en el ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba (Sección Inglés, Facultad de Lenguas). Según el autor, las tutorías permiten salvar las deficiencias en la preparación académica que los estudiantes arrastran de los niveles educativos anteriores. Con la mirada en las tutorías, el trabajo de Alicia Cibeira y Mario Betteo Barberis (coords., junio, 2009) señala la relevancia que adquiere la *orientación vocacional* para asistir a los jóvenes que culminan la escuela media. La toma de decisión constituye, según dicho trabajo, un momento clave en el que se juega la autonomía de los adolescentes. Por su parte, Ana Solá de Villazón (mayo 2009) considera que los sistemas de tutorías son efectivos en tanto exista un compromiso institucional que posibilite el sostenimiento dichas experiencias. Con la mirada en la transición hacia la universidad, la autora señala que es particularmente difícil dicha transición para los estudiantes que *provienen de circuitos educativos más precarizados*, como consecuencia de la *carga de subestimación* que traen de sus docentes de la escuela media.

Sobre *las desigualdades educativas y sus consecuencias en el acceso a la universidad*, Juan Carlos Tedesco (2010) plantea que es fundamental concebir *la educación como la variable clave en la construcción de sociedades más justas*. Con esa perspectiva, el autor insiste en la necesidad de igualar las *desventajas* que tienen los jóvenes *en su punto de partida* hacia los estudios universitarios. En ese sentido, Nora Gluz (2011) afirma que el ingreso está vinculado, entre otras variables, al *nivel socioeconómico de los aspirantes*, situación que abona a las desventajas en la transición hacia la universidad. Néstor López y Juan Carlos Tedesco (2013) elaboran una serie de *sugerencias* para impulsar *nuevas estrategias en la enseñanza media*, que respondan satisfactoriamente a la heterogeneidad de la población estudiantil. Reconocemos que el

estudio se enfoca en la escuela secundaria; sin embargo, consideramos oportuno incluirlo en esta clasificación dada la significatividad de los planteos sugeridos respecto de nuestro tema de interés. Por su parte, Guillermina Tiramonti (2013) sostiene que el *sistema educativo argentino* ha construido *fragmentos diferenciados* en la población escolar, situaciones dispares que a la larga provocan trayectorias educativas disímiles. Con esa perspectiva, Carina Kaplan (2006) plantea que no todos los jóvenes tienen las *mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico para invertir en el mundo social*, de ahí que se verifique una distancia entre las *esperanzas subjetivas* y las *posibilidades objetivas*. Esa distancia, según la autora, tiene consecuencias en el ingreso a la universidad.

Como ya se dijo, el acceso a la universidad ha dejado de ser el privilegio de una minoría y se ha extendido a sectores antes excluidos. A partir del ingreso de los nuevos estudiantes, y en el contexto de un proceso de democratización de las universidades a nivel mundial, el perfil del *recién llegado* ha sufrido cambios (Sigal, 1995, en Ezcurra, 2007; Marquis y Toribio, 2006; Ezcurra, en Gluz, 2011). No obstante ello, algunos autores afirman que se verifica un proceso de *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2007), que no todos los países han desarrollado dispositivos tendientes a promover la permanencia y la graduación de los nuevos sectores (Chiroleau, 1998), a pesar de que se garantiza su ingreso. En otro apartado haremos referencia a la cuestión de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, parece oportuno aclarar que las oportunidades, las ventajas y las desventajas, las posibilidades y los límites de ese pasaje, no se modifican por el solo hecho de encontrarse en un nuevo espacio, el universitario. Estas variables coexisten con *elecciones débiles* y con *un futuro incierto* (Ortega, 2008).

Vincular la universidad con la escuela media es una tarea ineludible para reducir los márgenes de deserción durante el primer año. Boaventura de Sousa Santos (2005: 61) denuncia que en la universidad, y frente a la crisis de la escuela pública, no se verifica un esfuerzo por *formular alternativas*. Es por ello que el autor propone llevar adelante una profunda reforma institucional para “fortalecer la legitimidad de la universidad pública en un contexto de globalización neoliberal de la educación y para fortalecer la posibilidad de una globalización alternativa.” *Democratización interna y externa y evaluación participativa*, desde su mirada, constituyen dos aspectos fundamentales de dicha reforma.

En ese sentido, una política de *bienvenida y acompañamiento* a los recién llegados se suman a las tareas que se espera sigan profundizando las instituciones de educación superior.

Xavier Freixas (2006: 124) considera que la educación está estrechamente ligada a tres acciones, *bienvenir, cuidar y acompañar*; “sin esta acción (bienvenir), la singularidad del quién sos queda ajena, oculta, bajo la mismidad del alumno y del maestro.”

Con esa perspectiva, Colombo (2014: 73) plantea que

El *bienvenir* está de la mano del *cuidar* y del *acompañar*. [...] Freixas afirma que es imprescindible *cuidar* de lo nuevo y de lo revolucionario que cada nuevo integrante trae como novedad en lo ya instituido. [...] el eje de la educación no sería formar al otro para incorporarlo a lo mismo, sino dar lugar a la *exterioridad* que irrumpe. Y la mejor forma del cuidado es la *compañía*. Quien recién llega, antes que todo pide, reclama, hospitalidad, cuidado y compañía.

2.2 Acerca de las dificultades en el ingreso

La temática de la deserción de los estudiantes universitarios, en particular durante el primer año, es un problema que ha sido abordado por la literatura especializada desde la década de 1970 (Arias, y otros, 2013).

Antes de profundizar en el análisis de los diversos estudios referidos a esta cuestión, vale hacer referencia a las últimas décadas del siglo XX y los comienzos del presente siglo, época en la que se asiste a un proceso de masificación en la educación superior tanto a nivel nacional como internacional. En ese sentido, la ampliación de la matrícula universitaria ha provocado que el estudiantado deje de ser una *élite* y, a pesar de que aún *perviven fuertes injusticias en el ingreso, se han multiplicado las oportunidades de acceso* (Rama, 2006).

No obstante, nos preguntamos si el aumento del número de ingresantes a la universidad tiene correlato con una real democratización en dicho ingreso.

Para Nora Gluz (2011: 15)

El ingreso al nivel superior ha estado históricamente vinculado al nivel socioeconómico de los aspirantes. En principio, tamizado por el bajo grado de terminalidad del nivel medio. Con la masificación del sistema educativo y la explosión de la matrícula del nivel superior que se ha sostenido desde

los años '50 (Sigal, 1993), tanto en el nivel internacional como regional de América Latina, comienza el ingreso de nuevos sectores sociales a la universidad aunque bajo una oferta educativa diversificada y segmentada que mantiene los patrones tradicionales de segmentación en función de la estratificación social.

Por su parte Ana M. Ezcurra (en Gluz, op. cit.: 26) plantea que son los sectores sociales de ingresos altos y medios los que tienen más oportunidades de finalizar los estudios superiores. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) “apunta que en la educación terciaria los progresos en la graduación han involucrado a una escasa porción de los jóvenes de menores recursos, y han beneficiado casi exclusivamente a los de estratos altos y medios”. Aunque estos argumentos han servido para justificar la supuesta ineficiencia del sistema y proclamar la eliminación de la gratuidad, es importante rescatar que desde una democratización universitaria y del conocimiento consideramos que si se ha masificado desde mediados del siglo XX es deseable tender a su universalización. Esta tendencia comienza a visualizarse como meta en varios países con acciones concretas desde los Estados mientras convive con propuestas de restricción de la universidad a las elites tal como las que enunció el 24 de mayo de 2013 Humberto Eco¹⁶.

La tendencia mencionada, a pesar de las especificidades nacionales, aparece como un rasgo común en toda Latinoamérica, en donde se reconoce que las desigualdades aumentan a medida que se avanza en los distintos niveles educativos, en tanto afectan – en mayor medida– a la población de menores recursos (Poggi, 2013).

Tales desigualdades se traducirían en una situación de *desventaja educativa* (Sánchez de Peralta, R. y Porras, H., 2005) que, como hemos dicho, ubica a los estudiantes de sectores populares en una situación académica de mayor vulnerabilidad.

Los altos índices de abandono y retraso durante el primer año de estudios responden a causas tanto internas como externas a la propia institución universitaria. Araujo y otros (2013) consideran la situación socioeconómica y laboral de los estudiantes; el apoyo y la contención familiar recibidos; las dificultades para la comprensión de textos académicos, la escritura, el abordaje de abstracciones y la resolución de problemas, esto es, el *dominio del trabajo intelectual y la organización del aprendizaje* (Bourdieu y Passeron, 1967); las inseguridades respecto de la carrera elegida; las correlatividades y los sistemas de exámenes (Carli, 2012; Ezcurra, 2007; Carlino, 2006; García de Fanelli,

¹⁶ Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1585080-umberto-eco-la-universidad-debe-ser-para-una-elite>

2000; Kisilevsky y Veleda, 2002, entre otros), como ejemplo de aquellas causas de deserción.

Existe abundante bibliografía sobre la cuestión de las dificultades que se les presentan a los ingresantes a la universidad. Sin pretender ser exhaustivos, habiendo sido ordenada su contribución específica anteriormente, podemos citar, entre otros, a Aisenson y otros, 2002; Amura et al, 2009; Andriani-Menghini, 2010; Antoni, 2007; Boccardo et al, 2008; Borsotti y Winokur, 2000; Buchbinder y Marquina, 2009; Canessa y Ciberia, 2004; Carlino, op. cit.; Chiroleau, 1998; Claramunt y otros, 2003; Coulon, 1997; Duarte, 2004; Ezcurra, 2007; Fernández, et al, 2006; Ferronato, comp, 1999; García de Fanelli, op. cit.; Gessagi y Llinás, 2005; Gluz, 2011; Grandoli, 2011; Iriarte, A. (comp.), 2004; Kaplan, 2006; López y Padilla, 2013; López Meyer y Roitberg, 2004; Miranda y Otero, 2004; Narvaja de Arnoux y otros, 2006; Ortega, 1996, 2008, 2011; Sigal, 2003; Solá de Villazón, 2009; Teobaldo, 1996; Toer y otros, 2005; Tinto, 1987, 1999, 2003; Torres, y otros, 2008; Trombetta, 1999; Vélez, 2005.

Las discusiones se multiplican, así como también los abordajes desde dónde analizar las causas de los obstáculos que se les presentan a los recién llegados a la universidad.

Año tras año un número muy importante de los estudiantes que ingresan a la universidad se enfrenta con grandes dificultades para el cursado de las materias, dificultades que determinan un alto nivel de deserción y/o repitencia.

Los problemas a los que nos referimos son variados y responden a factores tanto formativos como institucionales y sociales.

Respecto de los factores institucionales y sociales, los alumnos que ingresan al Ciclo Básico Común, en su mayoría jóvenes que acaban de concluir el nivel medio de sus estudios, se insertan en una institución que les es totalmente ajena y extraña. La pérdida de los grupos de pertenencia y, a veces, la difícil construcción de otros nuevos, en el marco de la adaptación a reglas de juego también enteramente nuevas –tales como inscripciones, régimen de asistencia, regímenes de examen y de promoción– constituyen obstáculos que deben sortear. A todo ello debe sumarse su incorporación a cursos muy numerosos, los que hacen difícil una enseñanza personalizada que atienda a resolver los distintos tipos de problemas a los que hemos hecho referencia.

Partimos del supuesto de que el desgranamiento en el primer año de la universidad no es solo académico, sino que se encuentra estrechamente ligado a las condiciones sociales de los estudiantes (Gluz, op. cit.). Dichas condiciones pueden tener una incidencia negativa en ciertos grupos de la sociedad civil, que quedan marginados del

acceso a los estudios superiores, y que integran los llamados *sectores populares*. Para todos los estudiantes por igual el ingreso irrestricto y la permanencia y su posterior graduación son dificultades a sortear.

En esa perspectiva, el estudio de María Eugenia Barros y otros (2004) nos remite a la *construcción del oficio de estudiante universitario en la universidad actual*, refiriéndose a la relación que el estudiante entabla con la institución. No se piensa solo en la preparación intelectual sino que dicha relación involucra aspectos culturales, políticos y económicos, entre otros. Se da entonces un *proceso de extrañamiento* al encontrarse el estudiante con una cultura institucional muy diferente de la de su escuela secundaria (Vélez, op. cit.).

Según esta mirada, son muchas y variadas las dificultades que se les presentan a los ingresantes a la universidad. María Agustina Caro (2009) considera que el pasaje de la escuela media a la universidad trae aparejado una importante disminución de la matrícula durante los primeros años, mostrando así que el sistema educativo todo repite las desigualdades sociales. No puede hablarse de democratización automática –a pesar del ingreso irrestricto–, cuando aún operan *mecanismos de selección social*.

Hay estudios específicos sobre el ingreso universitario, que profundizan el análisis en la cuestión de los *estilos de aprendizaje* y los *logros académicos* (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, agosto 2006). Ellos plantean cuestiones tales como el ejercicio, desarrollo y creación de habilidades en los estudiantes para que exista un equilibrio entre las cuatro capacidades básicas necesarias para aprender (*experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa*).

Por su parte, la categoría de *riesgo educativo* (Andriani, N. y Menghini, C., 2010), se utiliza para describir la situación en la que se encuentran los estudiantes de primer año de la universidad que presentan repetidos fracasos.

Andriani y Menghini (op. cit.) describen los indicadores que caracterizan a esta categoría, indicadores que refieren no solo a los estudiantes sino también a las instituciones y a los docentes. Sobre los estudiantes, se mencionan la falta de hábitos de estudio, la situación socioeconómica, el sentimiento de desarraigo, la dificultad para sostener la atención durante toda la clase, los problemas en la argumentación oral y escrita y en la producción de textos académicos, las deficiencias en la preparación con la que egresan del nivel medio y la democratización del conocimiento versus la masividad.

Algunos rasgos que también hacen al riesgo educativo son los programas de estudio que no le otorgan importancia a los criterios de significatividad y que no toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, los problemas edilicios y de recursos tecnológicos y la escasa oferta de horarios de clase.

En cuanto a los docentes, citamos las clases teóricas que se vuelven monólogos, la escasa o nula atención a los saberes previos de los estudiantes, el lenguaje académico muy elevado, una “metodología de enseñanza que dificulta la comprensión.” (Andriani y Menghini, op. cit.: 2).

Sin denominarla *riesgo educativo*, pero coincidiendo con la enumeración de dificultades que presentan los recién llegados a la universidad, ubicamos los trabajos de Gisela Vélez (2005), Adrián de Garay (2009), Ruth Casabianca (2007), Graciela Fernández et al (2006 - 2008) y Andrea Dippolito-Christian Beri (2006), entre otros.

Existen estudios que, con la mirada puesta en las dificultades que sufren los estudiantes en los primeros tramos de las carreras, le otorgan una responsabilidad determinante a las fallas de la escuela media (Iriarte y Scher, 2004; López Meyer y Roitberg, 2004).

Afirman Iriarte y Scher (op. cit.: 125) que “los aprendizajes que propone la escuela son cada vez más ajenos a los aprendizajes social y culturalmente significativos. [...] Consideramos que generar estudiantes primero y, si es posible, graduados reflexivos después [...], es [...] el gran desafío de fin de siglo.”

Por su parte, López Meyer y Roitberg (op. cit.) entienden que el rendimiento de los estudiantes en el ingreso, según reconocen los mismos protagonistas, se ve profundamente condicionado por las falencias que traen de la escuela secundaria. A ello se suma la falta de información que se les brinda durante el último año, desinformación que afecta la decisión sobre la carrera a seguir.

Vincent Tinto (1987) pone el acento en las dificultades en el proceso de transición de la escuela media a la universidad para explicar el fenómeno de la deserción en los primeros años de la vida universitaria. Refiriéndose en particular a las dificultades académicas, Tinto (op. cit.: 13) plantea que

Algunos estudiantes abandonan el estudio porque no quieren o son incapaces de cumplir los estándares académicos mínimos de la institución. Se les pide que abandonen o se espera que lo hagan. La mayoría de estos abandonos se originan a causa de insuficientes habilidades académicas o pobres hábitos de estudio.

En un trabajo sobre lo que se espera de los estudiantes en el ingreso a la Universidad de la República (Montevideo - Uruguay) y en relación directa con la temática de las dificultades, se describen una serie de *carencias* que afectan a los jóvenes aspirantes (Claramunt y otros, 2003). Dichas carencias son múltiples e involucran el manejo de la lengua (expresión escrita y oral, comprensión lectora, ortografía, sintaxis, y claridad de exposición, capacidad de hacer resúmenes), la autonomía personal (capacidad de pensar y actuar críticamente), el manejo de técnicas de estudio y de la bibliografía, la capacidad de comprensión lectora de textos en un segunda lengua, la capacidad de argumentación.

En estrecha relación con la temática de las dificultades se encuentran la *alfabetización académica* (Carlino, op. cit.) y la *cultura académica* (Vélez, op. cit.; Naidorf, J., 2009). En esta perspectiva, también ubicamos a Carmen Torres (2008), Pablo Arnáez Muga (2007), y Stella Anunziata y otros (2007).

Sobre el uso del lenguaje y el manejo del discurso académico escrito, retomamos el concepto de *alfabetización académica* de Paula Carlino (op. cit.: 13), que comprende “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad.” Los estudiantes que ingresan a la universidad deberán iniciarse en las normas propias de la nueva cultura académica, concepto referido a un campo más amplio que no se circunscribe a la alfabetización sino que alude al conjunto de prácticas vinculadas con la cultura escrita (Torino de Morales, M., 2008).

Siempre con la mirada sobre los estudiantes que terminan la escuela media, Di Doménico, Novelli y Jossierme (2013) consideran que existe un amplio abanico de causas que explican el fracaso y posterior abandono de los estudios universitarios. Entre ellas, se repiten las dificultades en la comprensión lectora y en la producción de textos escritos. Sin embargo, los autores reconocen que los estudios han ampliado su perspectiva al incluir no solo los aspectos cognitivos sino todo lo que hace al pasaje escuela - universidad, esto es, lo que en otros trabajos se conoce como la *construcción del oficio de estudiante* (Coulon, 1997, Teobaldo, 1996, Perrenoud, 2006, entre otros). En dicho estudio, también se sugiere que la universidad brinde el espacio para conocer las expectativas de su población estudiantil, señalándose además la importancia de atender a la diversidad de los ingresantes.

En una entrevista de 2004, la investigadora Paula Pogre (responsable del Programa de Articulación con el Nivel Medio y con los Institutos de Formación Docente de la Universidad de General Sarmiento) planteó que es fundamental preguntarse qué pasa con el sistema educativo en general. Para Pogre, se requiere de un análisis profundo sobre la articulación entre niveles y trabajar con los estudiantes *reales*, no con los que suelen imaginarse desde las distintas instituciones de enseñanza. En la misma línea de análisis, Nicastro y Greco (2009: 32) se preguntan “¿Habrá alguien en este sistema educativo que tenga frente a sí el alumno que espera y reconoce como su efectivo destinatario?”

Por su parte Mónica Marquina (2004) considera que existen muchas razones que explican la desarticulación mencionada, referidas ellas no solo al campo académico - disciplinar, sino también a la desorientación vocacional con la que llegan muchos estudiantes, a lo que se suma el desconocimiento que tienen respecto de la cultura universitaria (IIPE-Buenos Aires, 2004).

Sin embargo, los jóvenes provenientes de sectores populares no son los únicos que enfrentan dificultades en el ingreso universitario. En mayor o menor medida, todos los aspirantes las experimentan, cuestión que ha sido analizada por diversos estudiosos (Tinto, 1987, 1999, 2003; Coulon, op. cit.; Arnoux y otros, 2002, entre otros). Como hemos planteado antes, ingresar a la universidad supone adaptarse a la cultura académica propia de la institución. En ese sentido, Paula Carlino (2006) considera que la universidad tiene una gran responsabilidad en la temática de la alfabetización académica aunque los índices de deserción obedezcan también a otros factores más complejos (económicos, sociales y culturales).

Sobre los obstáculos que se les presentan a los ingresantes, cabe aclarar que la *trayectoria escolar* (Nicastro y Greco, op. cit.) de cada estudiante no es una cuestión menor. Aunque hemos abordado este tema en otro apartado, parece oportuno recordar la necesaria revisión de las estrategias pedagógicas tradicionales en el sentido de *tender puentes*, facilitar el pasaje escuela media - universidad.

Como plantean Nicastro y Greco (op. cit.: 138-139),

Hablar de trayectorias hoy es poner el acento en ese necesario trabajo, porque en la trayectoria se articula lo universal de la educación y las múltiples formas de encarnarlo en singularidades. Hay allí numerosos “entres” por ser explorados. Nombrar la trayectoria como “entre” permite no perder de vista la dimensión institucional que hay en cada sujeto y la subjetividad que recorre toda organización.

Vale destacar la prevalencia de estudios que colocan las falencias en el estudiantado y no en las estrategias institucionales de abordaje de los nuevos desafíos que se imponen en torno a la universidad democrática.

2.3 Sobre la tutoría

El interés en torno a la tutoría universitaria nace como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los estudiantes que acceden a ella. La evolución de las universidades, desde una universidad de minorías a una universidad de masas, obliga a mejorar la atención de los estudiantes, en el sentido de introducir actuaciones dirigidas hacia un trato o relación más personal e individualizada. (Rodríguez Espinar, S., 2012: 9).

Así introduce Sebastián Rodríguez Espinar (op. cit.) la temática de la tutoría en las universidades españolas, dentro del contexto general de la educación superior europea.

Esa imagen bien puede aplicarse a las instituciones de educación superior de nuestro país. El aumento de la demanda de estudios postsecundarios y la heterogeneidad de los ingresantes durante las últimas décadas interpela a las instituciones universitarias a asumir el *principio de la diversidad* (Rodríguez Espinar, op. cit.).

En esa perspectiva, Fernanda Juarros (2006: 82) plantea que las desigualdades que aún perviven en Latinoamérica se traducen en profundas diferencias respecto del acceso a la educación universitaria. A pesar de que se trabaja para paliar la brecha, todavía se verifica una disparidad que –desde nuestra mirada– afecta de forma directa a los estudiantes de sectores populares. La autora sostiene que

En nuestra región, donde la desigualdad es el más significativo de sus rasgos y donde se ha visto cómo han crecido en las últimas décadas las diferencias en los aprendizajes en términos de la nueva sociedad del conocimiento, no hace sino acentuar la distancia. [...] En este contexto sería aconsejable que los criterios de admisión a las universidades se establecieran a partir de la consideración de diversas dimensiones cualitativas y tomaran en consideración las necesidades sociales de la región y las diferencias de origen de los estudiantes.

Considerar las diferencias de origen de los estudiantes, pensar en las trayectorias educativas previas –cuestión que hemos abordado en otro apartado– nos remite a repensar el primer año en la universidad.

Existen estudios referidos a los jóvenes que ingresan al mundo universitario, quienes se encuentran *atravesados por la indeterminación y la incertidumbre* acerca de la elección de la carrera en la que se han inscripto, como proyecto profesional y como salida laboral (Falavigna, C., 2007). Con frecuencia, esas dudas prolongan el tiempo de cursada o, en otros casos, provocan su abandono. Por ello es que las tutorías se convierten en potenciales puentes para facilitar la inserción en el mundo universitario y disminuir los índices de deserción.

Liliana Boccardo et al (2008), Diana Aisenson et al (2002), Ana Sola de Villazón (mayo 2009), Fabián Negrelli (2005), y Liliana Amura et al (2009), también abordan esta temática.

Boccardo et al (op. cit.) plantean que la tutoría universitaria constituye una herramienta fundamental no solo para el ingreso sino para lograr la permanencia de los estudiantes durante los primeros años de carrera.

Con la misma perspectiva, el trabajo de Amura et al (op. cit.) describe las dificultades de los ingresantes a la universidad y el rol del docente tutor, quien pasa a ser *un animador, estimulando el aprendizaje autónomo*. Por su parte, Solá de Villazón (op. cit) considera que las tutorías son una *estrategia efectiva si se aplican con ciertas condiciones*, como es el compromiso de los docentes y de la institución. En tanto que Fernanda Juarros (op. cit.) se refiere al *desafío que enfrentan* los profesores en el orden de responder a los *requerimientos* de los ingresantes –producto de las *carencias* en sus *procesos de aprendizaje*– y la *adecuación a los recursos* con los que se cuenta.

El ingreso a la universidad supone poner en práctica nuevas formas de estudio que requieren además una mayor autonomía por parte del estudiante. A ello se suma la relación con los profesores y el tipo de evaluaciones, muy diferentes si se los compara con la escuela media (Ávila y otros, 2013).

Es muy frecuente escuchar decir a los estudiantes “no voy a poder”, “no sirvo para esto”, frente a la frustración que generan los resultados de los exámenes. De ahí que consideremos fundamental trabajar con los ingresantes.

Para Negrelli (op. cit.), la *orientación*, la *colaboración* y el *seguimiento* del estudiante son actividades consideradas muy relevantes en pos de lograr un pasaje exitoso desde la escuela hacia la universidad. En este sentido, el rol del *profesor – orientador* es crucial, en especial, para los jóvenes provenientes de sectores populares, en el orden de no repetir la exclusión del sistema (Cibeira, y Betteo Barberis, 2009).

Por otra parte, se evidencian argumentos como los de Stubrin (1996) quien considera que los estudiantes de los sectores populares logran *magros aprendizajes*.¹⁷

Volviendo a la tutoría universitaria cabe aclarar que acuerdo con la siguiente definición:

La tutoría universitaria es la actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal, [...] encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logra obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global. [...] En síntesis, se podría afirmar que la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los grandes fines y objetivos de la Orientación Educativa, dentro de la cual se inscribe, y que son, sintéticamente enunciados: informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones.” (Rodríguez Espinar, op. cit.: 23-24).

Lo anterior se conjuga con el concepto del *bienvenir* que desarrolla Colombo (2014: 70), como se planteó en otro apartado. En ese sentido, la autora afirma que el docente y la institución adquieren un rol fundamental al facilitar el ingreso de los recién llegados, “para que la educación sea apertura hacia lo otro, bienvenir [...] en lugar de negación o apropiación del otro. (Que) la experiencia sea acontecimiento y no experimento [...] y la relación con el conocimiento (sea) comprometida no instrumental o extraña.”

La tensión que se genera es del orden paliativo, de pequeña escala, que implica el trabajo tutorial. Esto no exime a la institución universitaria de replantear una postura u *otra* en torno a su función como universidad democrática, que se ajusta y no solo “ajusta” al recién llegado.

Tinto (1999) considera que la tutoría es una forma de *ajuste* que se da en el primer año de cursada. En este caso el que debe ajustarse es el estudiante que, según afirma, lleva a cabo *elecciones imprudentes*. Con esa perspectiva, el autor enumera otras

¹⁷ “Es parte de la catástrofe silenciosa que sacude a toda la educación de los grupos desfavorecidos de la sociedad argentina. Es exigua, casi nula, la llegada de egresados de estas escuelas a los bancos universitarios y por poca que sea la información reunida alrededor de ese fenómeno de desarticulación estructural, todo diagnóstico y todo esbozo de desarrollo educacional debe imperativamente hacerse cargo de este enorme lastre.” (Stubrin, A., “La articulación entre la universidad y el polimodal: interrogantes y expectativas.” Seminario destinado a docentes secundarios, directivos de enseñanza media y especialistas universitarios en diferentes disciplinas, organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, abril de 1996: 80).

dificultades que debe enfrentar el recién llegado además del *ajuste* –el estudiante siente que no “*encaja*” en la institución–, como son la *participación* –el estudiante se siente aislado, marginado– y las dificultades propias del aprendizaje.

Por otra parte, y en estrecha relación con la temática de la tutoría, nos interesa señalar el comentario de Tinto respecto de la *atmósfera hostil* que con frecuencia caracteriza a las instituciones. Todo ello redunda en el posterior abandono para muchos de ellos (Tinto, 1987).

Para Marcela Dubini (2012: 126) la *hospitalidad (o no) de las instituciones* constituye un factor muy importante a la hora de facilitar el recorrido estudiantil de los jóvenes de sectores *desfavorecidos*. En ese sentido, la autora plantea que “la hospitalidad [...] se presenta ante todo como el acto de recibir al otro’, acoger al otro en cuanto otro, responsabilizarse por él [...]. [...] hospedar no es tematizar al otro, no es hablar de él sino más bien hablar con él.”

Con referencia al ingreso en particular, Betina Duarte (2004) retoma el planteo de Tedesco (1985, en Duarte, op. cit.) respecto de las diferencias entre quienes entran en las instituciones y los que efectivamente logran *acceder* al conocimiento. En esa perspectiva, Duarte (op. cit.: 10) afirma que

Otros autores, entre ellos Tedesco (1985), prefieren distinguir entre *acceso formal* a las instituciones y *acceso real* al conocimiento teniendo en cuenta que sin la posesión de ciertos niveles mínimos de conocimiento no se puede garantizar un proceso de aprendizaje efectivo (además de contribuir en el conjunto a empobrecer el proceso general).

Parece oportuno aclarar que se considera estudiante de instituciones superiores a quienes no solo cumplen con los requisitos formales de matriculación sino que están en condiciones de cursar las asignaturas correspondientes al plan de estudios de la carrera elegida (Duarte, op. cit.; Tinto, 1987, 1999, 2003, entre otros).

En este sentido, la tutoría adquiere un rol fundamental a la hora de acompañar a los ingresantes durante, por lo menos, su primer año en la nueva institución. Ello es particularmente importante para los jóvenes de sectores populares quienes, desde la perspectiva del estudio de Gluz (2011), parten de una *situación de desventaja*.

Para Tedesco (2010: 32), “si se pretende hacer de la educación un vehículo de equidad y progreso económico y social, hay que comenzar a igualar las desventajas desde el punto de partida.”

Desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, se ha impulsado un conjunto de *experiencias pedagógicas innovadoras* atendiendo a la nueva población ingresante (Nosiglia y Mulle, 2013: 6). Ello conlleva, además, “el diseño, implementación y gestión de acciones y mecanismos de apoyo y seguimiento de alumnos. [...] (Como por ejemplo) el Programa de Innovación Educativa en los Establecimientos de Enseñanza Secundaria y el Programa Ingreso, Permanencia y Titulación.”

Como se dijo, pensamos la tutoría como una herramienta muy importante para facilitar no solo el ingreso sino también los primeros años de la carrera además de impulsar políticas de inclusión y permanencia que atiendan aspectos académicos y socioeconómicos de los estudiantes (Saccone y otros, 2013). También reconocemos los límites que implican que la tutoría debe ir acompañada de un proceso de revisión del conjunto de aspectos institucionales que superan el trabajo micro y que por tanto le son complementarios.

La *acción tutorial universitaria* (Rodríguez Espinar, 2012: 10) entonces debería ser vista como una *acción de intervención formativa*, inmersa en un conjunto amplio de acciones que respondan de forma efectiva a “la creciente exigencia social respecto de los rendimientos y los resultados del sistema universitario [...].”

CAPÍTULO 3

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Como hemos planteado en la introducción, la presente tesis aborda la temática general de los ingresantes a la universidad provenientes de sectores populares a partir del análisis del proyecto “*Vamos a la Facu*”.

Aunque es importante destacar que en los últimos veinte años ha crecido de manera significativa el número de estudiantes en la universidad, también debe reconocerse que dicho número disminuye considerablemente a medida que transitan los primeros tramos de la respectiva carrera. Acompañando la dinámica mundial y regional, en nuestro país –como afirmamos en otro capítulo– dicha masificación se produce alentada por políticas educativas de inclusión en todos los niveles del sistema educativo nacional. A pesar de ello, se identifica una tendencia estructural manifiesta en altas tasas de fracaso académico y abandono, sobre todo en perjuicio de los estudiantes de sectores populares.

Según un informe de la CEPAL 2014, la Argentina ocupa una posición *más sólida* en el índice de desarrollo humano (IDH)¹⁸, al que, además de las categorías ingresos, educación y salud, se ha agregado el análisis del *impacto* de las *libertades políticas* y el *empleo*. De acuerdo con dicho índice –*IDH modificado*– nuestro país mejora su posición respecto del resto de la región y también de Europa.

Programas como PROGRESAR y múltiples becas otorgadas a estudiantes universitarios provenientes de sectores populares buscan paliar estas desigualdades. PROGRESAR es un nuevo derecho que tienen los jóvenes entre los 18 y los 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen una remuneración menor al salario mínimo vital y móvil –y su grupo familiar está en iguales condiciones– para iniciar o completar sus estudios en cualquier nivel educativo, para acceder a cursos de introducción al trabajo y a cursos de formación profesional en instituciones reconocidas.

En cuanto a la educación, el informe de la CEPAL “*Invertir para Transformar, la juventud como protagonista del desarrollo*”¹⁹ indicó los resultados satisfactorios de PROGRESAR, señalando que se

¹⁸ Disponible en <http://www.telam.com.ar/notas/201404/58621-un-informe-del-cepal-resalto-la-buena-posicion-argentina-en-el-ndice-de-desarrollo-humano.html> Última consulta: 28/01/15.

¹⁹ Disponible en <http://www.telam.com.ar/notas/201411/86160-cepal-inclusin-de-jovenes.html> Última consulta: 28/01/15.

Busca generar nuevas oportunidades de inclusión social y laboral a los jóvenes en situación de vulnerabilidad, a través de acciones integradas que permitan su capacitación e inserción laboral. [...] El informe reveló que en igual período (2004-2012), Argentina elevó el gasto público en educación por joven desde los 872 dólares a los 5176, evidenciando un incremento del 493% en dólares. (Informe CEPAL, op. cit.: 87).

Sin embargo, como ya se dijo, todavía se verifica un importante porcentaje de fracaso y/o deserción en la universidad que afecta, en particular, a los ingresantes de sectores populares.

Si bien las investigaciones en nuestro país intentan indagar los cambios en el perfil del alumnado que ingresa a la universidad y detectar la particular incidencia de la deserción y el abandono en los estudiantes de sectores populares durante el primer año, consideramos que las políticas y las prácticas orientadas a los tramos iniciales de las carreras aún hoy no contemplan suficientemente las singularidades de esta cuestión.

El análisis que aquí presentamos, tal como venimos afirmando, se encuadra en la problemática del acceso a la universidad, las dificultades y fortalezas que posibilitan la inserción del recién llegado, pero enfocado especialmente a las características de ese proceso en los aspirantes de sectores populares.

Para ello, abordaremos el estudio del desarrollo y la implementación del proyecto “*Vamos a la Facu*” de inclusión de sectores populares a la universidad, mediante la observación y el registro denso de lo ocurrido con dicho programa, desde una perspectiva cualitativa, que conducirá a un análisis descriptivo. Esta investigación centra su análisis en los estudiantes del CENS N°30.

Desde la perspectiva de Steve Taylor y Robert Bodgan (2000: 6) “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.”

En una suerte de síntesis de las características del abordaje cualitativo como manera de *encarar el mundo empírico* optamos por una mirada inductiva. De esta manera los conceptos, intelecciones y comprensiones parten de pautas de los datos a partir de la mirada sobre el escenario y las personas en una perspectiva holística. Así el objeto de estudio se aborda desde el contexto de su pasado y de las situaciones en la que los sujetos se hallan al momento de la investigación. Nada se da por sobreentendido y buscamos la comprensión detallada de las perspectivas de los mismos.

En este punto conviene aclarar que la presente investigación se centra en un estudio de caso acordando con Sautu (2005: 80) en la definición de sus rasgos:

El estudio de caso se caracteriza por tres rasgos. [...] está focalizado en una situación, hecho, programa, fenómeno en particular. [...] La particularización y especificidad del caso es el eje del interés del investigador. [...] tiene un alto contenido descriptivo que permite mostrar las complejidades del mismo. [...] permite abordar explicaciones en términos de cómo suceden los hechos y por qué y cuáles son las razones inmediatas y el contexto en el que tienen lugar.

Por su parte, Robert Stake (2007: 11-20-23) plantea que el estudio de caso implica una búsqueda en detalle de las *particularidades* de un *caso singular* para, de esta forma, entender su actividad en determinadas circunstancias. El investigador de un estudio de caso, *empático y no intervencionista*, intenta comprender de qué manera *ven las cosas* los sujetos de análisis. Es así que el autor sostiene que

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos en detalle la interacción con sus contextos. [...] Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, [...] para ver qué es, qué hace. [...] Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. [...] el investigador cualitativo de casos intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

Me propuse el análisis de la experiencia desde la consideración de *las posiciones que ocupan los sujetos en el espacio social*, dentro de un contexto histórico determinado (Bracchi, C. y Gabbai, I., 2009, citado por Gabbai, 2012: 8).

Para la investigación cualitativa –cuya perspectiva es holística, como ya se dijo– es fundamental rescatar la mirada de los actores estudiados, de quienes están efectivamente *involucrados en esa realidad* (Pérez Serrano, G., 2002).

Sobre la pregunta acerca de *qué temas nos demandan la búsqueda de una respuesta holística que respete la perspectiva de los propios actores*, Gloria Pérez Serrano (op. cit.: 32) sostiene que

Aquellos estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela) y en los que sea necesario conocer cómo funciona el conjunto; los estudios en los cuales se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; los estudios en los cuales el ‘lenguaje’ sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar.

Según José Ignacio Ruiz Olabuénaga (1996: 26), la metodología cualitativa prioriza la observación directa y la entrevista abierta. Para el autor, “los métodos cualitativos [...] estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales; y eligen la descripción espesa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico.”

En este sentido, mi propia mirada sobre el problema es asumida desde mis veinte años de experiencia como docente tanto de nivel medio como del CBC. Mi experiencia me motiva y el análisis expresa mis emociones. A su vez la tesis me ha llevado a revisar críticamente algunas reflexiones propias y ajenas en particular a partir de mi interacción con mi directora de tesis. En relación con las observaciones que he llevado a cabo durante el año 2013, las mismas fueron descriptas en forma densa a fin de mantener fidelidad que no se tergiverse en el tiempo producto del olvido de algunos diálogos o referencias que al momento de la escritura de la tesis –entre 2013 y 2015– puedan afectar la comprensión de los fenómenos.

Con esta perspectiva, he optado por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación, que haga posible un análisis interpretativo a partir de la caracterización en profundidad de cada situación concreta. No busco la explicación simple o la causalidad, sino la comprensión procurando establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso.

En el caso de estudio de esta investigación, la principal técnica de acopio de datos fue la observación participante, cuya herramienta fundamental es la *presencia directa* (Guber, 2001). Así, la presencia directa y la investigación no son opuestos sino que se retroalimentan para el análisis crítico de la teoría *anclada en la realidad concreta*.

Rosana Guber (op. cit.: 5) afirma que

El valor de la observación participante no reside en poner al investigador ante los actores, ya que entre uno y otros siempre está la teoría y el sentido común (social y cultural) del investigador. [...] La presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones –del incontrolado sentido común de terceros– ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad. Es inevitable que el investigador se contacte con el mundo empírico a través de los órganos de la percepción y de los sentimientos; que éstos se conviertan en obstáculos o vehículos del conocimiento depende de su apertura, [...]. Ello no quiere decir que la subjetividad sea una caja negra que no es posible someter a análisis.

La observación participante fue la opción de presencia asumida y reconocida por los protagonistas de la experiencia (estudiantes, responsables de los talleres, docentes del CENS y coordinadores de la experiencia).

Es decir que la observación participante implica que el investigador se integra en el espacio de los sujetos de análisis, ocupando el espacio un lugar fundamental, *estratégico*, para dicha práctica (Callejo Gallego, 2002).

Javier Callejo Gallego (op. cit.: 413) plantea que “Taylor y Bogdan se refieren a un espacio de fácil acceso, donde se puede establecer una relación inmediata con los informantes y recoger datos directamente relacionados con los intereses de la investigación.”

En cuanto al tipo de datos característicos de la observación participante, las notas del trabajo de campo constituyen la principal herramienta.

Cabe aclarar que respecto de las notas de trabajo de campo de esta tesis las mismas han sido insumo fundamental para conservar aspectos presentes al momento de la observación que progresivamente se alejan del tiempo de escritura de la misma.

Sobre la importancia de *lo ocurrido en el campo* (Callejo Gallego, op. cit.: 414) y la centralidad de las notas, consideramos que

Éstas tienen la función de registrar lo significativo entre lo observado, pero fuera de la mirada de los observados, poniendo de relieve la antinomia entre los momentos de observación y los de participación. Por lo tanto, las notas de campo se alimentan de los aspectos significativos que pueden observarse y recordarse. El objetivo de las notas manifiesta también la ambición de totalidad de esta práctica de investigación, pues se propone que han de recogerlo todo con el máximo detalle. Un todo que incluye los sentimientos, afectos u otra percepción del observador.

Esta tesis ha pretendido analizar lo que ocurrió en el acontecer del proyecto. No se trata aquí de hacer una evaluación, una valoración, sino de estudiar lo que sucedió en el transcurso de la experiencia para poder comprender el objetivo inicial.

CAPÍTULO 4

EL PROYECTO “*VAMOS A LA FACU*” EN MARCHA

El proyecto “*Vamos a la Facu*” –como ya se explicó en otro capítulo– fue llevado a cabo de mayo a noviembre de 2012, y tuvo el propósito de promover la inserción de estudiantes provenientes de escuelas secundarias ubicadas en zonas desfavorables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) al nivel de educación superior.

A continuación presentamos una descripción de las actividades realizadas en el CENS N°30 a fin de que se pueda dialogar entre la información teórica y la empiria. Para ello, además del relato concreto de la experiencia con los estudiantes, incluiremos el detalle de las reuniones de trabajo llevadas a cabo antes y durante el proceso de acompañamiento.

Dividiremos la presente sección en dos (2) etapas de la experiencia, cuatro (4) reuniones de trabajo, dos (2) encuentros quincenales con el colectivo de alumnos y seis (6) encuentros quincenales individuales.

4.1 Etapas de la experiencia

4.1.1 La primera etapa de la experiencia: quiero seguir estudiando.

En el I Encuentro colectivo de Diagnóstico Inicial se presentó el programa y se acordó con la dirección de cada CENS la realización del Encuentro de Diagnóstico Grupal antes de la mitad del ciclo lectivo. Los objetivos de dicho encuentro fueron por un lado conocer las historias de vida de los estudiantes en torno a sus trayectorias educativas –escolares y por fuera de ellas– a fin de que ellos mismos comenzaran a identificar, describir y desnaturalizar dichas trayectorias. Por otro, el encuentro se propuso conocer las expectativas iniciales de los estudiantes respecto de continuar estudios postsecundarios. Por último, se buscó brindar una primera instancia de información acerca de las opciones educativas postsecundarias.

Se trabajó a través de dinámicas participativas buscando la reflexión individual y colectiva de reconocimiento de situaciones (obstáculos, facilitadores, etcétera) similares y particulares en las distintas trayectorias. Al cierre del encuentro, se solicitaron las direcciones de correo electrónico y se entregó el flyer “*Vamos a la Facu... Una opción a considerar*”, a través del cual se buscó reforzar la idea de proceso de la toma de decisiones trabajada en el encuentro. Con los correos electrónicos, se promovió el establecimiento de otra vía de comunicación.

4.1.2 La segunda etapa de la experiencia: no sé si la universidad es para mí.

Después del primer encuentro colectivo, se analizaron las reflexiones de los estudiantes y se planificó el segundo encuentro colectivo. Se planteó como objetivo profundizar la familiarización de los estudiantes con las opciones educativas que se habían relevado –planes de estudio, duración, instituciones que dictaban la oferta, carga horaria, fechas de inscripción, entre otros– y reflexionar acerca de los campos laborales de las distintas profesiones en relación a los intereses personales.

La segunda etapa de la experiencia consistió en la implementación del dispositivo de acompañamiento a los estudiantes de tercer ciclo de los CENS –en nuestro caso, el CENS N°30– en la familiarización con información y características de la universidad hoy y el proceso de elección de estudios superiores. Ello implicó la realización de dos encuentros colectivos, la puesta en marcha de un espacio quincenal de trabajo de orientación individual, reuniones de evaluación en proceso y planificación del equipo de tutores y encuentros de evaluación en proceso respecto de la implementación del dispositivo con los equipos de conducción de los CENS.

4.2 Las reuniones de trabajo

A lo largo de toda la implementación del dispositivo, se llevaron a cabo reuniones de Evaluación en Proceso y Planificación del Equipo de Tutores, a fin de evaluar cómo se iba desarrollando el programa, y planificar las siguientes instancias de trabajo en cada CENS, a partir de recopilar información y producir los materiales de trabajo a utilizar.

A continuación, presentamos una descripción de las dos primeras reuniones de trabajo en las que se proyectó, organizó y distribuyó el conjunto de actividades a implementar durante los primeros encuentros en ambos CENS.

4.2.1 Primera reunión de trabajo

Síntesis de la primera reunión de trabajo

- Lectura de Plan de Acción Fase II.
- Inquietudes a partir de la lectura:
 - ¿Educación Superior universitaria o Educación Superior no universitaria?
 - Trabajo con estudiantes de Ciencias de la Educación. Trabajo de campo segundo cuatrimestre.
- Pasos a seguir:
 - Encuentro con directores de los CENS N°30 y CENS N°79. (Ver aparte puntos de presentación).
 - Taller de Presentación y Diagnóstico.
 - Búsqueda de insumos. Orientación del Departamento; Orientación Vocacional Facultad de Psicología; ¿Existencia de algún Programa en Ciudad?; ¿Desde Fortalecimiento?; Tutores del CBC; Orientación Vocacional de la UBA; *Punto Seguido: Curso a distancia* de Daniel Levy, Daniel Korinfeld, Sergio Rascober.
- Otros comentarios que surgieron en la reunión de trabajo:
 - Pensar la O.V. desde el camino de la educación permanente.
 - Posibilidad de incluir al Bachillerato de Bajo Flores (ahora o más adelante).

Para el Encuentro con directores de los CENS N°30 y N°79:

- Presentación del encuadre del programa: su inclusión institucional, sus objetivos, destinatarios, modalidad y plazos de trabajo (diferenciar para cada CENS).
- Presentación del posible/tentativo plan de trabajo destacando el trabajo con el diagnóstico de las necesidades y las demandas.

- Acuerdo de fecha, lugar y modalidad del encuentro de presentación y diagnóstico con los estudiantes: semana del 21 de mayo o semana del 28 de mayo.
- Consultar acerca de:
 1. Posibilidad de realizar el encuentro de presentación y diagnóstico con los estudiantes durante el horario de cursada y en el CENS.
 2. Existencia de proyectos institucionales similares de Orientación Vocacional o Tutorías (por ejemplo, desde el Programa de Fortalecimiento de la Ciudad).
 3. Posibilidad de convocar a estudiantes egresados. (Ver la cantidad y cómo establecer la comunicación).

4.2.2 Segunda reunión de trabajo

Síntesis de la segunda reunión de trabajo

- Puesta en común sobre la reunión con el director del CENS N°30:
 - Buen recibimiento de la propuesta.
 - El director llevaba dos meses en el cargo.
 - Existencia de tres cursos en el Tercer Ciclo, con aproximadamente veinte (20) estudiantes por curso.
 - Existencia de tutores por ciclos.
- Puesta en común sobre la reunión con la directora del CENS N°79.
 - En el primer acercamiento al CENS la directora propone que se vuelva con más tiempo.
 - Buen recibimiento en el segundo encuentro. La directora informa que existe otro proyecto de la facultad con propósitos similares.
 - Existencia de un tercer ciclo con aproximadamente quince (15) o veinte (20) estudiantes.
 - Organización de la reunión de presentación y diagnóstico.

Propósitos:

 - a) Presentar el Proyecto.
 - b) Conocer las características del grupo de estudiantes del Tercer Ciclo.
 - c) Relevar las expectativas y las posibilidades de disponibilidad horaria.

- Agenda de trabajo
 - 18:30 – 18:50. Presentación.
 - 18:50 – 19:00. Separación en grupos.
 - 19:00 – 19:30. Trabajo individual. Historias de vida. Expectativas. Relevamiento de horarios disponibles. Un encuentro quincenal de una hora escolar (40 minutos).
 - 20:00 – 20:20. Puesta en común.

- Materiales necesarios: marcadores, afiches, cinta scotch, biromes, hojas blancas, fotocopias de trípticos, cámara de fotos.

4.2.3 Tercera reunión de trabajo

Síntesis de la tercera reunión de trabajo

- Organización del Primer Encuentro en el CENS N°30:
 - Presentación de la actividad.
 - Separación en grupos.
 - Consignas para el trabajo individual:
 - a) Hoy estoy cursando el Tercer Ciclo del CENS, *¿Cuál fue mi recorrido educativo hasta llegar al CENS?*
 - b) *¿Cómo pienso que sigue mi recorrido educativo?*
 - Puesta en común.
 - Relevamiento de horarios disponibles. Confección de una ficha para que completen con los siguientes datos: nombre y apellido, posibles horarios disponibles, información de contacto (mail o teléfono).
 - Materiales: sesenta (60) copias; veinticinco (25) marcadores; sesenta (60) papелitos horarios; veinticinco (25) afiches; sesenta (60) volantes; sesenta (60) tarjetas de división en grupos.
 - Contacto: seguirestudiando@yahoo.com.ar
 - Clave: nosotros.

4.2.4 Cuarta reunión de trabajo

Síntesis de la cuarta reunión de trabajo

- Trabajo de sistematización de la información a partir de la lectura de los escritos individuales acerca de las trayectorias educativas previas al CENS, y las expectativas a futuro.
- Clasificación de los estudiantes según sus opciones – inquietudes:
 - 1) Estudiantes que enuncian que ya tienen decidido qué estudiar: Se clasificaron las respuestas en dos tipos, que se transcriben de forma textual:
 - a) *Maestra Jardinera - Maternal, Maestro de Grado, Profesor de Historia, Educación Física, Acción Social, Trabajo Social, Psicología, Psicopedagoga, Abogacía, Derecho, Enfermería, Medicina, Técnico en Imágenes, Contable, Contadora, Administración de Empresas, Artes, Comunicación, Computación, Informática, Diseño Gráfico.*
 - b) *Rápida Salida Laboral. Carrera Corta Electricidad/Plomería, Bibliotecología, Tecnicatura Ferroviaria.*
 - 2) Aquellos que quieren seguir estudiando pero no saben hacia dónde orientarse.
 - 3) Pequeño grupo que no tiene intención de continuar estudios.
- Algunas de las preguntas y comentarios frecuentes:
 - *Me encantaría seguir una carrera de periodista (deportivo). ¿Qué me recomiendan? ¿En dónde estudiar?*
 - *¿Qué carreras cortas con amplia salida labora hay?*
 - *¿Cuáles son los requisitos para entrar en la Facultad X?*
 - *¿Tengo que tener todas las materias del secundario aprobadas?*
 - *Tengo Matemática previa de 2° y la voy a rendir en febrero, ¿me puedo inscribir igual?*
 - *No sé si apruebo todo en diciembre... ¿Cuándo me anoto?*

Tareas a llevar a cabo acordadas a partir de las preguntas y manifestaciones:

- Acuerdo respecto de la necesidad de obtener información sobre esas carreras, teniendo en cuenta los planes de estudio (duración, cantidad de horas de cursada,

dedicación – exigencias de estudio), los horarios y los lugares de cursada, las fechas y los requisitos de inscripción, el campo laboral, entre otros.

- División de tareas para la búsqueda de información sobre las siguientes carreras: Maestros de Nivel Inicial y Primario, Profesorado de Historia, Bibliotecología, Profesorado de Educación Física, Acción Social, Trabajo Social; Artes, Psicología, Técnico Contable, Ciencias Económicas, Administración de Empresas, Comunicación Social, Abogacía, Enfermería, Medicina, Técnico en Imágenes, Tecnicatura Ferroviaria, Diseño Gráfico, Computación, Técnico en Electricidad, Plomería.
- Planificación del segundo encuentro de trabajo con estudiantes del CENS N°30 que tienen decidido qué estudiar. Para quienes aún hayan hecho ninguna opción, propiciar una reunión con el Equipo de Orientación Vocacional de la Facultad de Filosofía y Letras.
 - Objetivos:
 - 1) Brindar información acerca de las carreras relevadas durante la primera reunión.
 - 2) Indagar acerca de las inquietudes respecto de dicha cuestión, generar preguntas para el tercer encuentro, charlar con estudiantes y graduados de las carreras.
 - 3) Consideraciones sobre la elección. Re - transitar la decisión. Armar actividad de orientación para los que no tienen definido qué estudiar.
- La intención es realizar un segundo encuentro antes del receso, aunque se decide esperar a avanzar en el trabajo con el CENS N°79.

4.3 Sobre los encuentros colectivos

4.3.1 Primer encuentro CENS N°30: voy a seguir estudiando para progresar.

Con una asistencia de treinta y cinco (35) estudiantes de los tres cursos del tercer ciclo, se presentó la actividad. Se invitó a los asistentes a formar grupos para reflexionar sobre sus propias historias y sus expectativas.

Primer momento

- Tiempo previsto: 15 minutos.
- Trabajo individual a partir de las siguientes consignas:

1.- *Hoy estoy cursando el tercer ciclo del CENS... ¿Cuál fue mi recorrido educativo hasta llegar al CENS?*

2.- *¿Cómo pienso que sigue mi recorrido educativo?*

Segundo momento

- Tiempo previsto: 30 minutos.
- Trabajo grupal para compartir – comentar lo que cada estudiante reflexionó en forma individual.
- Cada grupo eligió un nombre que los representara y plasmó sus conclusiones en un afiche.

Tercer momento

- Tiempo previsto: 20 minutos.
- Puesta en común. Un representante de cada grupo presenta las conclusiones. Se pega el afiche para compartirlo entre todos.

a) *Grupo Deportes*: Belén, Julieta, Maricel, Pamela.

Historias comunes: dejar de estudiar para trabajar.

Historias no comunes: no poder continuar estudios por problemas de salud.

Expectativas comunes: Enfermería- Medicina.

Expectativas no comunes: no escriben.

b) *Grupo Musical*: Pedro, Micaela, Viviana, Liliana.

Historias comunes: tres integrantes del grupo terminaron con continuidad la primaria.

Interrupción de la primaria y la secundaria por conflictos familiares y laborales.

Intención de terminar el secundario. Idea de continuar los estudios universitarios.

Elección del mismo CENS por la comodidad de la distancia geográfica.

Historias no comunes: para algunos era una asignatura pendiente y para otros una obligación. Discontinuidad en la primaria. Maternidad precoz.

Expectativas en común: continuar estudios, ampliar la salida laboral.

Expectativas no comunes: diferentes ramas de estudio, diferentes edades, oficios y estudios universitarios.

c) *Grupo Compañeros*: Brian, Elizabeth, Rosario, Yesica, Leandro, Karin.

Historias comunes: los seis integrantes del grupo, por diferentes motivos personales, abandonamos y luego de varios años retomamos con la expectativa de finalizar.

Historias no comunes: no escriben.

Expectativas comunes: los seis pensamos continuar carreras. “No definidas”!!!

Expectativas no comunes: no escriben.

d) *Grupo Frutas*: Stella, Alicia, Mauro, Hernán, Gustavo.

Historias comunes: para una mejor condición laboral, abandonar el estudio para trabajar.

Historias no comunes: terminar la secundaria sin objetivo laboral, soy escritora de poesías.

Expectativas comunes: seguir estudiando, lograr los objetivos.

Expectativas no comunes: no saber qué carrera seguir, no seguir las mismas carreras.

e) *Grupo Vagos en Rehabilitación*: Pedro, Elizabeth, Elisa, Boris, Matías, Roberto.

Historias comunes: no haber terminado el secundario por distintas razones: trabajo, falta de atención, razones económicas. Las parejas ayudan a la inserción para progresar para el futuro.

Historias no comunes: no escriben.

Expectativas en común: por futuro, para progresar, por trabajo mejor remunerado.

Expectativas no comunes: por ampliar mis expectativas y mantener mi mente activa.

f) *Grupo Friends*: Jesús, Leandro, César, Nilda, Denise.

Historias comunes: los tres repetimos en la primaria. Abandonamos la secundaria, decidimos terminar el secundario. La mayoría somos jefes de familia.

Historias no comunes: uno del grupo no abandonó la secundaria sino que al cumplir los 18 decidió terminar el secundario en un CENS.

Expectativas comunes: poder terminar la secundaria. Conseguir abrírnos mejores posibilidades de trabajo. Poder seguir alguna carrera terciaria o universitaria.

Expectativas no comunes: no saber qué seguir, carreras diferentes.

g) *Grupo Esperanza*: Sandibel, Etel, Elizabeth, María, Lim.

Historia en común: terminar la secundaria. Abandonar el secundario por razones de la vida. Tres de nosotras somos madres.

Historias no comunes: no contestan.

Expectativas comunes: todas vamos a seguir estudiando. Sandibel, Medicina; Etel, Maestra Jardinera; Elizabeth, Maestra; María, Cursos (inglés, computación); Lim, Medicina.

Expectativas no comunes: cada una va a seguir algo distinto. Tres de nosotras somos mamás.

Cierre

- Tiempo previsto: 15 minutos.
 - Relevamiento de los horarios disponibles a fin de organizar los espacios de orientación individual. Para ello, se repartieron papeles con los siguientes datos: nombre y apellido; posibles horarios disponibles; información de contacto (correo electrónico o teléfono). Para establecer una comunicación fluida con los estudiantes, se creó una dirección de correo electrónico, cuyos datos se mencionaron en la síntesis de la tercera reunión de trabajo.

4.3.2 Segundo encuentro CENS N°30: mi trayectoria me condiciona.

Con una asistencia de veinticinco (25) estudiantes de los tres cursos del tercer ciclo, se presentó la actividad, cuyo objetivo principal fue profundizar la familiarización de los estudiantes con las ofertas educativas que se habían relevado durante el primer encuentro.

Cabe aclarar que la disminución en el número de estudiantes en dicha oportunidad respecto del primer encuentro obedeció a contingencias imprevistas. Frente a la ausencia de un docente, los estudiantes se habían retirado antes del horario habitual de salida.

A continuación, se detallan los aspectos centrales del segundo encuentro colectivo.

Primer momento

- Tiempo previsto: 15 minutos.
- Se presentan los planes de estudios de las carreras seleccionadas, de acuerdo con los intereses - inquietudes de los estudiantes, relevados durante el primer encuentro colectivo.

Segundo momento

- Tiempo previsto: 20 minutos.
- Trabajo en grupos de cinco (5) estudiantes con un tutor. Se presentan las diversas instituciones en donde se dictan las carreras elegidas, la duración, la carga horaria, las fechas de inscripción y sus requisitos.
- Se abre un espacio de reflexión grupal acerca de los campos laborales de las distintas profesiones en relación con los intereses personales.

Cierre

- Tiempo previsto: 10 minutos.
- Se invita a los estudiantes a seguir profundizando en el análisis de la información de las diversas opciones académicas. Se acuerda el próximo encuentro de trabajo de orientación individual.
- En el cierre del encuentro, organizamos con los estudiantes los días y horarios de los futuros espacios quincenales de trabajo de orientación individual. Como ya hemos planteado, invitamos a los jóvenes a que profundizaran en el análisis de la información sobre las diversas opciones académicas. También los instamos a que no abandonaran sus proyectos planteándoles que aún tenían tiempo para evaluar las diversas ofertas educativas.

4.4 Sobre los espacios quincenales de trabajo de orientación individual en el CENS N°30

Se llevaron a cabo seis (6) encuentros quincenales de orientación individual –desde agosto a noviembre– en cada uno de los CENS, tanto en el horario de la mañana como en el horario vespertino.

A continuación, detallamos cada uno de los encuentros de orientación individual realizados en el CENS N°30. Cabe destacar que, en general, hubo un promedio de cinco (5) o seis (6) estudiantes por encuentro. Ello obedeció a diversos motivos; los que se repitieron con mayor frecuencia se debieron a que algunos estudiantes hicieron una opción a partir de los encuentros colectivos, y a aquellos que se retiraban de la institución de forma anticipada.

4.4.1 Primer espacio quincenal de trabajo de orientación individual: el CBC es un filtro.

Durante el primer encuentro quincenal, con una asistencia de seis (6) estudiantes, se profundizó sobre la información de las diversas carreras relevadas. La posibilidad de estar en la sala de Informática facilitó el desarrollo de consultas más puntuales que fueron canalizadas en el mismo momento. En dicha oportunidad se trabajó sobre los profesados de Educación Física y de Historia, y sobre la carrera de Enfermería.

Los jóvenes se mostraron muy interesados en la oferta seleccionada y manifestaron cierta preocupación frente a la posibilidad de cursar las carreras de Historia y de Enfermería en la universidad. Ellos insistieron en que la universidad no era para ellos, que el CBC era *un filtro*, y que las carreras allí eran más largas.

Se acordó que se estudiaría en profundidad la información relevada y que en el próximo encuentro se evaluarían las diversas opciones.

4.4.2 Segundo espacio quincenal de trabajo de orientación individual: no sé si logro inscribirme a tiempo.

En el segundo encuentro quincenal se presentaron siete (7) estudiantes; dos (2) de ellos habían participado del encuentro anterior, y los cinco (5) restantes manifestaron su intención de informarse tal como lo habían hecho sus compañeros, quince días antes.

Sobre los cuatro (4) ausentes, supimos que dos de ellos habían faltado a la escuela por motivos desconocidos, uno estaba enfermo y había faltado desde el comienzo de la semana, y uno se había retirado de manera anticipada por cuestiones laborales.

En esta oportunidad se trabajó con los planes de estudio de Abogacía, Medicina, Ciencias Económicas, profesorado de Nivel Inicial y Primario.

Sobre los profesorados, se comparó la información relevada por los tutores y lo que conocían los estudiantes respecto de algunas instituciones.

Durante este segundo encuentro se manifestaron las potenciales dificultades de una inscripción inmediata frente a la posibilidad de no aprobar todas las asignaturas del secundario en la instancia de diciembre. Tres de los estudiantes, además, tenían asignaturas previas.

Se acordó establecer una comunicación vía correo electrónico para resolver algunas inquietudes puntuales, por ejemplo, las fechas de inscripción.

4.4.3 Tercer espacio quincenal de trabajo de orientación individual: la universidad no es para mí.

El tercer encuentro de orientación individual se desarrolló a partir de las consultas de las cuatro (4) estudiantes que se presentaron, quienes se acercaban por primera vez al espacio. Todas habían participado del primer encuentro colectivo y luego habían escuchado comentarios de sus compañeros acerca de la dinámica quincenal de reunión.

Tres de ellas estaban interesadas en Enfermería y una, en el Profesorado de Nivel Inicial. Las cuatro se mostraron interesadas en profundizar la información sobre las carreras elegidas.

Cabe destacar que en dicha oportunidad, y de acuerdo con las inquietudes que se manifestaron, se estableció la diferencia entre la carrera de Enfermería y la Licenciatura, leyendo los planes de estudio y repasando las instituciones en las que se cursaban. Dos de ellas se inclinaron por los hospitales, instituciones que, según manifestaron, les resultaban *más accesibles* que la universidad.

4.4.4 Cuarto espacio quincenal de trabajo de orientación individual: voy a ser docente.

Con la presencia de dos (2) estudiantes que habían participado del primer espacio quincenal de orientación individual, el encuentro se llevó a cabo en un aula del CENS porque se había extraviado la llave de la sala de Informática. Ello dificultó las actividades planificadas ya que se había previsto el acceso a Internet. De cualquier forma, se conversó sobre las opciones hechas hasta el momento y se insistió en la importancia de aprobar todas las materias del secundario en la instancia de noviembre - diciembre.

Los estudiantes habían elegido los profesorados de Historia y de Educación Física. Ambos manifestaron su decisión de inscribirse en instituciones de Nivel Terciario aclarando que ya tenían decidido en cuáles.

4.4.5 Quinto espacio quincenal de trabajo de orientación individual: si me quedan previas, no me inscribo.

El quinto encuentro quincenal de orientación individual se extendió durante quince minutos. Frente a la ausencia de dos profesores, la mayoría de los estudiantes del último año del CENS se había retirado de la institución de forma anticipada.

A la sala de Informática se acercó un joven interesado en ampliar la información que ya tenía sobre la carrera de Derecho. Se compartieron datos (él había estado averiguando referencias sobre algunas instituciones) acerca de la duración y el plan de estudios de la carrera, y los requisitos y las fechas de inscripción.

Cabe aclarar que volvió a presentarse la dificultad de tener asignaturas previas al momento de la inscripción en una carrera de Nivel Superior.

4.4.6 Sexto espacio quincenal de trabajo de orientación individual: quiero estudiar y tengo que trabajar. ¿Cómo hago?

El último encuentro quincenal se desarrolló con la presencia de tres (3) estudiantes, dos de los cuales habían participado de la segunda reunión de trabajo individual.

Volvieron a utilizarse los recursos de la sala de Informática, en esta oportunidad para profundizar la información acerca de las Tecnicaturas en Imágenes y en Computación.

Asimismo, se retomó el intercambio sobre el Profesorado de Nivel Inicial y los datos referidos a los llamados Jardines Maternales.

Los jóvenes reiteraron su convicción de continuar sus estudios postsecundarios y manifestaron su preocupación respecto de las exigencias de estudio en el Nivel Terciario y Superior frente a la necesidad de combinar el estudio con el trabajo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA, POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES

El primer encuentro colectivo se desarrolló durante el último módulo de clases de los tres cursos del tercer ciclo. El director de la institución nos presentó frente al grupo: quiénes éramos, nuestra procedencia, en qué consistía el proyecto.

Aunque hubo alguna dificultad inicial para *romper el hielo*, los estudiantes se mostraron muy interesados con la propuesta. Superada esa primera instancia, las preguntas se sucedieron una tras otra, además de desarrollarse una intensa actividad en cada uno de los grupos que se formaron durante el segundo momento del encuentro, tal como se describe en el capítulo referido al relato concreto de la experiencia.

Cabe aclarar que el trabajo individual previo no fue uniforme. En la mayoría de los casos, las respuestas fueron breves y sencillas; la mayoría parecía tener objetivos claros respecto de *cómo seguir el recorrido educativo propio*.

Algunos estudiantes necesitaron más tiempo que otros para responder las dos consignas. Aunque no se les preguntó las razones, parecía evidente que la reflexión individual los incomodaba. No podemos asegurar las razones pero se verificó, incluso, una cierta inquietud en ellos acerca de imaginar un recorrido educativo postsecundario.

En otro capítulo hemos planteado que la educación superior, desde algunas de sus expresiones, puede no ser vista como un universo posible para los jóvenes provenientes de sectores populares. De ahí que adquieran gran relevancia las acciones conjuntas entre la universidad y el último año del nivel medio, en el orden de lograr la *igualdad de oportunidades* (Saccone, 2013) o mejor aún la igualdad de posiciones (Dubet, 2011).

La *igualdad de oportunidades* hace referencia a la capacidad de las universidades de responder a las necesidades que presenta una población heterogénea conformada por estudiantes con diferentes formaciones y condiciones socioeconómicas. Aunque reconocemos las limitantes de esta perspectiva –dado que otra postura es la que Dubet (op. cit.) denomina como de *igualdad de posiciones*²⁰– entendemos que sin esta garantía la desigualdad sería aún mayor en términos de ingreso, permanencia y egreso.

²⁰ Un estudio reciente presentado por Francois Dubet (2011) se propone derribar el mito de la igualdad de oportunidades. Al respecto Dubet (op. cit.) afirma que en la actualidad existen dos grandes concepciones de la justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Concibe a ambas con idéntica ambición: “las dos buscan reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades

Ello nos remite a las trayectorias educativas previas, pensándolas como un camino a construir y a recorrer, un *lazo* que sujete a los estudiantes para acompañarlos en dicho recorrido (Nicastro y Greco, 2009).

En el mismo sentido, Marcela Dubini (2012: 19) plantea que los sujetos construyen sus trayectorias desde dos dimensiones, objetiva y subjetiva. Así, la autora afirma que “el sujeto construye su experiencia cotidianamente; no es una adaptación pasiva a lo dado ni la mera reproducción de lo recibido, sino también la posibilidad de innovar, reinterpretar, de reconstruir sentidos.”

Los estudiantes compartían la experiencia de haber abandonado la escuela (primaria, en algún caso pero, en su mayoría, secundaria) por motivos económicos, familiares y/o sucesivos fracasos académicos a lo largo del recorrido escolar. Todos ellos también compartían la expectativa (se transcribe de forma textual) de *un futuro mejor*, de *continuar con los estudios para encontrar trabajos mejor remunerados*, de *ampliar la salida laboral*, de *cumplir con diversos objetivos*. En aquel momento pensamos lo de *cumplir los objetivos* como una aspiración común del grupo pero que podía referirse a múltiples deseos.

Cuestiones éstas que interpelan a las instituciones educativas en el sentido de cómo acompañan a los recién llegados, en particular, a los provenientes de sectores populares.

En esa perspectiva, Dubini (op. cit.: 7) considera que algunas “instituciones parecen disfuncionales ante estos nuevos sujetos [...], parecen lugares inhóspitos.” Para los estudiantes de *sectores desfavorecidos*, tal como ella los denomina.

Atención aparte merecen los nombres elegidos por los jóvenes para identificar sus grupos durante el tercer momento del encuentro. Los “*Vagos en Rehabilitación*” y

democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna.” (Dubet, op. cit.: 11). La constante es el intento de reducir algunas inequidades para volverlas “aceptables”. Sin embargo estas dos concepciones difieren y se enfrentan en virtud de que la igualdad de posiciones se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir en el lugar que ocupan los individuos en la misma y se orienta en función de reducir las desigualdades de los ingresos y de condiciones de vida que se asocian a estas posiciones sociales procurando acortar las brechas existentes.

La igualdad de oportunidades, por su parte, consiste en ofrecer a todos y todas “la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Quiere menos reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas.” (Dubet, op. cit.: 12).

El presupuesto según esta segunda concepción es que las inequidades son justas, ya que todas las posiciones están abiertas a todos. “Esta figura de la justicia social obliga también a tener en cuenta eso que se llama diversidad étnica y cultural, con el fin de que se encuentre representada en todos los niveles de la sociedad.” (Dubet, op. cit.: 12).

“*Esperanza*” permiten reflejar algunas de las marcas de su autopercepción (a veces teñida de un humor ácido o negro) que luego se traducirían en reflexiones individuales.

¿Acaso la *rehabilitación* era una consecuencia de su graduación de la escuela media? ¿Consideraban que eran o habían sido *vagos* por haber abandonado dicha institución? ¿Podía el abandono –con la consiguiente interrupción de los estudios– ser asociado a la *vagancia*? ¿Habían sido acusados de vagos? ¿La *esperanza* se sostendría en el tiempo si es que lograban aprobar todas las asignaturas del secundario, o estaba ligada a la continuación de estudios postsecundarios? Por su parte, *Esperanza* carga de valor positivo a la escuela y la liga a un horizonte preferible.

Éstas y otras inquietudes nos remitieron a las *cuestiones que condicionan las luchas en el campo escolar* (Gluz, 2011).

En este sentido, Nora Gluz (op. cit.: 129) afirma que

La experiencia escolar está atravesada por la situación socioeconómica de la matrícula, las expectativas puestas en la educación y el sentido que se le otorgue a la misma en el marco de las instituciones educativas que van conformando proyectos educativos para poblaciones específicas. [...] Esta preparación académica diferencial posiciona a ciertos grupos de estudiantes con un capital cultural insuficiente, en un punto de partida desventajoso, en relación con las demandas usuales del nivel superior [...].

A ello se suman las dificultades de los jóvenes de sectores populares para incorporarse al mercado laboral, situación que abona a la *desventaja en su punto de partida* (Gluz, op. cit.).

Según el informe de la UIMYE (Unidad de Información, Monitoreo y Evaluación del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires) de 2010²¹,

Entre los adolescentes capitalinos, el 83,6% concurre a la escuela como su actividad única y principal, el 4,0% se encuentra inserto en el mercado laboral, y el 6,8% combina trabajo y estudio. La incorporación temprana al mercado de trabajo compite con la permanencia en el sistema educativo, lo que explicaría que más de la mitad de estos adolescentes económicamente activos haya desistido de continuar estudiando. [...] En esta etapa, el síntoma es más preocupante, porque a medida que la inactividad se cronifica, la inserción resulta más compleja. Los jóvenes tropiezan con las trabas del mundo exterior pero también con sus propios sentimientos devaluatorios, con su baja autoestima y con la falta de elementos para

²¹ UIMIE - Serie de Informes de “Condiciones de Vida Adolescentes y Jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. La situación en el 2010”. Coordinación General Lic. Irene Novacovsky. El presente informe fue elaborado durante el año 2010, utilizando como principal fuente de información la Encuesta Anual de Hogares (EAH) 2010, de la Dirección General de Estadística y Censos (DGEyC).

diferenciar qué es lo que depende de su accionar individual y qué del contexto social en la resolución de su problemática. (UIMYE, op. cit.: 11).

Con respecto a las historias comunes, los motivos del abandono de la escuela se debían, en este orden, a la necesidad de trabajar, en primer lugar, seguido de cuestiones personales, conflictos familiares - laborales y maternidad juvenil. En un solo grupo se registró la falta de atención como causa del abandono escolar.

En cuanto a las historias que hemos denominado “no comunes” –porque los relatos eran muy diferentes entre sí– en tres de los siete grupos no hubo respuesta. En el resto, los problemas de salud, la finalización de la escuela secundaria vista como una *asignatura pendiente* y/o la decisión de inscribirse en el CENS al cumplir los 18 años, fueron las diversas opciones.

Las respuestas de los estudiantes (historias comunes y no comunes) mostraron la relevancia que adquiere el estudio de las trayectorias educativas individuales para entender de qué forma se atraviesa la experiencia escolar. En ello es fundamental *relacionar los determinantes institucionales de las escuelas, los condicionamientos materiales de vida de los estudiantes y las estrategias que cada uno pone en práctica*, sin olvidar los *espacios de maniobra* y la *autonomía relativa* que se tiene al recorrer la propia trayectoria escolar (Kaplan, 2006).

En otro capítulo hemos hablado de las trayectorias *que implican a sujetos en situación de acompañamiento* (Nicastro y Greco, 2009: 104). Con esa perspectiva, las autoras afirman que el acompañamiento implica una actividad *en el marco de una relación* que se caracteriza por la *ayuda*, el *asesoramiento*, el *sostenimiento*; “es un espacio de trabajo con otros [...] que garantiza el lugar de la terceridad.”

Al pensar en las historias no comunes de aquellos estudiantes nos preguntamos por sus trayectorias educativas previas. ¿Habrán recibido acompañamiento de la institución, de los docentes, de los no docentes, de sus pares? La experiencia y otros estudios muestran lo limitado y errático de las mismas.

Nicastro y Greco (op. cit.: 53 y 65) sostienen que

La trayectoria en tanto cuestión institucional requiere de determinadas condiciones para que el estudiante la construya, la transite, en un movimiento de andar y desandar por momentos el mismo camino, según las vicisitudes que el mismo proceso formativo le pone por delante. Entre estas condiciones se requiere del diseño de algunos dispositivos de trabajo que impliquen un recorte de espacios, tiempos, personas, propósitos y tareas. [...] La trayectoria educativa es subjetiva e institucional, [...] reúne intensidades diversas, del alumno, del profesor, de la organización [...].

Una trayectoria se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y a veces, a pesar de otros.

Consideramos que la mirada pedagógica se ha desplazado desde la estructura de la disciplina y su articulación con el currículum hacia la preocupación por la trayectoria escolar entendida como el itinerario que cada estudiante hace por ella (Saccone y otros, 2013).

En la misma perspectiva, M. I. Gabbai (2012: 42) plantea que “al estudiar los recorridos sociales o educativos de los estudiantes es necesario ponerlos en diálogo con el contexto sociohistórico, cultural e institucional en que estos se desarrollan.”

Las expectativas comunes revelaron que en tres grupos se repetía la aspiración de seguir estudiando para ampliar - mejorar la salida laboral. Varios de ellos habían decidido qué carrera seguir (universitaria y/o terciaria). Todo relacionado con la posibilidad de *lograr los objetivos, el futuro, poder progresar*, según escribieron.

En este sentido y en perspectiva histórica sabemos que

La masificación escolar reposaba sobre el postulado de una armonía natural entre los diplomas y las posiciones profesionales a las que daban derecho. [...] Pero [...] al mismo tiempo que los diplomas son cada vez más indispensables, aunque más no sea porque su ausencia es una señal negativa enviada a los empleadores, se necesitan cada vez más para hacer diferencia en el mercado laboral, lo que crea un mecanismo de “inflación escolar”. (Dubet, 2011: 45).

Una importante tradición crítica sobre los estudios que relacionan trabajo y educación han señalado los limitantes que resultan de las estrategias escolares de formación para el empleo (Morgenstern de Finkel, 1995). Estas han servido de justificativo durante las modas neoliberales de los '90 y siguen aún vigentes en algunos países para explicar de manera falaz el desempleo como consecuencia de la “deficiente” formación de los estudiantes y del abordaje de las instituciones. Surgidas al calor de las Teorías del Capital Humano (TCH) han calado en ciertos sectores sociales que consideran una visión limitada sobre la relación educación - empleo lo que lleva a tomar decisiones sobre elección de carreras y trayectorias en función de ellos.

Formulada por Schultz y Becker en la década de 1960, la Teoría del Capital Humano considera que la cuestión educativa es una cuestión individual; es responsabilidad de la familia, en primera instancia, y cuando se es adulto, es responsabilidad propia. Es decir que la decisión de estudiar, en principio, estaría centrada en el individuo.

Uno de los primeros componentes que ambos economistas recuperan de la teoría clásica liberal y de todas las otras que vinieron después, es el estudio a través de la noción del individuo. Es una mirada que mide cuánto le aporta la educación a la generación de riqueza. Mirada desde la Economía, la particularidad de la Educación es que consiste en una *inversión a largo plazo* que se hace para *tener las mejores personas para insertarlas en el proceso productivo, en la generación de riqueza en la vida.*²²

Desde el punto de vista de la TCH, lo que analizan Schultz y Becker es la relación que hay entre ese tiempo de inversión previa que un individuo hace para poder incorporarse al mundo del trabajo –en los distintos espacios laborales que uno puede transitar a través de su tipo de educación, la calidad educativa, y su nivel de inteligencia– y cómo lo sepa capitalizar. Con esa perspectiva, se coloca en un nivel de igualdad desde los seis años a todos los chicos, para empezar *esa carrera*; lo plantean también en términos de *metas a lograr*. Esas metas primero las pone la familia: “yo quiero que seas...”, y entonces se envía al chico a la escuela primaria, después a la secundaria, y a partir de ahí la persona ya está *preparada para elegir*.

Si el individuo no logra cumplir con lo que había soñado, lo que quería ser, es un problema individual, y también es individual el análisis de las razones que explican el por qué del fracaso. Este análisis, totalmente descontextualizado de la realidad social, ha tenido gran influencia en las políticas educativas de los países de Latinoamérica, con consecuencias muy negativas para los grupos sociales de sectores populares. Porque el fracaso escolar comienza a ser entendido como un problema individual. Mucha repitencia, sobre-edad y abandono constituyen, para la TCH, un problema de esos sectores sociales que no saben educar a sus hijos, que no eligen la *mejor escuela*, que no acompañan la educación básica de los chicos, y que no les dan los elementos para que ellos de grandes puedan elegir la *mejor carrera*. *Y así se va quedando la población afuera del sistema educativo, sin poder correr ninguna carrera ni alcanzar ninguna meta. Eso es lo que ocurre en la realidad.*²³

Volviendo al caso y, en particular, a las expectativas comunes de los estudiantes del CENS, encontramos una estrecha relación entre la TCH y el imaginario de estos jóvenes respecto de los estudios postsecundarios. Aparecía en ellos la confianza en que si estudiaban (y si estudiaban “lo adecuado”), lograrían la inserción laboral inmediata,

²² Entrevista a Mg. Alejandra Martinetto, 11/11/14.

²³ Entrevista a Mg. Alejandra Martinetto, 11/11/14.

factor que, según ellos y en el futuro, les permitiría ascender en la escala social y económica.

En la misma perspectiva, E. Montauti (2013) afirma que el *mecanismo de inflación escolar* se encuentra en relación estrecha con la ampliación de la expectativa acerca del ingreso a la universidad. De acuerdo con su perspectiva, para los sectores sociales cuyo origen socioeducativo y económico es bajo o medio bajo, dicha ampliación está vinculada a la aspiración por lograr un cambio de vida como la vía a un mejor trabajo o situación social.

Según Dubet y Martuccelli (1996: 51)

No sólo se crea una “inflación” y una “devaluación” de los diplomas, sino que la desocupación de los jóvenes hace que el fracaso escolar acarree grandes ocasiones de arrastrar un fracaso social. El hecho de que los diplomas continúe, pese a todo, protegiendo a quienes los poseen acentúa, como contrapartida, la desventaja de aquellos que no los tienen. La ausencia de calificación escolar puede entonces parecer una “calificación negativa”, se convierte en algo más que una carencia, es una verdadera desventaja.

Con respecto a las expectativas no comunes, en dos afiches no hubo respuesta y en otros dos se combinaron la indecisión acerca de qué seguir y diversas opciones de estudios postsecundarios. En los restantes, las opciones se refirieron a las diferencias en la edad dentro del mismo grupo y a la maternidad en dos casos particulares. En un afiche, una única opción era *ampliar las expectativas y mantener la mente activa*.

Las respuestas reflejan el momento crítico que significa la finalización de la escuela media y las decisiones acerca del diseño del propio futuro. Al respecto afirman Canessa y equipo (2010):

De las diversas encrucijadas en las que se encuentran los jóvenes, una de las más importantes es cómo abrirse caminos y oportunidades en un medio que se despliega a partir de la finalización del colegio secundario. [...] Coincidimos con el equipo de investigación del CBC de la Universidad de Buenos Aires cuando sostiene que “en el nivel medio, y por ser éste el nivel más crítico del sistema, el que expresa con mayor dramatismo las consecuencias del proceso de exclusión social y económica de los jóvenes, las acciones de orientación vocacional y ocupacional adquieren especial significado.” (Unidad de Coordinación de Políticas de Juventud, 2010: 4).

Como se explica en el relato concreto de la experiencia, en el cierre del encuentro se tomó nota de los correos electrónicos para establecer otra vía de comunicación con los estudiantes.

Al recordar - repasar los aspectos más significativos del primer acercamiento a los estudiantes del CENS N°30, recuperamos las impresiones que nos dejaron sus historias (comunes y no comunes) y sus expectativas. Ello nos convocó a reflexionar sobre diversas cuestiones tales como la transición escuela media - universidad, la equidad en la educación, la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior respecto de *los recién llegados*, las tutorías como espacios de acompañamiento.

Para Graciela Favilli (2013), hoy estamos frente a un Estado que ha recuperado *centralidad* en la educación, que ubica en un lugar fundamental el cuidado de lo común, la responsabilidad ética, *que todos accedan - permanezcan - egresen*. Desde su perspectiva, es necesario pensar en una escuela media *diversificada y en contexto*. Pensar en la escuela media y su integración a la educación superior es pensar en un derecho. Pensar en la articulación escuela media - universidad como pasaje implica generar dispositivos propios desde la universidad, como por ejemplo, la construcción del oficio de estudiante, la alfabetización académica, la generación de *puentes* que faciliten el recorrido de los estudiantes.

En el mismo sentido, María Eugenia Grandoli (2011: 1-5) considera que

En Argentina el proceso de masificación del nivel de educación superior, el cual tradicionalmente había estado reservado a la élite, se profundiza notoriamente a partir de la década del '80, de la mano del retorno a la democracia. [...] el ingreso irrestricto fue asimilado como un gesto de democratización del acceso al nivel universitario. Sin embargo posteriormente se hizo ostensible, a la luz de las elevadas tasas de desgranamiento, especialmente en el primer tramo universitario, que el ingreso directo per sé no asegura la democratización del acceso y mucho menos la permanencia en el nivel superior. [...] Algunos estudios del ámbito nacional han demostrado que aunque una proporción de jóvenes con quintiles de ingreso más bajo [...] ha logrado acceder al nivel superior, lo que podría considerarse como un indicador de democratización [...] lo cierto es que muchos de ellos no logran concluir sus estudios. El desgranamiento afecta al 40% de los jóvenes con menor ingreso per cápita familiar [...].

Pensar la educación como un derecho social implica *el análisis, la revisión y la intervención sobre las condiciones que producen y perpetúan la desigualdad social* (Moretta, M. A. y Delgado, M. V., 2013).

Guillermina Tiramonti (2013) plantea que hoy es posible pensar en un *arbitrario cultural menos discriminatorio*, a pesar de que aún persiste una fragmentación que se traduce en que la escuela se parece más a los sectores sociales que *atiende*. Es decir,

algunas instituciones apuntan al saber, a la preparación; otras, a la inclusión y otras mantienen prácticas deficientes en el cumplimiento de ambas.

Aquel primer acercamiento a los estudiantes del CENS N°30, finalmente, dejó en evidencia las tensiones que existen entre la educación como derecho social y/o como derecho individual. Es así que terminamos preguntándonos si la cuestión del ingreso a los estudios superiores, particularmente la universidad, sigue concibiéndose como un problema en términos individuales, a pesar de la existencia de programas que trabajan para disminuir las desigualdades en el pasaje escuela media - universidad (Moretta y Delgado, op. cit.).

Es importante aclarar que, a medida que se avanzaba en la implementación del programa, comenzó a notarse la distancia entre las expectativas de los estudiantes – verificadas en el primer encuentro colectivo– y lo que sucedía luego en la realidad. Varios de ellos dejaron de asistir sin un motivo aparente, otros plantearon que se les hacía difícil imaginar un estudio postsecundario cuando aún debían aprobar las asignaturas del último año. A todo ello se sumaba la problemática de las materias previas –que era algo común a varios de ellos– y los reiterados retiros anticipados de la institución. Algunos explicaron que, luego de una jornada laboral (cuya extensión variaba mucho según el caso), la asistencia a la escuela requería de un esfuerzo importante que se veía disminuido frente a la posibilidad de *volverse antes a casa*. En ese contexto pasaba a segundo plano cualquier actividad, fuera la de un espacio de acompañamiento o, inclusive, un momento recreativo.

Sin embargo, y a pesar de las historias individuales de los estudiantes, la aspiración de continuar un estudio postsecundario estaba presente en todos ellos para los que “ingresar a la universidad se presenta como un proyecto de vida, que por cierto no es sólo individual, se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares y sociales [...]” (Vélez, 2005 en Colombo, 2014: 105).

Nos preguntamos qué sucede entonces con la *construcción de horizontes sociales* en estudiantes secundarios de sectores populares, para quienes la universidad no suele ser un *horizonte* posible (Arcanio, M. y Luna, M., 2013). Pareciera verificarse una distancia entre las expectativas socialmente construidas respecto de la universidad y las condiciones concretas de acceso y permanencia en dicha institución para los aspirantes provenientes de sectores populares.

Claramente las respuestas en torno a las expectativas responden a una multiplicidad de factores que superan el ámbito escolar pero que sí hacen a la mirada crítica y sociohistórica de la educación y su rol respecto de las desigualdades.

Para Silvia Grinberg (2009: 5-6)

Importan las nuevas dinámicas que está asumiendo la producción y reproducción de la desigualdad social y educativa desde fines del siglo XX (Kessler, 2000; Tiramonti, 2004). En contextos donde lo múltiple, lo diverso ha pasado a ser la norma, la escuela está dejando de ser espacio de encuentro de diferencias. Cada vez más las escuelas, tanto como los barrios, quedan envueltas en las lógicas de la segregación territorial. En el marco de las políticas del *workfare* las escuelas y los barrios adquieren contenidos diversos según cómo consigan autogerenciar sus condiciones de vida. Esta lógica de transferencia de la responsabilidad de la gestión a la comunidad y a los sujetos (Ball, 1994, 2007), son centrales para comprender los procesos de escolarización en el presente.

Podemos considerar que el sistema mundo (Wallerstein, 2004) y el capitalismo en general requieren de excluidos y perdedores en la batalla por los bienes (materiales y por ende también sociales, culturales, educativos). En este sentido y a partir de la igualdad de posiciones y no necesariamente de oportunidades los sistemas educativos buscan mitigar pero nunca resolver esta encrucijada.

Volviendo al caso y luego de presentados los planes de estudio de las carreras relevadas en forma colectiva, el trabajo se desarrolló en grupos reducidos con un tutor. Allí los intercambios, las opiniones, las preguntas se multiplicaron; la mayoría de los estudiantes mostró dudas respecto de cómo abordar los estudios postsecundarios.

Quienes parecían estar más seguras fueron las estudiantes decididas a cursar los profesorados de Nivel Inicial y Primario. Para otros, en cambio, los planes de estudio de las carreras de Medicina, Derecho y Comunicación Social provocaron una mezcla de sorpresa y preocupación. En aquel momento no pareció inquietarlos la duración de las carreras; sí fue evidente que la nómina de asignaturas obligatorias de cada una de ellas los había impactado. Algunos incluso manifestaron que modificarían su elección porque *tenían que mirar su propia realidad*.

Aquellos comentarios y reacciones parecían mostrar cómo la exclusión social puede afectar los procesos subjetivos de los estudiantes (Grinberg, op. cit.) y la construcción de sus propias trayectorias educativas.

Al respecto Kaplan (2006: 2) afirma que

A lo largo de nuestra trayectoria social vamos configurando una auto-valía social, una idea acerca de nosotros mismos. También en el pasaje por el sistema educativo constituimos una imagen acerca de nuestros supuestos límites y posibilidades. Y cuanto más vulnerable es el alumno que se auto-juzga, más tenderá a atribuirse el fracaso escolar a sí mismo, llegando a excluirse subjetivamente de aquello de lo que objetivamente ya está excluido. Frases como “*no me da la cabeza para el estudio*”, “*no nací para las matemáticas*”, “*no estoy hecho para la escuela secundaria*”, que son habituales en las escuelas, terminan por interiorizarse en los sujetos y estructuran un veredicto y un destino escolar.

Carina Kaplan (op. cit.) pone el acento en la propia imagen que construyen los estudiantes de sectores populares respecto de sus posibilidades académicas en la escuela media, planteando que quienes están sometidos a procesos de exclusión diversos tienden a autorresponsabilizarse por sus propios fracasos escolares. Estas ideas pueden aplicarse a la imagen de los estudiantes en los grupos de trabajo analizando los planes de estudio y los requisitos de algunas carreras. En aquel momento no escuchamos “*no estoy hecho para la universidad*”, “*no nací para...*”. Sin embargo, la preocupación en sus rostros y los comentarios que se sucedieron mostraban cuán diferentes pueden ser las opciones para los diversos grupos sociales. Las “esperanzas subjetivas y posibilidades objetivas, no son idénticas para todos.” (Kaplan, op. cit.: 2).

A pesar de ello, pensamos que las trayectorias educativas pueden apartarse de su propio punto de partida si la institución (escuela - universidad) habilita experiencias democratizadoras. Allí reside la tarea fundamental del docente como facilitador en la mejora de las condiciones en las que los estudiantes trazan sus trayectorias. “No hay nada de naturaleza en la desigualdad y en la exclusión social y educativa.” (Kaplan, op. cit.: 10).

En ese sentido, el análisis de las trayectorias educativas de los aspirantes nos remite a la reflexión sobre la experiencia escolar de cada sujeto.

Dubet y Martuccelli (en Fainsod, 2013: 183) “entienden la categoría *experiencias* como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo social y escolar.”

En esa perspectiva, los autores plantean que cada individuo *articula* de manera singular las *tres lógicas de la experiencia social y escolar*, a saber, la subjetivación, la lógica estratégica y la lógica de la socialización. Esa particular articulación se enmarca en determinadas condiciones socio-históricas, institucionales y subjetivas. A pesar de

ellas, “hay un trabajo por el cual cada sujeto dota de sentido su paso por las instituciones.” (Fainsod, op. cit.: 183).

Es así que volvimos a preguntarnos de qué manera los jóvenes del CENS –ya en su último año– habrían articulado las *tres lógicas de la experiencia social y escolar* (Dubet y Martuccelli, en Fainsod, op. cit.).

Insistimos en la imagen de los estudiantes –algunos, convencidos, muchos, preocupados– frente a la propuesta de trabajo en grupos reducidos con un tutor. En los planes de estudio consultados aparecía la nómina de materias obligatorias de las carreras. Frente a ello, algunos de los jóvenes se mostraron muy preocupados. La cantidad de asignaturas de las carreras, las correlatividades y otros requerimientos pareció provocarles, incluso, temor. Varios de ellos plantearon que deberían repensar su elección vocacional porque *tenían que mirar su propia realidad*. Para ellos, la desilusión parecía profunda. En aquel momento nos preguntamos si la desilusión se asociaba al fracaso o si solo era una reacción pasajera.

Ello nos remitió al concepto de *condiciones de educabilidad* (Tedesco, J. C., 2010: 25), como

Un modo de superar el determinismo social de los resultados del aprendizaje. Dicho determinismo implica que las condiciones materiales de los estudiantes influyen automáticamente en la deserción o permanencia en el sistema educativo. [...] Por un lado, las condiciones de educabilidad se refieren al comportamiento de las principales variables económicas y sociales. Desde este punto de vista, el concepto permite apreciar los severos límites que tienen las propuestas educativas para superar las situaciones de pobreza y exclusión. Pero por el otro, el conocimiento de las condiciones de educabilidad en la cual se encuentran los alumnos es la base para desarrollar estrategias exitosas.

Pensamos que la distancia entre las *esperanzas subjetivas* y las *posibilidades objetivas*, las *condiciones de educabilidad*, y las trayectorias educativas están estrechamente relacionadas con la temática de la inclusión, definida como

Un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. [...] es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños [...] 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, citado por Camilloni, A., 2008).

En estrecha relación con la educación inclusiva aparece el papel del docente –como ya dijimos– quien juega un rol fundamental en la cotidianeidad escolar. Según Carina Kaplan (2006: 4) “comprender a los estudiantes significa ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, abordarlos en su complejidad desde los contextos socioculturales singulares que viven sus vidas, [...], pero sin establecer juicios condenatorios en virtud de estos condicionamientos de entrada.”

Con esa perspectiva, la autora afirma que la escuela –en nuestro caso, la universidad– *puede constituirse en un espacio con la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables*, en tanto que se *repare* “en aquellos mecanismos que impregnan las prácticas y representaciones sociales y escolares de los alumnos y de los docentes: la naturalización de las diferencias de capital cultural, los mecanismos de estigmatización, las concepciones acerca de la inteligencia.” (Kaplan, op. cit.: 4).

En ese sentido, la experiencia escolar –además del docente– adquiere gran relevancia para el sujeto estudiante. Es “la forma particular en que cada alumno articula las lógicas de acción de la institución escolar dando un sentido a lo que allí sucede y va determinando su identidad como alumno y sus prácticas al interior de la escuela.” (Dubini, 2012: 18).

En el convencimiento de que es posible construir una trayectoria educativa propia, distinta de la trayectoria social de la que provenían estos jóvenes (Dubini, op. cit.), volvimos a preguntarnos si aquella experiencia escolar habilitaría la posibilidad de superar los miedos, las inseguridades, la autoimagen de *vagos rehabilitándose*, tal como habían expresado en el primer encuentro colectivo.

Durante los seis (6) encuentros quincenales de orientación individual, como relatamos en otro capítulo, se profundizó en el análisis de las diversas opciones sobre estudios postsecundarios hechas en encuentros anteriores.

Así como destacamos las potencialidades de aquellos espacios de trabajo personalizado, reconocemos las limitaciones que se nos presentaron. Como ya dijimos, el retiro anticipado de la institución, el extravío de la llave de la sala de Informática y/o la suspensión concreta de actividades para los últimos cursos del CENS frente a la ausencia de varios docentes, fueron algunos de los inconvenientes con los que nos encontramos.

Cabe aclarar que las limitaciones a las que nos referimos no son solamente las que hacen al número reducido de estudiantes en los espacios quincenales de trabajo. Varios de ellos debían aprobar asignaturas previas; otros tenían dos o tres materias con

promedio debajo de los seis (6) puntos; algunos eran jefes o jefas de familia; finalmente, la mayoría de ellos tenía una jornada laboral muy extensa.

En ese contexto, la noción de *igualdad de oportunidades* (Dubet, 2011) aparecía con fuerza frente a las diversas historias de los estudiantes, al mostrar cómo las trayectorias previas y la vida cotidiana de cada uno de ellos podían convertirse en un potencial obstaculizador de sus aspiraciones.

Al respecto analiza Dubet (op. cit.: 86),

Desde el punto de vista de los individuos, la igualdad de oportunidades escolares es un principio de una gran crueldad que deriva de dos procesos fundamentales. El primero es interno a la naturaleza de la competencia meritocrática que debe articularse en torno a una norma de excelencia a la cual cada individuo debe poder aspirar. [...] A esto se agrega un proceso psicológico particularmente cruel para los alumnos ‘vencidos’, que fatalmente deben percibirse como responsables de sus fracasos y de sus lagunas, en una palabra, en su “nulidad.”

Por su parte Ángel Pérez Gómez (2009) denuncia la supuesta igualdad de oportunidades, la meritocracia y la competitividad que, desde su perspectiva, esconden situaciones de discriminación socialmente aceptadas que profundizan las diferencias económicas y académicas. Sostiene el autor que “vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades [...], es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones.” (Pérez Gómez, op. cit.: 26). Es así que, según su perspectiva, los *más desfavorecidos asumirán* la legitimidad de la *competencia*, la *insolidaridad*, el *individualismo*, en definitiva, las *diferencias sociales y económicas*.

Podríamos sumar al análisis el concepto de *justicia educativa*, entendido como el objetivo de ubicar a los sectores populares en el eje tanto de la educación como de las políticas públicas, garantía, en definitiva, de una educación más inclusiva (Saccone y otros, 2013).

En el mismo sentido, Juan Carlos Tedesco (2010: 21) reconoce la importancia que tienen los estudios sobre políticas de inclusión educativa para “superar los determinismos de las lógicas del mercado, que expulsan a una parte importante de la población de los circuitos de acceso a los bienes y servicios básicos para el desempeño ciudadano y el desempeño productivo [...]”

En el contexto de la experiencia, igualdad de oportunidades y justicia educativa interpelaron nuestras propias concepciones político - pedagógicas y nos motivaron a

reflexionar sobre cómo compatibilizar los objetivos iniciales del proyecto con lo que transcurría en cada uno de los encuentros.

En otro capítulo hicimos referencia a la imagen de los estudiantes muy preocupados frente a la nómina de materias obligatorias de los programas de algunas carreras. Aquel trabajo grupal durante el segundo encuentro mostró cómo los diversos requerimientos de los estudios postsecundarios eran cuestiones relevantes a considerar.

Durante uno de los encuentros –tal como se ha descrito antes– los jóvenes plantearon que *la universidad no era para ellos* y que el C.B.C. era *un filtro*.

Nos preguntamos entonces si estábamos frente a casos en los que “la desigualdad institucional de la escolarización en el nivel medio determina fuertemente la probabilidad de acceso y terminación de estudios en el nivel universitario.” (Tenti Fanfani, E., 2007: 60).

Como plantean Dubet y Martuccelli (1996: 52) “la escuela de masas produce ella misma las injusticias por sus mecanismos selectivos, pues la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma.”

En el mismo sentido pero con referencia al sistema educativo chileno, Almonacid y Arroyo (2001: 263) se preguntan

Si la educación que reciben los sujetos es de distinta calidad, ¿dónde ocurre la diferenciación entre quienes recibirán educación de buena y de mala calidad? [...] es posible ver que los grupos de elite se encuentran separados del resto de los sujetos desde la primera infancia hasta la universidad, ya que en todos los niveles de enseñanza existe la posibilidad de elegir a qué establecimientos asistir dependiendo de la capacidad de pago de las familias.

Si pensamos en los estudiantes del CENS N°30, las observaciones de los autores chilenos bien podrían aplicarse al caso argentino, no solo en relación a las escuelas sino también a las instituciones de estudios superiores, en particular la universidad.

Para Luis Rigal (2007: 10-11),

Detrás de discursos y rituales democratizadores, la igualdad que proponía nuestra escuela de la modernidad era solo para formar un ciudadano casi abstracto: suponía un forzamiento que negaba la existencia de las fuertes diferencias sociales, culturales y económicas. [...] el sueño de la igualdad homogeneizante de la escuela de la modernidad (es reemplazado) por la discriminación positiva que, para compensar sus déficits, separa a los pobres de los ciudadanos de derechos. Se diluye así el carácter universal del derecho a la educación. Se acepta la fragmentación de la sociedad, su

dualización, profundizada hasta el extremo por esta misma concepción económico-social y la “naturalización” de esta realidad. Se reemplaza el discurso de la igualdad por el de la equidad, que, en palabras de Carlos Cullen, es la acepción más pobre de la noción de justicia: la que solo compensa.

Volviendo al caso, la mirada sobre el C.B.C. como *un filtro* y la imagen de que la universidad *no era para ellos*, deben ser explicadas desde múltiples dimensiones pedagógicas.

Desde el reproductivismo, “materialmente, la escuela no es la misma para todos. [...] divide a aquellos que la frecuentan. [...] en dos tipos de escolaridad: una escolaridad larga, reservada a la minoría, y una escolaridad corta o acortada, premio de la mayoría.” (Baudelot, C. y Establet, R., 1976: 34).

En el contexto de la *postmodernidad latinoamericana*, García Canclini (en Rigal, 2011: 7) sostiene que el *escenario de retroceso* profundiza la exclusión, la fragmentación y la pobreza.

La cuestión decisiva no es si este continente es moderno o postmoderno, sino cómo y por qué la modernidad híbrida alcanzada durante los últimos siglos está desintegrándose, las innovaciones económicas, tecnológicas y socioculturales más recientes benefician a pequeñas minorías y las posiciones conquistadas por algunos países latinoamericanos en el desarrollo moderno internacional se pierden o se transforman en condiciones más regresivas y dependientes.

A pesar de dicho contexto, la escuela “sí puede (desde lo crítico y lo ético) *generar una reflexión no naturalizada de la desigualdad* y desarrollar experiencias institucionales donde prime la igualdad, la justicia y la democracia.” (Pérez Gómez, 1997, citado por Rigal, 2011: 10).

Desde la pedagogía del oprimido, asimismo desde la teoría de la resistencia, desde la pedagogía de la esperanza... Desde estas múltiples perspectivas es que deben problematizarse las siguientes preguntas: ¿En qué lugar quedaban los estudiantes del CENS N°30? ¿La continuación de estudios postsecundarios estaba sujeta a las posibilidades individuales?

Paulo Freire planteaba que la *deshumanización* no podía ser un *destino dado* sino el resultado de un orden social injusto que generaba la violencia de los *opresores* sobre los *oprimidos* (Freire, 1973). La autodesvalorización del *hombre oprimido* –nos recuerda a Kaplan (2006) y la *percepción de auto-valía social* que hemos comentado

antes– provocaba una sensación de inferioridad que solo sería superada a través de una *pedagogía liberadora*. La *pedagogía del oprimido*, como *pedagogía humanista y liberadora*, se concretaría en tanto se transformara la realidad de opresión y se convirtiera en un *proceso de liberación permanente* (Freire, op. cit.).

En la concepción del pedagogo brasileño, la pedagogía neoliberal promovía la exclusión; a lo pedagógico se le retiraba su esencia política. Frente a ello, su *pedagogía de la esperanza* se volvía lo opuesto a la *pedagogía de la exclusión*. De ahí que la educación fuera un proceso de *liberación humana* para Freire, quien abogaba por una *educación problematizadora* que se transformara en una *pedagogía radical* y rompiera con los esquemas de la educación tradicional, *bancaria* (Freire, 1998).

A modo de síntesis, y de acuerdo con el trabajo de Ricardo Nassif (1984), presentamos una breve referencia sobre la concepción pedagógica freireana que abona a las ideas antes expuestas.

La *educación como hecho netamente político*, como *concientización*, es un *asunto de poder*; su pedagogía busca la coherencia en el intento de constituirse *desde y con* los oprimidos, antes que *para ellos*; el diálogo es una pieza fundamental. Su punto de arranque es *la problematicidad de lo humano, planteada en toda su urgencia por la deshumanización* que padece el hombre. En ese sentido, “la liberación [...] es concebible [...] a través de la praxis liberadora de los oprimidos. [...] La liberación surge de superar todas esas contradicciones en el proceso de concientización del puesto que cada cual ocupa en el par ‘opresores-oprimidos’ [...]” (Nassif, op. cit.: 6).

Con esa perspectiva, Migliavacca y Vilariño (2010: 13) sostienen que la pedagogía freireana, *anclada en la construcción de un vínculo con los oprimidos*, “constituye un punto de partida insoslayable en la restitución de su lugar de sujetos activos de la historia.” Para las autoras, es posible pensar *escenarios alternativos* desde la propia práctica, en tanto

El carácter emancipatorio de la praxis solo deviene cuando ésta se muestra capaz de construir lazos con las disputas sociales que comprometen a la vida cotidiana de los oprimidos, trascendiendo la frontera de los muros universitarios, pero también superando un ‘criticismo políticamente correcto’ que puede hacer de la crítica una práctica autocomplaciente.”

Con esa mirada pedagógica, nos cuestionamos entonces cuál es la función de la escuela en la actualidad, en la *postmodernidad latinoamericana*, al decir de Luis Rigal (2011).

Sobre dicha función, Pérez Gómez (2009: 30-32) considera que “paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea.” Para el autor, además de promover la *iniciativa*, la *búsqueda*, la *crítica*, en el aula y en la escuela deben motivarse prácticas “que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, [...]”

En esa línea de análisis, Henry Giroux (1992: 3) denuncia las miradas que ven a la escuela como lugares de *instrucción* y argumenta que ellas son, además, *sitios* culturales y políticos que pueden convertirse en “espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico.”

Frente a la pregunta por las posibilidades reales de continuar estudios postsecundarios para los jóvenes de nuestra experiencia, volvemos a recurrir a Giroux (1992: 24) quien plantea que “es importante que los estudiantes afronten (de qué manera) la sociedad les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas [...], qué es lo que necesitan afirmar y rechazar [...] para comenzar el proceso de lucha [...] para tener una existencia autodirigida.”

Desde una concepción pedagógica amplia y en estrecha conexión con el planteo freireano respecto de la *praxis*, Giroux (1986) insiste en la importancia de los análisis teóricos contextualizados, *la realidad existencial de la escolaridad*. Para el autor (op. cit.: 145-146),

Una teoría que puede proporcionar elementos para el cambio educativo debe reconocer hasta qué grado está atada por fuerzas verdaderas, tanto dentro como fuera de los ambientes escolares específicos. [...] tal teoría debe reconocer el espacio social en el cual los estudiantes y los maestros funcionan, las condiciones reales y los parámetros de la práctica.

La importancia entonces de la mirada pedagógica contextualizada y de la *dimensión poder en la relación maestro - alumno* posibilitaría la puesta en marcha de *prácticas coherentes con una política liberadora* (Rigal, 2007).

Por el momento, no tenemos respuestas definitivas a las inquietudes arriba planteadas, pero sí algunas convicciones. Consideramos que cuestiones tales como el derecho a la educación para todos y el acceso a los estudios superiores, en particular la universidad en el marco del ejercicio pleno de la ciudadanía, son temas insoslayables para las instituciones de educación superior. En ese sentido, Jorge Saccone y otros (2013: 11) afirman que las universidades deben asegurar *políticas de inclusión* que

favorezcan la articulación entre niveles educativos en el orden de implementar *acciones conjuntas* que respondan al “desafío de proponer una educación de calidad en la masividad y la heterogeneidad y que, al mismo tiempo, atiendan a la complejidad de las actuales demandas sociales y culturales.”

Cabe recordar que el acceso a la universidad se encuentra vinculado a tres elementos: la igualdad de oportunidades tanto en el ingreso como en el recorrido posterior, la calidad educativa y la gestión académica, referida esta última a la relación entre la cantidad de estudiantes y la capacidad institucional para ocuparse de ellos (Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior, 2002).

En ese sentido, Juan Carlos Tedesco (2012) considera que el análisis de los derechos humanos *desde una concepción mucho más amplia* debe ser incluido en la agenda de discusión respecto de las universidades. Para el autor, dicho análisis constituye un requisito de que *los derechos humanos en su conjunto se cumplan*.

Así como hemos planteado que en los espacios quincenales de orientación individual nos encontramos con ciertas limitaciones, es interesante aclarar que durante los últimos encuentros varios estudiantes se acercaron por primera vez para hacernos algunas consultas. Reconocemos que el número reducido de jóvenes en aquellos espacios nos resultaba por momentos frustrante. Sin embargo, el hecho de que los comentarios respecto de nuestro trabajo se difundieran entre los mismos compañeros constituyó una prueba de las potencialidades del proyecto de acompañamiento a estudiantes secundarios de sectores populares en la promoción del ingreso a la universidad.

Parece oportuno recordar a qué hacemos referencia cuando hablamos de transición a la universidad. Vincent Tinto (1975, en Ezcurra, 2007: 21) afirma que

La transición es definida como un período durante el cual el estudiante sufre procesos de cambio e integración a una nueva dinámica de funcionamiento. El período de transición constituye un proceso de ‘integración’ a un mundo universitario que es nuevo, tanto en términos académicos –ya que el estudiante debe desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias cognitivas afines a las requeridas por la universidad, que se diferencian de las requeridas por el nivel precedente–; como en términos sociales, en tanto que debe desarrollar nuevas pautas de interacción acordes a las esperadas por sus nuevos grupos de pares y docentes.

En cuanto a los estudiantes provenientes de sectores populares en particular, el período de transición (tanto académica como social) reviste mayores dificultades. “En tal población en desventaja hay una transición [...] mucho más difícil, incluso

intimidante, dramáticamente diferente.” (Terenzini, P. et al, 1994, en Ezcurra, 2011: 42).

En el mismo sentido, la idea del *acompañamiento como espacio de pensar con otros y pensar a otros* (Nicastro y Greco, 2009) tiene un lugar fundamental en el pasaje escuela media - universidad, en especial para los estudiantes de sectores populares. Al respecto, las autoras sostienen que “pensar a un alumno será ayudarlo a constituirse como tal, a pensarse a sí mismo aprendiendo, comprendiendo sus propias estrategias, a probar, a equivocarse, a ensayar y experimentar que puede hacer bien su trabajo.” (Nicastro y Greco, op. cit.: 110-111).

Cabe preguntarse entonces si en las instituciones de educación superior se *piensa a* los estudiantes, en el sentido de acompañarlos en la *transición* tanto *académica* como *social*. Volvemos a focalizar la atención en el rol del docente y nos planteamos si puede aplicarse a la universidad la idea de que, en definitiva, es el docente quien decide ser *creativo o mecánico* en su tarea cotidiana (Tenti Fanfani, 2007).

Para Emilio Tenti Fanfani (2007: 245) “el buen maestro está siempre con una actitud abierta frente a lo nuevo, está siempre dispuesto a incorporar nuevas técnicas y procedimientos a su caja de herramientas.”

Vale aclarar que el párrafo anterior refiere a los maestros en el ámbito escolar. No obstante ello, consideramos esas reflexiones aplicables al ámbito de la universidad, a lo que sumamos –siempre con la mirada puesta en la transición– las condiciones diferentes que debe enfrentar el ingresante.

Entendemos entonces que “como son diferentes las condiciones [...] de los niños que ingresan en las instituciones, no se los puede tratar a todos de la misma manera, [...]. [...] La ‘escuela típica’ se diseña en función de un ‘alumno’ ideal.” (Tenti Fanfani, 2007: 83).

Por el momento, dejamos planteada la pregunta respecto de si estas ideas no abonarían a profundizar la reflexión en la universidad respecto de los *recién llegados*.

Como ya se explicó, durante el tercer encuentro quincenal tres estudiantes quisieron consultar acerca de las diferencias entre la carrera de Enfermería y la Licenciatura. Después de analizar en profundidad los planes de estudio, se buscó en qué instituciones se cursaba, situación que nos llevó a recorrer la amplia oferta de hospitales por un lado, y la universidad, por otro. Finalmente, dos de las jóvenes manifestaron su intención de estudiar en los hospitales y plantearon que esas instituciones les resultaban *más accesibles* que la universidad.

Es así que volvimos a encontrarnos con cuestiones tales como la *construcción de horizontes sociales* en estudiantes secundarios de sectores populares, las trayectorias educativas, las *condiciones de educabilidad*, la distancia entre las *esperanzas subjetivas* y las *posibilidades objetivas* (Kaplan, 2006).

Ello nos remitió a la temática del ingreso a la universidad, vista como un *tema problemático* (Juarros, 2006: 70). La autora afirma que

Allí se sitúa la discusión acerca de la educación superior como derecho o como privilegio, es decir, si estos requisitos exigibles se materializan en la sola acreditación de la aprobación del nivel medio o si estos requisitos exigibles se materializan en la superación de determinados dispositivos de selección. [...] Asimismo, la selección luego del ingreso tiene lugar en función de los resultados académicos que los estudiantes obtienen esencialmente en los primeros años de sus carreras, resultados que reincidentemente se corresponden con las condiciones socioeconómicas de origen y muy frecuentemente con sus trayectorias educativas anteriores.

¿Podrían estas jóvenes superar sus reparos respecto de los estudios en la universidad o su imagen de *auto-valía social* (Kaplan, op. cit.) las llevaría a inscribirse en una institución *más accesible* en términos de lo que ellas mismas consideraban sus *auténticas posibilidades*?

En un estudio sobre la retención - deserción universitaria, Vincent Tinto (2003) hace especial referencia a las *necesidades insatisfechas de los estudiantes de bajos recursos* verificadas en las instituciones de educación superior. En consecuencia, dichos estudiantes suelen optar por instituciones que ofrecen un grado de dos años en vez de cuatro, no viven dentro de la universidad sino que *están a tiempo parcial*, y tienen una jornada laboral muy extensa. Todas estas variables disminuyen las posibilidades de los aspirantes de sectores populares de completar carreras de cuatro años (Tinto, op. cit.).

Cabe aclarar que en el trabajo de Tinto no se analizan las universidades latinoamericanas; no obstante, consideramos válida la referencia para establecer una comparación.

Según Claudia Bracchi (2005: 119)

La escuela secundaria construye una imagen de la Universidad. En las escuelas secundarias de elite, la Universidad se erige como paso obligado, [...]. En las escuelas secundarias de clase media, la Universidad es visualizada como una posibilidad, [...]. En cambio, para las escuelas a las que asisten jóvenes de sectores populares, la Universidad no se encuentra en su escenario cotidiano, solo algunos la miran como un espacio pero difícil de alcanzar. Para estos jóvenes la educación terciaria no universitaria

(docencia, formación técnica, etc.) es una opción más vinculada a la representación que tienen de un futuro posible.

Tanto para las jóvenes interesadas en estudiar Enfermería en los hospitales como para los dos estudiantes que habían elegido ingresar a los profesados de Historia y de Educación Física en instituciones de Nivel Terciario (*cuarto espacio de orientación individual*), la universidad no aparecía como un *horizonte posible* (Arcanio y Luna, 2013).

Nos preguntamos con Gluz (2011: 234) “¿En qué medida son las propias instituciones, sus dinámicas, las estrategias que implementan y sus culturas académicas las que aportan a la selectividad social? O, por el contrario, ¿la selectividad social opera por sobre y más allá de las circunstancias institucionales?”

No podemos establecer una conclusión definitiva a estas preguntas; sí —a partir de la experiencia quincenal de los encuentros individuales de orientación— comenzamos a entender cómo aquellos jóvenes de sectores populares veían disminuidas sus posibilidades de ingreso a las instituciones universitarias.

Vale recordar que “desde el punto de vista de la equidad varios estudios han cuantificado a los beneficiarios de la educación universitaria, ubicándolos en los grupos de ingresos medios y altos de la sociedad.” (Ennis, H. y Porto, A., 2001: 3).

Como ya hemos planteado, diversos eran los factores que operaban para que los estudiantes del CENS N°30 no vieran el ingreso a la universidad como un proyecto posible. La temática de la inclusión - exclusión reaparecía con frecuencia en aquellos encuentros de forma implícita.

La reflexión y el análisis sobre la inclusión requiere de su opuesto, la exclusión (Camilloni, 2008). Sin embargo, la inclusión educativa no solo significa la ampliación de la matrícula universitaria sino la permanencia de los aspirantes en las instituciones de educación superior.

Según Fernanda Juarros (op. cit.: 69-90)

Muchos trabajos coinciden en señalar que existe una selección que tiene lugar *a posteriori* del ingreso en función de los resultados académicos que los estudiantes obtienen principalmente en los primeros años de sus carreras. Si ingresan alumnos que no poseen las cualidades necesarias para apropiarse de los saberes elaborados propios del nivel superior, el acceso directo es sólo ilusorio; los fracasos y abandonos frecuentemente se corresponden con las condiciones socioeconómicas de origen y muy frecuentemente con sus trayectorias educativas anteriores.

En el relato concreto de la experiencia describimos la preocupación de los estudiantes respecto de los requerimientos académicos en el nivel superior de educación, particularmente en la universidad, la necesidad de combinar el estudio con el trabajo, la posibilidad de tener asignaturas previas frente a la contingencia de no aprobar todas las materias del secundario en la instancia noviembre - diciembre.

Claudia Bracchi (op. cit.: 167) afirma que

En estos casos el deber materias del secundario se considera una de las situaciones más frecuentes cuando se trata de explicar el retraso en el inicio o continuidad de los estudios y en muchos casos, la imposibilidad de rendir exitosamente las asignaturas se convierte en un obstáculo para la continuidad de los estudios universitarios ya que no solo retrasa dicha continuidad, sino que esta situación en varios casos hace que los estudiantes deban perder el año, ya que por un lado rinden mal la materia previa que todavía poseen y por el otro las unidades académicas establecen plazos institucionales en los que los estudiantes deben presentar su certificación de alumno egresado del secundario. Esta incompatibilidad muchas veces aleja a los jóvenes de la carrera iniciada y en ese lapso, muchos de ellos deben insertarse al mercado de trabajo, situación que contribuye o se convierte en otro factor de alejamiento de la continuidad de estudios superiores.

Para los jóvenes del CENS eran muy altas las exigencias que tenía la incorporación a la vida universitaria. Allí se jugaban no solo los requerimientos puramente académicos, sino también las trayectorias escolares previas. Allí se jugaba, además, todo lo referido a la *alfabetización académica* (Carlino, 2006) y a la *cultura académica* (Naidorf, 2009).

Ana María Ezcurra (en Gluz, op. cit.: 44-45) considera que los “estudiantes [...] de entornos desfavorecidos, con frecuencia poseen poca confianza en sí mismos, en sus aptitudes académicas. [...] dada esa imagen adversa, varios autores resaltan el valor de la llamada validación académica [...]; un componente vital para una transición exitosa [...].”

Nos preguntamos entonces cómo hacer para revertir aquellos temores. ¿Podríamos – desde los encuentros– aportar herramientas para generar confianza en los estudiantes respecto de sus propias potencialidades?

La pregunta nos remite a una amplia variedad de temas que no solo atañen a las cuestiones puramente académicas y/o sociales de cada estudiante, sino a los factores institucionales que tanto peso suelen tener en el pasaje escuela media - universidad.

Colombo (2014: 105) retoma la pregunta (de Gisella Vélez, 2005) respecto de

¿Qué pasa en la universidad?, ¿cuál es la situación con la que se encuentran quienes quieren ingresar a ella? Gisela Vélez ha trabajado con numerosas investigaciones que tratan el tema de los ingresantes a las universidades públicas argentinas y propone pensar el vínculo con el conocimiento como una *relación de extrañamiento*. La relación de extrañamiento con el conocimiento se caracteriza por concebirlo como algo ajeno, es algo de otro y para otro; fragmentos de saber para decir o contar, un salvoconducto para aprobar. Esta relación evita el compromiso con el saber y explica muchas de las prácticas de aprendizaje que suelen valorarse negativamente en la universidad. [...] El distanciamiento de los docentes, la fragmentación de los contenidos, la excesiva formalización del conocimiento, la ritualización de las evaluaciones, la distancia y el aislamiento entre las cátedras, son citadas en este trabajo como sospechosas de contribuir a la deserción estudiantil.

En tanto el ingresante se adapte a las exigencias, los requerimientos, los nuevos códigos, y aprenda el *oficio de alumno* (Perrenoud, 2006) sentirá su pertenencia institucional, su *afiliación* (Coulon, 1997).

En la transición, en ese crítico –para muchos– primer año en la universidad, no solo se juega el vínculo con el conocimiento como una relación de extrañamiento, sino que también se hacen evidentes las diferencias que existen entre las trayectorias sociales previas y la construcción de la propia imagen de futuro (Bracchi, 2005).

Según Bracchi (op. cit.) los estudiantes preveen y *quizás preanuncian sus biografías educativas en función de sus condiciones objetivas y simbólicas*. Para la autora, es posible identificar a aquellos aspirantes que –en consonancia con sus condiciones– logran *configurar perspectivas de futuro posibles*, en tanto que para otros –los de *status desfavorecido*– el proceso es mucho *más complejo*.

Frente a la pregunta de si podríamos en aquellos encuentros generar confianza en los estudiantes respecto de sus potencialidades, con frecuencia nuestros intercambios nos remitieron a la idea de la estigmatización, a no naturalizar los fracasos sociales y educativos, a reconocer que esos fracasos tienen directa relación con *condicionamientos materiales y simbólicos* distribuidos en forma desigual (Kaplan, 2006).

¿Qué lugar ocupaba entonces el ingreso a la universidad en el imaginario de nuestros estudiantes del CENS?

Al respecto, Kaplan (op. cit.) plantea que existe una continuidad entre la familia y la escuela para los niños de las clases medias. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los estudiantes de sectores populares, para quienes la escuela es la entrada a un *mundo*

nuevo, un lugar diferente de lo habitual, un *lugar desconocido* tanto para ellos como para su familia.

Consideramos que estas ideas bien pueden aplicarse al caso de estudio, todo ello en relación con la imagen de *auto-valía social* (Kaplan, op. cit.) que tenía cada uno de los estudiantes del CENS.

No obstante vale aclarar que no perdemos de vista las singularidades propias de las instituciones universitarias al preguntarnos de qué manera reciben a los estudiantes de sectores populares. En este sentido,

El problema puede sintetizarse en la búsqueda de la ecuación que permita que la admisión al nivel superior de educación se aproxime a las pautas de igualdad social propias de un contexto y un tiempo determinados, sin desnaturalizar las metas propias de la institución: producción, transmisión y transferencia de conocimiento. (Chiroleau, 1999, en Juarros, 2006: 82).

Volviendo al caso, y frente a la preocupación de los estudiantes respecto de los requerimientos en el nivel universitario, parece oportuno recordar que la precarización laboral y la exclusión en cualquiera de sus formas generan un sentimiento de ausencia de futuro con consecuencias muy negativas (Gabbai, 2012). A pesar de ello, era claro que los estudios postsecundarios constituían para estos jóvenes la posibilidad de mejorar sus opciones laborales.

Al respecto, Gabbai (op. cit.: 83) afirma que

Podríamos sostener que cuando los estudiantes sufren situaciones de inestabilidad de las condiciones de vida, precariedad laboral, vulnerabilidad social [...] uno de los sentidos que mayoritariamente expresan aquellos que pertenecen a los sectores medios-bajos es el que asocia a la escuela con la posibilidad del ingreso al mercado laboral. De este modo, se podría hipotetizar que la escuela resulta un espacio vinculado a la posibilidad de revertir, quizá, la situación de precariedad en que estos jóvenes viven. La relación entre acceso a la educación y el ingreso al mundo del trabajo en el futuro se transforma para ellos en una certeza arraigada.

Sin embargo, como planteáramos antes, la trayectoria educativa de los estudiantes del CENS en su condición de estudiante - trabajador constituía una diferencia respecto de los estudiantes de tiempo completo. En realidad, ellos mismos –frente a los requerimientos de los estudios postsecundarios– vislumbraban las dificultades que se les podrían presentar al tener que combinar estudio y trabajo, situación que nos remite a la idea de *riesgo educativo* (Andriani y Menghini, 2010), tema que hemos tratado en otro capítulo.

En este sentido, Grinberg y Levy (2009: 9) consideran que la *desigualdad educativa actúa como regulador de la desigualdad social*. Afirman las autoras que

Asistimos, en el presente, a la configuración de un escenario que puede entenderse como la emergencia de una nueva socialidad que se caracteriza, entre otros aspectos, por: la crisis de la sociedad salarial y la configuración a la acumulación flexible, la crisis de y la reconfiguración del Estado nación, la globalización de la economía y la cultura, la configuración de nuevas identidades y formas de la subjetividad, el afianzamiento de la revolución informática y sus nuevas producciones así como el acrecentamiento de la desigualdad social y escolar.

En aquel contexto, volvimos a preguntarnos qué hacer con las expectativas de los jóvenes del CENS respecto de los estudios postsecundarios. Ello nos remitió a las *múltiples pobrezas* (Sirvent, M. T., 2004, en Rigal, 2007) que afectan a numerosas capas de la población como producto de la aplicación de políticas neoliberales y neoconservadoras en la Argentina de los años '90. Sus consecuencias todavía hoy se sienten; entre las más notorias, la concentración de la riqueza, el aumento de la pobreza y la exclusión social, el *dualismo estructural* (Rigal, 2007).

Al respecto, afirma Sirvent (en Rigal, 2007: 305-306) que

Estas pobrezas se relacionan con carencias en la satisfacción de otras necesidades humanas como, por ejemplo, una pobreza de protección referida no solo a cuestiones de inseguridad y violencia cotidiana sino a la violencia que significa una cultura de la amenaza y el miedo a la pérdida del empleo, a la inestabilidad laboral, a la sanción por el disenso; [...]; una pobreza de comprensión que hace referencia a los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano.

Las *múltiples pobrezas* parecían afectar a nuestros estudiantes de la experiencia a la hora de tomar una decisión respecto de los estudios postsecundarios, en particular, la institución que podría *albergarlos* (Sirvent, op. cit.).

En aquellos encuentros quincenales aparecían con frecuencia las diferencias escolares, la escuela para algunos, *los favorecidos*, y la escuela para el resto.

En ese sentido, Ángel Pérez Gómez (2009: 29) considera que

La lógica de la uniformidad en el *currículum*, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual: aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en una cultura parecida a la que trabaja la escuela y que, por lo mismo, en el trabajo académico del aula solo

consolidan y reafirman los mecanismos, capacidades, actitudes y pautas de conducta ya inducidos “espontáneamente” en su ambiente.

Reflexionar sobre los encuentros quincenales de orientación, sobre las posibilidades y las limitaciones de la experiencia, nos remite a una teoría crítica de la educación, a la *producción colectiva de saberes* (Rigal, 2011).

Según Luis Rigal (2007: 324) “entender a la *educación como resistencia*, no como complacencia, y a la *resistencia como esperanza* ubica a los sujetos como protagonistas de la historia en la búsqueda de un más allá distinto.”

Recurrimos entonces al concepto de *pluriversidad de respuestas posibles* (Boaventura de Sousa Santos, 2005, en Cantero, G., 2011: 1-2) para cerrar este capítulo.

Hoy, en un nuevo contexto, preñado de promesas y pujos por una segunda emancipación subcontinental, la universidad es interpelada una vez más. Sin embargo, difícilmente pueda pensarse ya en transformaciones institucionales modélicas. Tensadas entre las presiones homogeneizantes globales y los reclamos de reconocimiento a diversidades crecientes, las sociedades plantean necesidades a la vez comunes y plurales. En efecto, desde la región más desigual del mundo en términos económicos y sociales y desde una de las más potentes por sus movimientos en pos de reconocimientos a derechos específicos, se multiplican los intentos de dar respuestas que atiendan, simultáneamente, a este estigma común (la desigualdad) y a estos reclamos singulares en términos nacionales, territoriales, étnico culturales y de género. Esta es la razón que me mueve a proponer que, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos (2005), reflexionemos en la dirección de una *pluriversidad* de posibles respuestas a construir entre todos; contribuyendo a la emergencia de lo que he titulado como *universidades necesarias en nuevos contextos*, contextos en los que lo común y lo plural se convocan.

A MODO DE CIERRE

I. Sobre los límites de las acciones afirmativas

Me propongo ahora hacer una reflexión acerca de los límites de las acciones afirmativas. Aunque en otro capítulo de este trabajo hemos incluido una definición de dicho concepto, llegados a este punto repasaremos los aspectos principales de las acciones afirmativas para luego considerar sus potenciales límites.

Para Silvina Cimolai (2002: 1),

El término acción afirmativa es una idea general utilizada en una variedad de acciones federales, estatales y privadas que tienen el objetivo de promover una diversidad, cultural y sexual representativa de la sociedad en el mundo del trabajo y la educación. En su formulación está implícita la idea de remediar discriminaciones sufridas por estos grupos en el pasado, ya que se entiende que la desigualdad actual en ciertas minorías para competir por un puesto de trabajo, un acceso a la educación superior o una vivienda tiene en su base la permanencia generacional de tales discriminaciones.

Por su parte según Pamela Díaz Romero (2006: 42), “la acción afirmativa es parte fundamental y un mecanismo privilegiado en las modernas estrategias de desarrollo social que permiten la integración social, de modo que los sectores excluidos puedan incorporarse sistemáticamente a procesos, estructuras e instituciones sociales complejas.” Para la autora, hay principios u orientaciones generales que deberían guiar la puesta en práctica de la acción afirmativa tales como: 1) las políticas de acción afirmativa deben ser aplicadas en todas las áreas donde se han institucionalizado la marginación, exclusión y discriminación, 2) la aplicación de estas medidas tanto a nivel nacional como a niveles subnacionales de gestión gubernamental, como los gobiernos regionales y las municipalidades, deben tener un papel más activo en las políticas de superación de la marginalidad y exclusión social, realizando acciones afirmativas donde y cuando corresponda.

Por su parte Stella Araújo-Olivera (2012: 3-6) considera que el concepto de acciones afirmativas hace referencia a

Medidas especiales y temporarias, tomadas o determinadas por el Estado, espontánea o compulsivamente, con el objetivo de eliminar desigualdades históricamente acumuladas, garantizando la igualdad de oportunidades y de tratamiento, compensar pérdidas provocadas por la discriminación y la

marginalización producidas por motivos, étnicos, religiosos, de género y otros. [...] Las políticas de acción afirmativa tensionan [...] los marcos de la tradición liberal universalista y su noción de igualdad y mérito [...].

En ese sentido, Jaume Martínez Bonafé (2003: 58) afirma que, desde una perspectiva democratizadora, “la educación deberá inculcar a todos el ideal democrático en el respeto a la diversidad y la lucha contra las exclusiones. [...] Por ejemplo, la UNESCO durante los ’80 publicó varios trabajos donde se equiparaba educación democrática a educación de masas.”

Con esa misma perspectiva, Dustchatzky y Corea (2002: 84) plantean que

La educación como acción igualadora no es, en consecuencia, la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia. La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla.

Pensando en las *funciones sociales de la escuela* –para nosotros, ideas también aplicables al aula universitaria–, Pérez Gómez (2009: 29-30) considera que

El desarrollo radical de la función compensatoria requiere la lógica de la diversidad pedagógica dentro del marco de la escuela comprensiva y común para todos. Las diferencias de partida deben afrontarse como un reto pedagógico dentro de las responsabilidades habituales del profesional docente. La escuela obligatoria que forma al ciudadano/a no puede permitirse el lujo del fracaso escolar. La organización del aula y del centro y la formación profesional del docente deben garantizar el tratamiento educativo de las diferencias trabajando con cada alumno/a desde su situación real y no desde el nivel homogéneo de la supuesta mayoría estadística de cada grupo de clase.

Nos hemos preguntado si no se trata en ciertos casos de reparaciones históricas y medidas transitorias que aunque no resuelven la cuestión de las desigualdades estructurales son acciones intermedias, mientras o camino a un cambio de los fundamentos de la cultura académica.

Por su parte Celis-Giraldo (2009: 111) argumenta que

Las universidades que defienden la acción afirmativa lo hacen por dos razones: la compensación y la diversificación. La primera consiste en compensar a las minorías por actos pasados de discriminación en los procesos de admisión. La segunda, en fomentar un ambiente de diversidad y académica, basándose en la idea de que al promover un ambiente más

diverso habrá una mejor interacción entre estudiantes, profesores y la comunidad que les rodea. Lo que más se valora no es el resultado académico sino la construcción humana del cuerpo estudiantil.

¿Cuáles son entonces los límites de las acciones afirmativas en el nivel superior de educación? La pregunta nos lleva a dirigir la mirada –en primer lugar– hacia las instituciones de educación superior, en particular la universidad.

Aunque en otro capítulo ya hemos hablado de la cuestión de la equidad en las oportunidades, vale recordar que destacamos la necesidad de *compensar* las *inequidades* educativas acumuladas en *trayectorias diferenciadas*. Ello constituiría una forma de “garantizar los aprendizajes y titulación oportuna de los grupos más vulnerables de la población [...]”. (Díaz Romero, 2006: 10).

Cecilia Veleda y otros (2011: 60-61) consideran que en nuestro país se verifica una cierta desarticulación entre “las acciones orientadas a la redistribución de las condiciones materiales del aprendizaje [...] con (las) acciones pedagógicas, necesarias para revisar las prácticas de enseñanza.” Es por ello que los autores plantean la necesidad de “revisar las condiciones materiales del aprendizaje así como también la organización institucional, la pedagogía y el currículum desde la perspectiva de los sectores populares [...]”.

En cuanto a los límites concretos de las acciones afirmativas, Díaz Romero (op. cit.: 53-54) plantea que dichas acciones, “buscan [...] remediar las consecuencias que devienen de una serie de injusticias sociales. [...] pueden coexistir con políticas de corte general o universalistas. La acción afirmativa podría alcanzar mayor efectividad si fuese acompañada por otras políticas de corte más estructural.”

Con la mirada puesta en las acciones afirmativas desde las *potencialidades* tanto grupales como individuales, Graciela Morgade (en Díaz Romero, op. cit.) considera que los impedimentos, las *trabas* con las que se encuentran las personas para alcanzar una vida digna no son solo económicas, sino, en especial, sociales y culturales (Díaz Romero, op. cit.).

Al respecto, Díaz Romero (op. cit.: 60) sostiene que

Para Morgade las políticas compensatorias (concepto de uso habitual en el terreno de las políticas educativas) están más relacionadas con una teoría del déficit porque centran su mirada en el individuo y no en el sistema. Como tal, procuran “dar” a individuos y grupos aquello que no poseen, bajo el supuesto de que este bien o recurso los iguala a otros individuos y grupos. Lo anterior supone definir un único lugar (parámetro) desde donde medir la diferencia y evaluarla siempre como falta en vez de como

potencialidad. Al mismo tiempo, en la definición de la población beneficiaria de la acción afirmativa se observa que las personas son nombradas no como sujetos de derechos sino como aquellos que requieren de la presencia, en este caso del Estado, para alcanzar una incorporación plena.

El artículo 75, inciso 23 de la Constitución Nacional argentina establece que es obligación del Estado impulsar medidas para la promoción de las acciones afirmativas (*medidas de acción positiva*). Sin embargo, a pesar de la existencia de un marco legal, queda planteada la pregunta respecto de la forma que éstas deban tomar y su efectividad.

Podríamos cerrar este apartado recurriendo a Pérez Gómez (2009) quien estudia las *funciones sociales* de la escuela. Pensamos que dichas consideraciones bien pueden aplicarse a las aulas universitarias en el orden de profundizar el estímulo a la promoción de acciones afirmativas. Es así que el autor plantea que

La intervención compensatoria de la escuela debe arrojarse con un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de modo que el acceso a la cultura pública se acomode a las exigencias de intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa. Así pues, la igualdad de oportunidades de un *currículum* común, en la escuela comprensiva obligatoria no es más que un principio y un objetivo necesario en una sociedad democrática. Su consecución es un evidente y complejo reto didáctico que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa. (Pérez Gómez, op. cit.: 28).

II. Conclusiones

La transición escuela media - universidad suele ser una experiencia compleja para los estudiantes, en particular, para los provenientes de sectores populares. Aunque se verifica un aumento considerable en el número de ingresantes a la universidad, también se constata un importante desgranamiento durante el primer año. Dicha cuestión –como ya se planteó– ha influido de forma considerable en el tema objeto de esta investigación además de mis propias preocupaciones como docente en una escuela media y en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. A todo ello se sumó la experiencia de participar en el proyecto “*Vamos a la Facu*”, de inserción de estudiantes de sectores populares en la universidad.

A partir del estudio de caso del proyecto “*Vamos a la Facu*”, me propuse analizar las problemáticas específicas –combinar estudio, familia y trabajo, apropiación de la cultura universitaria, autopercepción respecto de la continuidad de los estudios postsecundarios– y las respuestas del sistema e institucionales –acciones afirmativas como tutorías, becas– de y para los ingresantes provenientes de sectores populares en la educación superior y particularmente en la universidad.

Las preguntas acerca de quiénes ingresan a la universidad y de dónde provienen fueron generando otras vinculantes, relacionadas con la masificación de la universidad, el pasaje escuela media - universidad, las dificultades académicas, el oficio de estudiante, la afiliación institucional, la igualdad en el acceso a la educación superior, la alfabetización, la cultura académica, las acciones afirmativas y las trayectorias educativas previas.

A las cuestiones mencionadas se suma la tensión entre el estudiante *esperado* y el estudiante *real*. En el contexto del mundo globalizado, los nuevos paradigmas de conocimiento y las expectativas respecto de un proyecto de vida en sintonía con los requerimientos actuales, ha provocado una transformación profunda en la población aspirante a cursar estudios en la universidad. En ese sentido –como ya se dijo– la masificación de la universidad ha sido testigo del ingreso de una población estudiantil heterogénea, que se diferencia del estudiante tradicional, o al menos del que creíamos haber caracterizado sin problematizarlo. Desde nuestra perspectiva, y en el orden de acompañar a los recién llegados, de *tender puentes* (Nicastro y Greco, 2009), de *alojar* (Dubini, 2012) e incluso del *bienvenir* (Freixas, 2008) el análisis de las trayectorias educativas previas constituye un aspecto muy relevante, teniendo en cuenta las características del sistema educativo nacional. A ello se suma la necesidad de considerar la realidad del estudiante actual al momento de diseñar metas y objetivos académicos.

Sobre los rasgos del sistema educativo argentino, Nora Gluz (2011: 235) considera que “la fragmentación educativa en nuestro país [...] genera una importante diferenciación en los saberes previos de los estudiantes y una brecha más o menos pronunciada según las instituciones de procedencia entre el currículum prescripto y los aprendizajes efectivos.”

Por su parte, Marcela Dubini (op. cit.: 105) plantea que los nuevos estudiantes llegan “portando una historia escolar desarrollada en el ámbito de escuelas que atienden particularmente a la población del sector social de pertenencia [...]. Nos referimos a los

circuitos más marginales o deteriorados de un sistema educativo altamente fragmentado.”

¿Cómo pensar en potenciar la continuación de estudios postsecundarios para los jóvenes de “*Vamos a la Facu*”? La pregunta recorrió todo el análisis de la experiencia, enmarcada en la tensión entre las aspiraciones de aquellos estudiantes y su propia realidad.

En varias oportunidades, ellos mismos manifestaron dudas respecto de las posibilidades para concretar sus objetivos. Por otro lado, y desde nuestra perspectiva, con frecuencia surgió el interrogante acerca de cómo podrían superar las percepciones de *auto-valía social* (Kaplan, 2006) que solían señalar en los espacios quincenales de orientación.

Al respecto, Naveda, Balmaceda y Vega (2013: 80) afirman que

La marcha de las fuerzas de producción define ciertas necesidades o requerimientos que el capital tiene mientras se profundiza el desarrollo de la acumulación y que es acompañada, contenida y encauzada por decisiones políticas y fundamentos filosóficos (aun sacados de contexto) que constituyen justificaciones de gran elaboración y poder de convencimiento. Estas poderosas cosmovisiones ejercen una gran influencia sobre los sectores subalternos, diciéndoles “quiénes son y cuál es su lugar en el mundo” (Therborn, 1998) con lo que se favorece la continuidad del orden social establecido.

No solo esas *cosmovisiones* influenciaban a nuestros estudiantes, también aparecían de forma recurrente el miedo al fracaso, las dificultades propiamente académicas, el temor frente a una institución desconocida, la preocupación a la hora de compatibilizar el estudio con el trabajo y la familia.

En ese sentido, afirma Dubini (op. cit.: 113) que, además de los obstáculos que encuentran en sí mismos, los *nuevos estudiantes* –los aspirantes de *entornos desfavorecidos*, como ella plantea– enfrentan dificultades en el estudio, los miedos frente a la nueva institución –que les resulta ajena y extraña–, “el miedo a preguntar, a equivocarse y por lo tanto a tomar la palabra.”

En otro capítulo nos referimos a las dificultades en el ingreso a la universidad. Sin embargo, y llegados a este punto, consideramos oportuno sintetizar aquellos aspectos que deben enfrentar los aspirantes a continuar estudios postsecundarios.

Todo esto en el marco de una institución universitaria que es responsable por incluir y que no tiene opción de no revisarse permanentemente.

En particular y sobre el crítico primer año de estudios, existe una serie de factores que abonan a la deserción estudiantil, tema que ya hemos abordado en otros capítulos. Sí nos interesa destacar las dificultades académicas, las *finanzas*, el *ajuste*, el *compromiso*, la *participación* (Tinto, 1999), y también insistir en que dichos factores impactan de forma negativa y con mayor gravedad en los ingresantes de sectores populares. Ellos se encuentran en una situación de *desventaja educativa* según Gluz (2011), enfrentados a problemas tanto formativos como institucionales y sociales.

Para estos aspirantes, la construcción del oficio de estudiante universitario se vuelve una tarea muy difícil; ellos deberán acostumbrarse a una nueva cultura institucional y no siempre viceversa –la cultura académica–, a las mayores exigencias intelectuales, a la necesidad –para la mayoría de ellos, una realidad previa– de combinar el estudio con el trabajo. El *riesgo educativo* (Andriani y Menghini, 2010) entonces aparece como un potencial factor de abandono.

Hemos planteado también que para algunos autores la gran responsabilidad de los reiterados fracasos en el ámbito de la universidad reside en las falencias de la preparación de la escuela media. A lo que sumamos el concepto de *alfabetización académica* (Carlino, 2006) que –bueno es reconocer– afecta en mayor o menor medida a gran parte de los ingresantes, sin distinción de la escuela de la que provengan.

Estas consideraciones nos remiten a la cuestión de las trayectorias educativas previas, tema insoslayable a la hora de pensar la transición escuela media - universidad. En ese sentido, los jóvenes de “*Vamos a la Facu*” manifestaron no solo su deseo de continuar estudios postsecundarios sino también su preocupación frente a una institución desconocida.

Sin pretender dar respuestas definitivas sino con el objetivo de profundizar la reflexión y frente a las *frases que configuran destinos*, “la escuela democrática reconoce las diversas condiciones de partida de los alumnos, [...] como dimensiones que la institución deberá conocer y tener en cuenta para la construcción de estrategias que ya no debiliten a unos y refuercen a otros.” (Kaplan, op. cit.: 6).

En este punto reiteramos, por un lado, la noción de que *la trayectoria se hace y se recorre con otros* (Nicastro y Greco, 2009), y que es necesario el *análisis contextualizado* (Gabbai, 2012). Por otro, reconocemos que la trayectoria educativa es una construcción grupal que constituye un requisito muy importante en cuanto a reducir el *mecanismo de inflación escolar* (Dubet y Martuccelli, 1996).

Volvemos la mirada sobre la educación como un derecho social y con ello rechazamos la concepción del ingreso como un problema individual (Moretta y Delgado, 2013). Parafraseando a Grinberg (2009), *la exclusión social puede afectar los procesos subjetivos de los estudiantes* influyendo de forma negativa en la construcción de sus trayectorias educativas.

Lo planteado hasta aquí nos recuerda la percepción que manifestaron tener nuestros jóvenes acerca del “filtro en el C.B.C.” y la sensación de “quedar afuera” de la universidad. Y ello nos remite a la idea de que *la escuela no es igual para todos* (Baudelot y Establet, 1976).

Con esa perspectiva, Bourdieu y Passeron (1967: 45 y 104) plantearon que

La eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o mérito individual. [...] el exorcismo verbal permite conjugar la idea de un vínculo entre la cultura de los estudiantes y su origen social cuando éste se impone bajo la forma de grandes déficits. Decir con tono de lamentación que los “estudiantes ya no leen” o que “el nivel baja de año a año” es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica.

En ese sentido –como ya se dijo– reconocemos lo limitado de los análisis que adjudican toda la responsabilidad del fracaso al estudiante; que consideran dicho fracaso como una cuestión individual. Pensamos a la universidad con una función fundamental a la hora de formar ciudadanos críticos, capaces de superar “la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil.” (Rigal, 2011: 9).

Con frecuencia se escucha que la escuela (podríamos aplicarlo, según los casos, a la educación superior, en particular la universidad) “es igual para todos”; de ahí que cada uno “llegue” hasta donde puede por su trabajo personal y/o *sus capacidades*. De forma consciente o inconsciente entonces se promueven la *competitividad*, el *individualismo* y el *conformismo social* (Pérez Gómez, 2009).

Hemos reiterado que los jóvenes que participaron de “*Vamos a la Facu*” estaban convencidos de que eran únicamente ellos los responsables de sus logros y/o de sus fracasos, tanto en la escuela cuanto en la continuación de estudios postsecundarios. La vida en un medio que fomenta la competencia y la insolidaridad naturalmente conduce a justificar las *desigualdades de resultados* (Pérez Gómez, op. cit.). En ese sentido, según Pérez Gómez (op. cit.: 21) las *profundas diferencias de origen se introyectan* de

tal forma en los individuos que ello provoca un proceso que “va minando progresivamente las posibilidades de los más desfavorecidos social y económicamente [...]”

Por ello es que planteamos que la tarea pedagógica en la actualidad reviste un carácter crítico y social. Las propuestas neoliberales heredadas de la última dictadura militar y profundizadas durante los años '90 con vestigios en el presente lograron romper los lazos del tejido social, llevando al extremo una concepción individualista que supera con creces el ámbito educativo.

La tarea pedagógica entonces reviste un carácter profundamente ético (Rigal, 2007: 9-10) “para que contribuya al conocimiento y la práctica de una renovada ciudadanía de derechos y obligaciones, y desempeñe un papel central en la *reconstrucción* de tal lazo social.”

En cuanto al lugar de la universidad como espacio de *fortalecimiento de algunos* y de *debilitamiento de otros* –Fainsod (2013) lo plantea en relación a la escuela–, consideramos como tarea ineludible la de repensar otras maneras de *nombrar las experiencias* de los jóvenes en el orden de promover reflexiones *en y desde* las diferencias.

“*Vamos a la Facu*”, aunque no aislada de otras experiencias de acciones afirmativas, puede ser leída como una experiencia que posee –como se dijo en la introducción del trabajo– un valor a rescatar y analizar a fin de reconocerla y ampliar su difusión para ser tenida en cuenta en próximas intervenciones propias o de otros.

Cabe aclarar que la promoción de reflexiones *en y desde* las diferencias no debe confundirse con posibles experiencias que, alejadas de lo instituido, sean vistas como algo diverso, que se distancian de *la norma* (Fainsod, op. cit.).

Con esta perspectiva, Fainsod (op. cit.: 87) plantea que

Estos modos de nombrar constituyen “*marcas*” significativas que operan diferencialmente en las formas experienciales, con sus efectos materiales y subjetivos. Las instituciones sociales (familia, escuela, iglesia, ley) participan en la efectivización de esas “*marcas*”. [...] todas esas instancias realizan una pedagogía, reiteran cierta normatividad y prácticas hegemónicas en cuanto subordinan, niegan o rechazan otras prácticas.

Asimismo pensamos con Giroux (1992: 154) que los límites de las instituciones educativas –en nuestro caso, la universidad– pueden ser traspasados por las *culturas subordinadas*. Para ello resulta imperioso escuchar a quienes históricamente han quedado afuera y “aceptar las implicancias de su discurso.”

Es desde esta mirada pedagógica cómo imaginamos otras formas de pensar, analizar, llevar a cabo experiencias, en el convencimiento de que es posible tender puentes, facilitar, acompañar al recién llegado a la universidad, proveniente de sectores populares. Como afirma Grinberg (2009: 15)

En contextos en que pareciera que la vida de las instituciones y de los sujetos se presenta como devenir trágico, entenderlos y pensarlos políticamente es devolverle a la historia, la historia. Esto es, entender que no hay nada del orden de lo inexorable, del destino trágico sino de la acción [...] de la política donde [los humanos] estamos llamados a hacer y hacernos. De otro modo, la producción social y educativa de la desigualdad queda como una cuestión absolutamente ligada con la responsabilidad individual –sea ésta entendida en términos de cada escuela o de cada sujeto–, tal como nos lo han hecho saber los discursos de la gestión eficaz.

Desde la *pedagogía de los límites* y de la *pedagogía de las fronteras* (Giroux, 1992) podemos pensar “*Vamos a la Facu*” como dispositivo que me permitió observar de qué manera aquellos jóvenes provenientes de sectores populares se veían a sí mismos en el futuro. Y a pesar de que durante el acontecer de la experiencia se presentó de manera trágica la *construcción de horizontes sociales* (Arcanio y Luna, 2013) en estudiantes secundarios de sectores populares, la mirada crítica y sociohistórica de la educación que en este estudio proponemos nos remite a la idea de que es posible diseñar un porvenir diverso con la intención de lograr la transformación social. En definitiva, una pedagogía que se considere crítica deberá empeñarse en profundizar la *lucha por la diversidad* y en pos de contribuir –como ya hemos dicho– a la *reconstrucción del lazo social* (Rigal, 2007).

Ahora bien, no pensamos que todos los estudiantes deban acceder a una *cultura homogénea* (Flecha, 1994) sino que las instituciones, los docentes, quienes están a cargo de la tarea pedagógica, trabajen para que todos los ingresantes estén en igualdad de posiciones (Dubet, 2011). Es decir, que nadie se reconozca en un *lugar inferior* (Flecha, op. cit.).

En ese sentido, reafirmamos nuestra convicción de que existen alternativas. Allí reside la poderosa labor que le cabe a la universidad y a sus profesores, la capacidad de impulsar una *pedagogía de los límites* que promueva en los estudiantes la posibilidad de hacer interpretaciones propias, diversas, alternativas de la cultura, la realidad, la experiencia de los sectores dominantes (Giroux, 1992).

¿Es posible decir “no” frente a la imagen de una única realidad y a la desesperanza? Frente a la imagen de la *destitución de la escuela* (Duschatzky y Corea, 2002) –en

nuestro caso, la universidad– y sus posibilidades de *fundar subjetividad*, las autoras afirman su confianza en la acción transformadora de una educación que promueva otros universos de significación en los estudiantes.

Desde la perspectiva de los docentes, la tarea es tanto *pedagógica* como *política* (Giroux, 1992).

J. Ezpeleta y E. Rockwell (1983: 2) afirman que

A diferencia de lo que sucede en la fábrica, donde la relación de las clases pasa por la compraventa de la fuerza de trabajo y la apropiación del producto sucede en una sola dirección, en la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. Enajenado, articulado y desarticulado, científico y “folklórico”, el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar [...].

Adherimos al planteo de las autoras y lo llevamos al contexto de la universidad, en el convencimiento de que es posible impulsar experiencias democratizadoras que *abran caminos para otras comprensiones que escapen al control escolar* (Ezpeleta y Rockwell, op. cit.).

“*Vamos a la Facu*” tuvo el propósito de promover la inserción de estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en zonas desfavorables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a la universidad. Las tutorías y las actividades periódicas de acompañamiento me permitieron detener la mirada en la realidad de aquellos jóvenes en su último año del CENS y analizar sus percepciones respecto de la continuación de estudios postsecundarios.

A pesar de las limitaciones con las que nos encontramos en varias oportunidades –y que explicamos en el relato concreto de la experiencia– y de las dudas que manifestaron los estudiantes del CENS frente a los requerimientos académicos de la universidad, la experiencia ha sido el marco para un análisis teórico sobre una variedad de aspectos que hemos plasmado en la tesis.

Hemos reiterado la importancia de la promoción de prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica, con la convicción de que es posible la búsqueda de alternativas.

Naidorf (2013) retoma los planteos de De Sousa Santos (2001, 2003, 2007) quien reivindica la urgente necesidad de desarrollar una epistemología de la visión para combatir el desperdicio de la experiencia y la producción de ausencias que la monocultura del saber científico refuerza y legitima. Del mismo modo que la visión

cegada por la razón indolente crea inexistencias, también puede, si se produce un cambio de actitud perceptiva, producir existencias al introducir cambios en la realidad. Al respecto, opone la epistemología de la ceguera, donde conocer significa controlar, regular, instaurar un orden, dominar y colonizar a la epistemología de la visión, que implica reconocimiento del otro como sujeto valioso y necesario (Aguiló Bonet, 2009).

Las *universidades necesarias en nuevos contextos* (Cantero, 2011) –como hemos dicho– deberán profundizar nuevas estrategias para *bienvenir* a los recién llegados, en particular, a los provenientes de sectores populares.

Para cerrar provisoriamente esta tesis –seguros de que no se agotaron los interrogantes aquí planteados– recurrimos a Ramón Flecha (op. cit.), quien afirma la necesidad de *rebelarse* y de *reivindicar el derecho de ser diferentes* de quienes no se inmutan a la vista de las desigualdades y de comprometerse con la imperiosa necesidad de imaginar instituciones *mejores* y *mundos mejores* que son propios de cualquier mirada que se considere crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Rivera, M. del C. (2005). *Jóvenes aspirantes a la vida universitaria sus estilos y estrategias de aprendizaje*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Aguiló Bonet, A., “La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad”, en *Astrolabio*. Revista internacional de Filosofía. Año 2009. N° 9. ISSN 1699-7549. 13-24 pp.
- Aisenson, D. y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires, Eudeba.
- Alfaro, M., *Reseña del libro de Di Meglio, G. (2006). ¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la revolución de mayo y el rosismo*. Buenos Aires, Prometeo. Trabajos y Comunicaciones, 2009, N° 35, 2da. Época, ISSN 0325-173X. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4695/pr.4695.pdf. Última consulta: 19/09/15.
- Almonacid, C. y Arroyo, M., “Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisorias”, en Frigotto, G. y Gentili, P. (comp.) (2001). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires, CLACSO.
- Amura, L. et al, “El uso del esquioc en la recuperación de conocimientos previos”, Propuesta niveladora a partir de la aplicación de un modelo tutorial. *Jornada de Intercambio “Un espacio para el diálogo”*. C.B.C. - U.B.A., 8 de septiembre de 2009.
- Andriani, N. y Menghini, C., “Factores que generan riesgo educativo en el nivel universitario”, *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional del Comahue, febrero de 2010.
- Antoni, J. E. (2007). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Anunziata, S. et al., “Articulación entre la universidad y escuelas EGB y Polimodal: una experiencia sobre comprensión de textos de ciencias naturales”, *II*

Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía, UNSAM, 6 y 7 de agosto de 2007.

- Araujo, S., Mastrocola, M. y Venanzi, G., “La enseñanza y el aprendizaje del ‘currículum’ como campo de conocimiento en los alumnos ingresantes. Una propuesta de trabajo”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Araújo-Olivera, S., “Acciones Afirmativas en Educación Superior: impactos y desafíos”, en *EF Deportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, N° 175, Diciembre de 2012. Disponible en <http://www.efdeportes.com/>. Última consulta: 12/04/15.
- Arcanio, M. y Luna, M., "Y a mí se me ocurre ir a la facultad... ¿vos podés creer? Sobre ingresos que definen salidas”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Arias, M. F., Lastra, K., Mihal, I. y Gorostiaga, J., “Políticas institucionales para el ingreso y la retención de alumnos en tres Universidades del conurbano bonaerense: UNSAM, UNLA Y UNGS”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Arnáez Muga, P., “Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar”, *IV Congreso Internacional*, Universidad Interamericana de Puerto Rico, agosto de 2007.
- Arnoux, E., Di Stéfano, M. y Pereira, M. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Ávila, X., Pinque, G., Orellana, M. y Rodríguez Castagno, T., “Prácticas académicas e ingresantes a la universidad”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Ballester, M. A. y otros, “La resolución de situaciones de escritura en los primeros años de la universidad”, *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”*, Mendoza, 2008.
- Barros, M. y otros, “El oficio de estudiante universitario, un trabajo artesanal”, *IV Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de estudio*. UNSL, Octubre, 2004.

- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI.
- Berrino, M. I., Irassar, L., Modareli, M. C. y Suárez, M., “Aportes desde el Proyecto de investigación *Articulación escuela secundaria universidad. Análisis de aspectos disciplinares, vocacionales y discursivo comunicativos en los estudiantes de la FIO*”, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Boatto, Y., Vélez, G. y Bono, A., “El cambio representacional sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios: un desafío del trabajo en el aula”, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Boccardo, L. et al, “Construyendo puentes para un alumno universitario. Las tutorías como herramienta para lograrlo”, *Articulación Universidad - Escuela Media*, Secretaría de Extensión, U.N.R., 2008.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor.
- Bracchi, C. (2005). *Los recién llegados y el intento para convertirse en herederos: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavsky, C., (comp.) (2001). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, IPE- UNESCO, Ediciones Santillana.
- Brunner, J. J. (1990). *La educación superior en América Latina*. Santiago de Chile, FLACSO - Fondo de Cultura Económica.
- Callejo Gallego, J., “Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación”, Departamento de Sociología I: Teoría, Metodología y Cambio Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Revista Especializada de Salud Pública* 2002; 76: 409-422 N° 5 – Septiembre- Octubre 2002. Disponible en <http://www.scielo.org/pdf/resp/v76n5/colabora3>. Última consulta: 25/01/15.

- Camarero, H., “Consideraciones sobre la historia social de la Argentina urbana en las décadas de 1920 y 1930: clase obrera y sectores populares”, en *Nuevo topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, Buenos Aires, septiembre - octubre de 2007, N° 4, p.p. 35-60.
- Camilioni, A. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. © Políticas Educativas - Campinas, v.2, n.1, p.1-12, 2008 - ISSN 1982-3207. Disponible en <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347/10802>. Última consulta: 29/04/13.
- Canessa y Cibeira, “Articulación y fractura entre la escuela media y la universidad”, *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.
- Canessa, G. y equipo, “Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA”, en Unidad de Coordinación de Políticas de Juventud. *Transición educativa de los Jóvenes de la Ciudad. De la escuela media a los estudios superiores*. Subsecretaría de Promoción e Integración Social. Ministerio de Desarrollo Social. C.A.B.A., *Generación Ba*, diciembre de 2010.
- Cantero, G., “Universidades necesarias en nuevos contextos”, Simposio *Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 24, 25 y 26 de agosto de 2011.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Caro, M., “Una mirada desde el dispositivo de Grupos de Reflexión sobre el Aprendizaje en Psicología”, *IV Congreso marplatense de Psicología*, Mar del Plata, septiembre de 2009.
- Casabianca, R. “El ingreso a la universidad, una etapa de transición”, 10 de agosto de 2007. Disponible en <http://www.ellitoral.com/especiales/estudiarensantafe/transicion.php> Última consulta: 12/08/13.

- Celis-Giraldo, J. E., “Las acciones afirmativas en educación superior: el caso de los Estados Unidos. Educación y Educadores”, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia, vol. 12, núm. 2, agosto, 2009, pp. 103-117. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1488>. Última consulta: 31/03/15.
- CEPAL (Marzo, 1996) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>. Última consulta: 16/02/15.
- CEPAL (2001). *Capital social y reducción de la pobreza: en busca de un nuevo paradigma*, Santiago de Chile. Disponible en <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2345/S029693.pdf?sequence=1> Última consulta: 10/02/15.
- CEPAL (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL. Disponible en <http://www.cepal.org/es/publicaciones/1227-panorama-social-de-america-latina-2007> Última consulta: 20/02/15.
- Cerrutti, M. y Grimson, A., “Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares”, *Cuadernos del Ides*. Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos Aires, 5/10/2004. Disponible en http://ides.org.ar/wp_content/uploads/2012/03/Cuaderno5_Cerrutti_Grimson.pdf. Última consulta: 19/09/15.
- Chain Revuelta, R., y Jácome Avila, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la universidad*. México, Universidad Veracruzana.
- Chiroleau, A., “Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias”, en *Pensamiento Universitario*, Año 6, N° 7, octubre de 1998.
- Cibeira, A. y Betteo Barberis, M. (coords.) (2009). *Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Buenos Aires, Noveduc.
- Cimolai, S., “Acción afirmativa en el ingreso a las Universidades Norteamericanas. Principios de justicia y relaciones de poder en los fundamentos del caso Universidad de California vs. Allan Bakke”, Agosto de 2013. Disponible en <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/accion-afirmativa-en-el->

[ingreso-a-las-universidades-norteamericanas-principios-de-justicia-y-relaciones-de-poder-en-los-fundamentos-del-caso-universidad-de-california-vs-allan-bakke.](#)

Última consulta: 16/02/15.

- Claramunt, A. y otros, “Características deseables de la formación del estudiante al ingreso a la Universidad”, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Noviembre de 2003.
- Colombo, M. L., “Relaciones entre subjetividad y conocimiento en las propuestas de ingreso al sistema universitario. La experiencia del Seminario *Ser Universitario en la UTN* de la Unidad Académica Mar del Plata”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Colombo, M. L. (2014). *Relaciones entre subjetividad y conocimiento en las propuestas pedagógicas de ingreso al sistema universitario. El caso de la Unidad Académica Mar del Plata de la UTN*. Tesis de Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París). Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf Última consulta: 01/05/2015.
- Conferencia Regional sobre la Educación Superior (CRES) (junio 2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181453mo.pdf> Última consulta: 01/05/2015.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, PUF. Disponible en https://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/C/Coulon_1997_A.html

- De Garay, A. "Alumnos enfrentan problemas de adaptación al ingresar a la universidad", en Diario *El Universal*, México, 22/05/2009. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/599699.html>. Última consulta: 01/05/13.
- De Sousa Santos, B.(2001), "Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos", *Contexto Internacional*, 23, 1, 7-34. Disponible en: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php> Última consulta: 02/12/15.
- De Sousa Santos, B. (2003), "Poderá o direito ser emancipatório?", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 65, 3-76. Disponible en <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php> Última consulta: 02/12/15.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, B. (2007), "Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais", *Cronos*, Vol. 8, N° 1, p. 23-40 Disponible en <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php> Última consulta: 02/12/15.
- *DIÁLOGOS DEL SITEAL*, "Conversación con Margarita Poggi. La agenda educativa latinoamericana", Abril, 2013. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_margarita_poggi.pdf Última consulta: 26/09/15.
- Díaz Romero, P. (ed.) (2006). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile, Fundación EQUITAS.
- Di Doménico, C., Novelli, O. y Josserme, R., "Aportes a la comprensión de la inclusión en el tránsito escuela media-educación superior. Un estudio en la ENMP", *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Di Meglio, G., "La historia popular de la Argentina del siglo XIX. Una revisión historiográfica", en *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, Buenos Aires, febrero, 2009- N° 1 – 55. Disponible en http://issuu.com/nuevotopo/docs/di_meglio_nt1. Última consulta: 19/09/15.
- Di Meglio, G., "Un nuevo actor para un nuevo escenario. La participación política de la plebe urbana de Buenos Aires en la década de la revolución (1810-1820)",

en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, Tercera serie, núm. 24, 2º semestre de 2001.

- Dippolito, A. y Beri, C., “Experiencia de articulación Universidad-Escuela Media: del proyecto al modelo”, UNLP, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, 2006.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento (agosto de 2006). *Articulación entre escuela media y universidad / Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4.*

Filosofía política del currículum / Versión digital del artículo publicado en pp. 15 a 19 de la edición en papel. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/6_unmdp_st.pdf Última consulta: 01/05/2015.

- Duarte, B. (2004). *El acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina*. Buenos Aires, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Dubini, M. (2012). “Nuevos sujetos” en la formación docente: las trayectorias educativas de jóvenes de sectores desfavorecidos en las instituciones de formación docente. Tesis de Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Durkheim, E. (1986). *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós. Disponible en [https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=duschatzky%20s.%20\(1999\)%20la%20escuela%20como%20frontera.%20reflexiones%20sobre%20la](https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=duschatzky%20s.%20(1999)%20la%20escuela%20como%20frontera.%20reflexiones%20sobre%20la) Última consulta: 01/05/14.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

- Ennis, H. y Porto, A., “Igualdad de Oportunidades e Ingreso a la Universidad Pública en la Argentina”, Documento de Trabajo Nro. 30, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, abril de 2001. Disponible en <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc30.pdf>. Última consulta: 24/08/14.
- Ezcurra, A. M., (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*, Cuadernos de Pedagogía Universitaria N° 2, San Pablo, Universidad de San Pablo.
- Ezcurra, A. M., “Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos”, en Gluz, N. y otros (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines (pcia. de Buenos Aires), Nora Gluz ed.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E., “Escuela y clases subalternas”, en *Cuadernos Políticos*, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre de 1983, pp. 70-80. Disponible en <https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/escuela-y-clases-subalternas1.pdf> Última consulta: 25/01/15.
- Fainsod, P., “Adolescencias y juventudes en los escenarios actuales. Desafíos desde la investigación socioeducativa”, en *Horizontes Sociológicos • AAS • año 1 • número 1 • enero-junio de 2013*.
- Falavigna, C., “Sentidos que construyen jóvenes de nivel medio en relación al mundo del trabajo en la elección de una carrera universitaria”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, agosto 2007.
- Favilli, G., Participación en el Panel “Escuela secundaria y Universidad: los nuevos desafíos del acceso a la Educación Superior”, *Congreso de Docencia Universitaria*, Eje: “Obligatoriedad de la escuela media como desafío educativo”, Universidad de Buenos Aires, 17 y 18 de octubre de 2013.
- Feldman, R. (2005). *Improving the first years of collage: research and practice*. Inglaterra, Routledge. Disponible en <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome->

[instant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=%E2%80%A2+Feldman%2C+R.++\(2005\).+Improving+the+first+years+of+collage%3A+research+and+practice.+Inglaterra%2C+Routledge](https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=%E2%80%A2+Feldman%2C+R.++(2005).+Improving+the+first+years+of+collage%3A+research+and+practice.+Inglaterra%2C+Routledge) Última consulta: 25/01/14.

- Fernández, M. F. y otros, “Perspectiva docente en la interacción enseñanza-aprendizaje-evaluación”, en Vázquez y otros (comp.) (2010). *Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas. Córdoba, Unirío Ed. ISBN: 978-987-688-007-7
- Ferronato, J. (comp.) (1999). *Articulación entre escuela media y universidad*. Jornadas de Articulación entre Escuela Media y Universidad. Buenos Aires, EUDEBA. Disponible en <http://biblioteca.unm.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=pb:Universidad%20de%20Buenos%20Aires> Última consulta: 25/01/14.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A., “Las Competencias Académicas Previas y el Apoyo familiar en la transición a la Universidad”, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 2003, p.p. 349- 369.
- Filmus, D. y Moragues, M., “¿Para qué universalizar la educación media?”, en Tenti Fanfani (comp.) (2003). *Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.
- Flecha, R., “Las nuevas desigualdades educativas”, en AAVV (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freixas, X., La filosofía en el aula: lo que queda es ensayar”, Dossier: XV *Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía - Coloquio Internacional 2008. Revista Sudamericana de Filosofía y Educación (RESAFE)*, N°11, noviembre 2008 / abril 2009. Disponible en [https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=Freixas%2C+Javier+\(2006\)+bienvenida+y+acompa%C3%B1amiento+a+los+reci%C3%A9n+llegados+a+la+universidad](https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=Freixas%2C+Javier+(2006)+bienvenida+y+acompa%C3%B1amiento+a+los+reci%C3%A9n+llegados+a+la+universidad) Última consulta: 20/08/15.
- Gabbai, M. I. (2012). *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO.

- García Canclini, N. (1997). *Imaginarios urbanos*. Buenos Aires, Eudeba.
- García de Fanelli, A. M. (2000). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf. Última consulta: 03/03/15.
- García Guadilla, C., “Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe”, en *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 2 Nro. 2: 72-93, CENDES - Universidad Central de Venezuela, 1991.
- García Nieto, N., “La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 22, Núm. 1, abril 2008. Disponible en [http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/Lafunciontutorial .pdf](http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/Lafunciontutorial.pdf) Última consulta: 05/03/15.
- Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*, Buenos Aires, cippec. Disponible en http://cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/democratizarelacceso_E DU.pdf Última consulta: 01/08/15.
- Giroux, H. (1986). *Más allá de la teoría de la correspondencia* en *La Nueva Sociología de la Educación*, Antología. México, Ediciones El caballito. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf Última consulta: 25/01/15.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.
- Giroux, H., “La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo”, en Giroux, H. y Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- Gluz y otros (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines (pcia. de Buenos Aires), Nora Gluz ed.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I., “Lo que la escuela no mira, la AUH ‘non presta’. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social”, VII

- Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*, Universidad Nacional de La Plata, diciembre de 2012. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31264>. Última consulta: 23/09/15.
- Grandoli, M. E. (2011). *Políticas de admisión a la universidad: entre la democratización del acceso y el ingreso socialmente condicionado. Un estudio de caso*. Disponible en http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/228.pdf. Última consulta: 27/10/14.
 - Grinberg, S. M. (2009). *Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección*. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4094.pdf Última consulta: 25/01/15.
 - Grinberg, S. y Levy, E., “Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro”, en *Cuadernos universitarios*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2009.
 - Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma, Capítulo 3. Disponible en http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/p.3_guber_r_la_etnografia_cap_3.pdf Última consulta: 29/01/15.
 - Hobsbawm, E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires, Crítica.
 - Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior, Informe Juri, Subcomisión III, 2002.
 - IIPE-Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (julio 2004). *La articulación entre la escuela media y la universidad: un desafío reactualizado*, Informes periodísticos para su publicación, Nro. 23. Disponible en http://www.buenosaires.ipe.unesco.org/sites/default/files/informe23_artic-escolamedia.pdf Última consulta: 25/01/2014.
 - Iriarte, A. (comp.) (2004). *La Universidad Pública Argentina. ¿Crisis o encrucijada?* Buenos Aires, Proyecto Editorial.

- Iriarte, A. y Scher, O., “Primeros tramos de la Universidad de Buenos Aires. Masividad - calidad - rendimiento. ¿Conceptos en pugna?”, en Iriarte, A. (comp.) (2004). *La Universidad Pública Argentina. ¿Crisis o encrucijada?* Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Jacinto, C., “Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria”, en SITEAL, IIPE-UNESCO, *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. Artículo para el Debate N° 7, 2009. Disponible en http://www.redligare.org/IMG/pdf/SITEAL_Debate07_Jacinto.pdf Última consulta: 01/08/15.
- Juarros, M. F., “¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la Universidad en el contexto de los países de la región.” *Revista Andamios*, Volumen 3, N° 5, diciembre, 2006, pp. 69-90.
- Kaplan, C., “La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión”, en *Revista 12 (ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, N° 4, Buenos Aires, 2006.
- Kisilevsky, M., “Circuitos públicos y privados en la universidad argentina: señales desde la encuesta de hogares”, en *Revista Pensamiento Universitario*, año 6, número 8, Buenos Aires, noviembre de 1999.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Krotzsch, P., “La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social”, en Castronovo, R. (coord.) (1998). *Integración y Desintegración en el mundo del siglo XXI*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- López, E. y Padilla, C., “Acceso a los estudios superiores y democratización del conocimiento”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- López Meyer, C. y Roitberg, H., “Estudiar en la UBA, ¿una oportunidad para todos?”, en Iriarte, A. (comp.) (2004). *La Universidad Pública Argentina. ¿Crisis o encrucijada?* Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- López, N. y Tedesco, J. C., “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina”, IIPE - UNESCO, junio de 2002. Disponible en

<http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/educabilidad.PDF> Última consulta: 22/02/14.

- López, N. y Tedesco, J. C., “Diez Años Después. Comentarios tras una Relectura al Artículo ‘Algunos Dilemas de la Educación Secundaria en América Latina’”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 11, Número 2, 2013. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art1.pdf> Última consulta: 10/09/15.
- Marcús, J., “¿Cultura popular o cultura de los sectores populares urbanos?” en *Otras voces*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, noviembre de 2007. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36533/Documento_completo.pdf?sequence=1. Última consulta: 19/09/15.
- Martínez Bonafé, J., “La ciudadanía democrática en la escuela: memoria de una investigación”, en Martínez Bonafé, J. (coord.) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Grao.
- Marquis, C. y Toribio, D. (2006). *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica*. Buenos Aires. Informe para el CINDA. Disponible en [https://www.google.com.ar/search?q=•+Marquis%2C+C.+y+Toribio%2C+D.+\(2006\).+Informe+sobre+la+educación+superior+en+Iberoamérica.+Buenos+Aires.+Informe+para+el+CINDA](https://www.google.com.ar/search?q=•+Marquis%2C+C.+y+Toribio%2C+D.+(2006).+Informe+sobre+la+educación+superior+en+Iberoamérica.+Buenos+Aires.+Informe+para+el+CINDA). Última consulta: 22/02/14.
- Miranda, A. y Otero, A., “La construcción de trayectorias laborales entre los egresados de la escuela secundaria”, en Claudia Jacinto (coord.) (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, La Crujía, Ediciones-RedEtis.
- Migliavacca, A. y Vilariño, G., “Pedagogías críticas, producción de conocimiento y praxis emancipatoria”, en *Perspectivas y debates en educación*, año 2 N° 3, Unlu, Dpto. Educación, 2010.
- Montauti, E., “Del proyecto a la realización: construcción de un itinerario”, V *Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Moretta, M. A. y Delgado, M. V., “Significaciones y sentidos del Programa de Tutorías Académicas atribuidos por funcionarios y docentes: análisis

sociopolítico”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.

- Morgenstern de Finkel, S., “El reparto del trabajo y el reparto de la educación”, en *Revista argentina de educación*, año 13, N° 23, octubre de 1995, pp. 7-24.
- Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Naidorf, J., “Desafíos de diferenciación de la universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas”, *Revista Electrónica Sinéctica* [en línea] 2013, (Enero-Junio). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467005> Última consulta: 02/12/15.
- Naidorf, J y Perrotta, D., “La Educación Superior en Argentina. Algo de ayer, un poco de hoy y pistas de mañana”, en Teodoro, A. (2010). *A Educacao Superior no espacio iberoamericano. Do elitismo a transnacionalizacao*. Portugal, Ediciones Universitarias Lusofonas, Colecao Ciencias da Educacao.
- Narvaja de Arnoux, E. y otros, “Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria”, en *Signo & Señal*, Revista del Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Número 16 / Diciembre de 2006.
- Nassif, R., “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”, en Nassif, R., Tedesco, J. C. y Rama, C. (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Naveda, A., Balmaceda, V. y Vega, S., “Liberalismo, desigualdades y política social: ¿Justicia o compensación?”, en *Horizontes Sociológicos*. Revista Argentina de Sociología. Año1 / Número1 / enero - junio de 2013 / ISSN 2346-8645.
- Negrelli, F., “Características del programa de tutorías del ciclo de nivelación” - Sección Inglés - de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, julio 2005.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe, Homo Sapiens.
- Nosiglia, M. C. y Mulle, V., “La gestión académica de los procesos de innovación pedagógica en la Universidad de Buenos Aires”, *V Encuentro Nacional y II*

Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.

- Nutt, D. y Calderon, D. (2009). *International Perspectives on the First Year Experience in Higher Education*. (ed) Columbia, SC: University of South Carolina, The National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition. Disponible en: <http://www.improvingthestudentexperience.com/essential-information/undergraduate-literature/first-year-experience/>. Última consulta: 10/03/14.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Vol. N°1, *Serie Investigación*, 1996.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ortega, F. (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba, Ferreyra editor.
- Parolo, M. P., programa del curso de posgrado “Los sectores populares como objeto de estudio. Enfoques teórico - conceptuales y propuestas metodológicas”, Doctorado en Humanidades, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, 2014.
- Pérez Gómez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid, La Muralla.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.
- Poggi, M. (2010). *Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas*. IPE. Sede Regional Buenos Aires.
- Pogre, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires, Papers Editores.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Red Iberoamericana de Investigaciones en Políticas Educativas (RIAIPE 3) (2012). *La educación superior en el Mercosur. Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy*. Buenos Aires, Biblos.
- Reta, M. L., “Prácticas Practicadas: Entre Trampas y Tanteos”, en *Questión: Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, UNL, 2008, pág. 2.
- Rigal, L., “Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales”, en Marrero, A. (comp.) (2007). *Todas las escuelas, la escuela: miradas transmodernas sobre educación*. Valencia, Germania.
- Rigal, L., “Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas de la educación”, en AAVV (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Rinesi, E., “¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?” Documentos para el debate. IEC. CONADU. Buenos Aires. *I Jornadas Nacionales Compromiso Social Universitario y Políticas Públicas. Debates y Propuestas*, Mar del Plata, 25 y 26 de agosto de 2011. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20130313025141/Cuadernillo-Eduardo-Rinesi-01.pdf> Última consulta: 18/09/15.
- Rodríguez, L., “Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”, en: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Año 5, No. 5, mayo 1996. Disponible en <http://noformal.blogspot.com.ar/2006/10/rodriguez-lidia-educacin-de-adultos-y.html> Última consulta: 20/09/15.
- Rodríguez, L., “Educación de adultos en Argentina (1870-1900)”, en *Anuario N° 2- 1998/1999*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Madrid, Miño y Dávila.
- Rodríguez, L., “La elección categorial: alternativas y educación popular”, en Rodríguez, L. (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL. Disponible en <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf> Última consulta: 22/09/15.

- Romero, L. A., “Los Sectores populares urbanos como sujetos históricos”, en Gutiérrez, L. y Romero, L. A. (2007). *Sectores populares, cultura y política - Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2012). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Octaedro - ICE. Universidad de Barcelona, 2012. Disponible en www.oaedro.com/downloadf.asp?m=10162.pdf. Última consulta: 04/03/15.
- Saccone, J. y otros, “Análisis del acceso a la UNL, los dispositivos político-académicos y la normativa institucional como herramienta para la igualdad de oportunidades”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Sánchez de Peralta, R. y Porras, H., “Políticas Públicas en la Educación. Una experiencia articuladora entre el Polimodal y los Estudios Superiores”, en Área Temática del Congreso N° 6: “Las políticas públicas y la promoción de la lectura, la escritura y la comunicación oral”, Universidad Nacional de Luján, 2005.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.
- Sigal, V. (2003). *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documentos de Trabajo N°113. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Sirvent, M. T., “La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico”, en Revista del IICE-UBA, N° 22, año 2004.
- Solá de Villazón, A., “Ingreso y permanencia en la universidad”, en el marco del PACENI, Universidad Nacional de Córdoba, mayo de 2009.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Suarez, M. de las M., Bouciguez, M. B y Berino, M. I., “Reflexiones sobre el proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad”, *1º Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías*, Oberá, Misiones, 2010.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós Básica.

- Tedesco, J. C., “Introducción”, en Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, IPE- UNESCO, Ediciones Santillana.
- Tedesco, J. C., “Los pilares de la educación del futuro”. Exposición realizada en el *Seminario de Educación de ACDE*, 2002. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20367/>. Última consulta: 04/03/15.
- Tedesco, J. C., “La educación en el horizonte 2020”, presentado en la *XXV edición de la Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana, 2010. Disponible en http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/documento_basico.pdf Última consulta: 12/09/15.
- Tedesco, J. C., “Universidad y derechos humanos: ampliar la agenda”, en Perceval, M. C. (coord.) (2012). *Derechos humanos y universidades*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos. 1ra. edición. Disponible en http://www.jus.gob.ar/media/1129136/26-derechos_humanos_y_universidad.pdf Última consulta: 10/09/15.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Teobaldo, M., “Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario”, en Revista *La universidad ahora*, N° 10, Programa de Estudios sobre la Universidad. Universidad de Buenos Aires, Octubre de 1996.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tinto, V. (1999). *Rethinking the first year of College*, UK, Syracuse University. Disponible en www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/rethinkfirstyearcollege.pdf. Última consulta: 10/3/14.

- Tinto, V., “Promoting Student Retention Through Classroom Practice”. Presented at *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*, An international conference sponsored by the European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, 2003.
- Tiramonti, G., y otros, “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina”, en *Informe final*, Buenos Aires, FLACSO, 2007. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/39400076/Tiramonti-Guillermina-Nuevos-formatos-escolares-para-promover-la-inclusion-educativa-Un-estudio-de-caso-La-experiencia-argentina#scribd>. Última consulta: 19/09/15.
- Tiramonti, G., Participación en el Panel “Escuela secundaria y Universidad: los nuevos desafíos del acceso a la Educación Superior”, *Congreso de Docencia Universitaria*, Eje: “Obligatoriedad de la escuela media como desafío educativo”, Universidad de Buenos Aires, 17 y 18 de octubre de 2013.
- Toer, M. y otros (2005). *El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Torino de Morales, M., “Lectura / Escritura: dos caras de un mismo proceso”, Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta, 2008. Disponible en <http://www.fundlitterae.org.ar/images/archivos/19.%C2%AA%20PONENCIA%20TORINO%20DE%20MORALES%20Jornadas%202007.pdf>. Última consulta: 04/03/15.
- Torres, C. y otros, “Perfiles epistémicos de la escritura en estudiantes universitarios de distintos espacios académicos”, *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008. Disponible en <http://www.aacademica.com/000-032/373.pdf>. Última consulta: 04/03/15.
- *Transición educativa de los jóvenes de la Ciudad. De la escuela media a los estudios superiores*. Unidad de Coordinación de Políticas de Juventud. Subsecretaría de Promoción e Integración Social. Ministerio de Desarrollo Social. C.A.B.A., *Generación Ba*, diciembre 2010.
- Trombetta, A., “El ingreso en las universidades nacionales argentinas”, en *Sistemas de Admisión a la Universidad*. Seminario Internacional. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Buenos Aires, 1999.

- Unidad de Información, Monitoreo y Evaluación - UIMYE - Serie *Informes de Condiciones de Vida Adolescentes y jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires*. “La situación en el 2010”. Coordinación General. Lic. Irene Novacovsky. Coordinación del Equipo de Trabajo. Lic. María Eva Hadida. Equipo de trabajo: Lic. Victoria Arinci; Lic. Mabel Ariño; Lic. Luciana Castronuovo; Lic. Elisa Epstein; Lic. Andrea Federico; Lic. Laura Guardia; Lic. Claudia Sobrón; Lic. Naomi Wermus; Lic. Marcelo Yangosian.
- Velasco Suárez, C.A. (2003). *Psiquiatría y Persona*. Buenos Aires. EDUCA.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires, CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf. Última consulta: 29/03/15.
- Vélez, G., “Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario”, en *El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad*. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, 2005.
- Wallerstein, I. (2004). *El moderno sistema mundial. La segunda era de gran expansión de la economía - mundo capitalista, 1730-1850*. Madrid, Siglo XXI.

ANEXO

Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior.

LEY 27.204

BUENOS AIRES, 28 de octubre de 2015

Boletín Oficial, 11 de noviembre de 2015

Individual, Solo Modificatoria o Sin Eficacia

Id Infojus: LNN0029887

Disponible en <http://www.infojus.gov.ar/27204-nacional-ley-implementacion-efectiva-responsabilidad-estado-nivel-educacion-superior-lnn0029887-2015-10-28/123456789-0abc-defg-g78-89200ncanyel>

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

ARTÍCULO 1º - Sustitúyese el artículo 1º de la ley 24.521, de educación superior, por el siguiente:

Artículo 1º: Están comprendidas dentro de la presente ley las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 -Ley de Educación Nacional-.

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206.

ARTÍCULO 2º - Sustitúyese el artículo 2º de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 2º: El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de gestión estatal y de las universidades provinciales, si las tuviere, de su respectiva jurisdicción.

Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de la supervisión, la fiscalización y, en los casos que correspondiere, la subvención de los institutos de formación superior de gestión privada en el ámbito de su respectiva jurisdicción.

La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica:

- a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley;
- b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables;
- c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales;

- d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias;
- e) Constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional, así como la efectiva integración internacional con otros sistemas educativos, en particular con los del Mercosur y América Latina;
- f) Promover formas de organización y procesos democráticos;
- g) Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población, como una condición constitutiva de los alcances instituidos en la ley 26.206 de educación nacional (título VI, La calidad de la educación, capítulo I, "Disposiciones generales", artículo 84).

ARTÍCULO 3º - Incorporase como artículo 2º bis, de la ley 24.521, el siguiente:

Artículo 2º bis: 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.

Prohíbese a las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización.

ARTÍCULO 4º - Sustitúyese el artículo 7º de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 7º: Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior.

Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio.

ARTÍCULO 5º - Sustitúyese el artículo 50 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 50: Cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles.

ARTÍCULO 6º - Sustitúyese el artículo 58 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 58: El aporte del Estado nacional para las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal no puede ser disminuido ni reemplazado en ningún caso mediante recursos adicionales provenientes de otras fuentes no contempladas en el presupuesto anual general de la administración pública nacional.

ARTÍCULO 7º - Sustitúyese el artículo 59 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 59: Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económica financiera que ejercerán dentro del régimen de la ley 24.156, de administración financiera y sistemas de control del sector público nacional. En ese marco corresponde a dichas instituciones:

- a) Administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto. Los recursos no utilizados al cierre de cada ejercicio se transferirán automáticamente al siguiente;
- b) Fijar su régimen salarial y de administración de personal;

c) Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad.

Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes.

Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios; d) Garantizar el normal desenvolvimiento de sus unidades asistenciales, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen, con acuerdo a las normas que dicten sus consejos superiores y a la legislación vigente; e) Constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la ley 23.877, de promoción y fomento de la innovación tecnológica; f) Aplicar el régimen general de contrataciones, de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales, con las excepciones que establezca la reglamentación.

El rector y los miembros del Consejo Superior de las Instituciones Universitarias Nacionales serán responsables de su administración según su participación, debiendo responder en los términos y con los alcances previstos en los artículos 130 y 131 de la ley 24.156. En ningún caso el Estado nacional responderá por las obligaciones asumidas por las instituciones universitarias que importen un perjuicio para el Tesoro nacional.

ARTÍCULO 8º - Incorpórase como artículo 59 bis a la ley 24.521, el siguiente:

Artículo 59 bis: El control administrativo externo de las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal es competencia directa e indelegable de la Auditoría General de la Nación que, a tales efectos, dispondrá de un área específica con los recursos humanos y materiales adecuados para llevar a cabo esta tarea.

Todas las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal deben generar mecanismos de auditoría interna que garanticen transparencia en el uso de los bienes y recursos.

ARTÍCULO 9º - Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

Firmantes

BOUDOU-DOMÍNGUEZ-Estrada-Chedrese

FUNDAMENTOS

Señor presidente:

Este Proyecto de Ley tiene su origen en otro anterior presentado en el año 2011 conjuntamente con los diputados Agustín Rossi, Carmen Nebreda, Stella Maris Leverberg, María Eugenia Bernal, Ruperto Godoy, Dulce Granados, Viviana Damilano, María Julia Acosta, Ana Luna de Marcos, Marta Quintero, María Inés Pilatti Vergara, Ariel Pasini y Mariel Calchaquí. (1) Trabajado por todos los bloques en la Comisión de Educación obtuvo dictamen favorable con las modificaciones que adoptamos como propias para dar forma a esta nueva redacción. La ley 26.206, de Educación Nacional, sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006, es precisa en la implementación de mecanismos que aseguren políticas inclusivas universales para el acceso, permanencia y egreso graduado de los Niveles y Modalidades del Sistema de Educación de la Nación, tal como se hace referencia en los artículos 4º, 7º, 9º, 10, 11 incs. a), e), f), h) y k); 12, 79, 80, 84, 85 inc. f) y 86.

Las diferentes leyes del campo educativo que se han dictado en el período que se inició el 25 de mayo de 2003 -la mencionada ley 26.206, la ley 26.058, de Educación Técnico Profesional, la ley 26.075, de Financiamiento Educativo, por ejemplo- refieren y dan cuerpo a la responsabilidad del Estado sobre la provisión de una educación integral, gratuita en los niveles educativos obligatorios e inclusiva para todos los habitantes de la Nación Argentina, haciendo especial énfasis en aquellos particularmente desamparados, otrora discriminados.

Asimismo, este conjunto de leyes nacionales, conforma un sistema integrado y articulado bajo un mismo signo conceptual y programático, donde la marca de las políticas públicas inclusivas es el distintivo identitario.

Sin embargo la vigente ley 24.521, de Educación Superior, deja abierta la posibilidad de arancelar los estudios de grado académico y restringir el acceso vía exámenes eliminatorios de ingreso, tanto en su letra al no prohibir explícitamente la posibilidad de cobrar un arancel a los estudiantes de Licenciatura, Profesorados u otros títulos profesionales al tiempo que propicia mecanismos de exclusión eliminatoria, como en el espíritu total del Sistema que estatuye y conforma.

El análisis integral de la situación de la Educación Superior Universitaria tal como se define en la actual ley de Educación Superior, permite apreciar rápidamente que los riesgos de fragmentación del sistema universitario frente a intereses reforzados por normativas propiciatorias lo comprometen con intereses particulares y dispersos en el océano del Mercado. La contradicción es flagrante: el conocimiento debe ser producido y transmitido a medida de las reglas del Libre Mercado, pero los instrumentos que se utilizan para alcanzar ese resultado son de un alto control de todas las operaciones de mercadeo de conocimiento. La racionalidad del capitalismo neoliberal -que ha crecido en la matriz de la más alta escala alcanzada por la razón humana en materia de ciencia y tecnología- carcomió las fronteras que diferenciaban la vorágine del mundo económico del espacio de producción y transmisión de bienes simbólicos, en lugar de actualizar lazos productivos y creadores entre una y otra tarea humana.

El impacto del neoliberalismo sobre el sistema capitalista, al cual pertenece, afectó a todas las formas de producción y transmisión del saber. Tanto la forma de universidad humboltiana como la napoleónica quedaron descolocadas porque el rumbo que tomaron las cosas les impidió generar una herencia superadora, adaptarse al progreso con el cual, en buena medida, habían colaborado aportando conocimientos y mejorando la cultura de sucesivas generaciones.

Esa insuficiencia es notable en el caso europeo, que no ha tenido la capacidad de generar formas de producción y transmisión del saber universitario dentro de su tradición cultural, liberal o conservadora. La derrota de los modelos europeos modernos de universidad fue un aspecto de la derrota de la cultura latina por la cultura anglosajona, de la cultura europea en manos de la estadounidense. La erosión fue rápida, si se considera la, varias veces, centenaria edad de las universidades europeas. Veinte años después del triunfo de los Aliados sobre el más siniestro intento de control de la humanidad, las universidades europeas vibraban en movimientos ubicados en el imaginario de la liberación social. Una década más tarde, una inédita tecnología del control de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación invadió las aulas, generada por grandes entidades financieras internacionales, las mismas cuyo modelo causaría el crack de todo el sistema económico social a principios del actual siglo. Exigen "pertinencia" de las universidades al Mercado.

Herida culturalmente, Europa selló el Acuerdo de Bolonia, reconociendo el agotamiento de ambos modelos universitarios de la modernidad, puso en una placa de bronce a su Universidad, e inició la construcción de un sistema de educación superior profundamente contradictorio con la universalidad del conocimiento. Emprendió la homogeneización de planes y programas hasta llegar a exigir planillas miméticas que registran al docente, al investigador y al alumno como números de un presupuesto que consideran el peso muerto que el Estado debe descargar.

En América Latina la herencia de las viejas universidades de Salamanca y Bolonia fue atravesada por el liberalismo francés. La orientación de las universidades hacia la formación de profesiones se adecuó a las vicisitudes de las nuevas repúblicas, que quedaron ubicadas en la periferia de la sociedad industrial avanzada. El Movimiento Reformista de 1918 puso de manifiesto que las universidades latinoamericanas estaban descolocadas respecto de sus pares europeas y norteamericanas para las cuales sus reclamos eran extraños.

Detrás de las universidades latinoamericanas ha crecido siempre la utopía de una modernidad propia. Las sociedades latinoamericanas han acumulado dolorosamente experiencias que nos permiten definir con claridad qué es una crisis; todos nuestros pueblos hemos desarrollado saberes de sobrevivencia, tecnologías de subsistencia y, en el presente, no solamente hemos ensayado modelos de gobierno orientados hacia la independencia económica, la soberanía política, la justicia social y la democracia, sino que muchos países lo hemos hecho con signo propio, como políticas de Estado, donde la educación ha tenido un trato preferencial. Es América Latina el lugar donde se avanzó más en una educación superadora del modelo normalista liberal europeo, que recibió como legado. La extensión de la cultura y la escolarización en América Latina, tuvo siempre como motor las políticas que representaron a las grandes masas y requirieron de la educación para poner sostener políticas de desarrollo. Esas políticas forman parte de una clara concepción educativa, que asume políticas educativas universales, inclusivas, que otorgan protagonismo a los pueblos, que se vinculan con la producción y el trabajo antes que con el Mercado, que buscan la producción de saberes para una distribución justa de la riqueza material y simbólica. En todos los casos, se combinan soluciones a problemas educativos residuales de la modernidad y se profundiza el destino democrático popular de la política educativa. Sin embargo, la continuidad de la vigencia de una legislación propiciatoria de prácticas excluyentes atenta contra estos principios y potencia las posibilidades discriminatorias.

En este proyecto se establece la responsabilidad indelegable y principal del Estado

respecto a la Educación Superior considerando a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos humanos. Esto significa explicitar de manera taxativa que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la educación de este Nivel por razones personales o de acuerdo a su origen social. Esto queda asegurado mediante la intervención del Estado como garante de la realización de estos derechos - que comprenden no sólo el acceso sino todo el lapso de estudios hasta alcanzar la graduación;

- que asegura el financiamiento por parte del Estado y, en relación a la Educación Privada, su control y fiscalización para asegurar un funcionamiento equivalente a la Educación Superior estatal;

- que deja taxativamente aclarado la gratuidad de los estudios de grado, lo que es complementado para asegurar el pleno derecho a los estudios superiores mediante un sistema de becas distribuidas en relación a las necesidades de los que así lo requieran;

- que explicita la prohibición de la mercantilización de la Educación Superior y sus producciones académicas, científicas y culturales;

- que instituye prácticas inclusivas señalando al necesidad de contemplar aquellas que se relacionen con el género, con diferencias culturales y también las referidas a la discapacidad;

- que señala como componente la integración con el resto del sistema educativo y con otras instituciones del Nivel Superior en el área del MERCOSUR y de América Latina;

- que incorpora, junto a las tradiciones de los saberes académicos, a los saberes sociales como componente inescindible de la producción de conocimiento integral.

En particular y con el ingreso se sostiene la necesidad de establecer como único requisito para acceder a la educación superior la acreditación del nivel secundario, pero que las instituciones del Nivel Superior deben establecer mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso debe estar al servicio de impedir el acceso a estos estudios sino, por el contrario, a efectivizarlos con mayor precisión.

Respecto al financiamiento se establece la responsabilidad indelegable del Estado y se asegura la consolidación del mismo para que las Instituciones de nivel superior puedan hacer previsiones a mediano y largo plazo quedando a resguardo de oscilaciones coyunturales de la disponibilidad de financiamiento.

Respecto a la sustitución del art. 50 de la ley 24.521 se establece la no excepcionalidad por condiciones de matrícula para generar mecanismos de selección de aspirantes o estudiantes, postulando de esta manera la igualdad de condiciones para el ingreso, permanencia y egreso de todos los aspirantes y estudiantes en las materias de grado.

Finalmente la norma concluye estableciendo que la Auditoría General de la Nación dispondrá de una sección especial dedicada específicamente a las Universidades que pueda dar cuenta de la particular manera en que se gestiona este tipo de Institución y que no se corresponde con otros organismos públicos, lo que procura de esta manera complementar en lo administrativo lo que realiza la CONEAU en lo académico. La naturaleza específica que supone gestionar la producción y transmisión de conocimientos y la formación de intelectuales, profesionales, científicos y artistas supone una organización administrativa que debe ser tratada de una manera diferente a cualquier otra área de los servicios públicos.

Por todo ello, elevo para su tratamiento el siguiente proyecto de ley que modifica aquellos aspectos de la ley 24.521 que habilitan dichas prácticas excluyentes.

(1) PUIGGROS, ROSSI (A.O.), NEBREDAS, LEVERBERG, BERNAL, GODOY, GRANADOS, DAMILANO GRIVARELLO, ACOSTA, LUNA DE MARCOS, QUINTERO, PILATTI VERG CALCHAQUI: DE LEY. EDUCACION SUPERIOR: RESPONSABILIDAD DEL ESTADO. REGIMEN. MODIFICACION DE LA LEY 24521. (1847-D-2011)

UNIVERSIDAD › EL CONGRESO PROHIBIO POR LEY EL ARANCELAMIENTO UNIVERSITARIO

Una garantía para la gratuidad

El Senado aprobó un proyecto del FpV que modifica la Ley de Educación Superior y establece la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado para con las universidades públicas. El macrismo había votado en contra de la iniciativa en Diputados.

El Congreso aprobó una ley que modifica en uno de sus puntos fundamentales la cuestionada Ley de Educación Superior, sancionada en 1995 durante el gobierno de Carlos Menem. Respondiendo a una vieja demanda de estudiantes y docentes, el Senado dio en la sesión del miércoles pasado la media sanción que faltaba para convertir en ley el proyecto de Responsabilidad del Estado en la Educación Superior, que establece taxativamente la gratuidad de los estudios superiores, fijando al mismo tiempo la prohibición de cualquier tipo de tarifa directa o indirecta. “Esta ley saca el ladrillo principal de la construcción de la ley del 95”, dijo a Página/12 la diputada del Frente para la Victoria Adriana Puiggrós, autora del proyecto. No obstante, aclaró que esta reforma no suple la necesidad de elaborar una nueva norma que reemplace íntegramente a la existente.

Mediante la modificación e incorporación de artículos bis a la Ley 24.521, la norma establece la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano”, términos que no aparecían en el texto anterior, en el que, según sostienen desde los 90 diversos sectores universitarios, subyacen lineamientos mercantilizadores dictados por los organismos financieros internacionales. La ley reformada explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho.

El bis introducido en el artículo 2 establece, entre otras cosas, “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos”. En este sentido, la diputada Puiggrós señaló que cuando se reglamente la ley se deberán establecer los pasos a seguir para la eliminación de los distintos tipos de cuotas que ya existen en algunas universidades nacionales.

La ley también instala que la responsabilidad del Estado sobre la educación superior implica crear mecanismos de integración con el resto del sistema educativo y con otras casas de altos estudios latinoamericanas, e insta al Estado a “promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”. En otro orden de cosas, la nueva norma también establece que la Auditoría General de la Nación disponga de una sección especial dedicada a las universidades, que pueda dar cuenta de las particularidades de la administración universitaria, que no se corresponde con la de otros organismos públicos.

La autora del proyecto indicó que las universidades no podrán alegar su autonomía para eludir esta ley, ya que “la autonomía universitaria no quiere decir que las universidades sean extraterritoriales, sino que están bajo la Ley Nacional de Educación y bajo la Constitución Nacional”.

En la sesión del Senado, la norma fue respaldada en general por todas las bancadas. Sin embargo, al discutirse en particular, desde el radicalismo y el peronismo disidente pidieron la modificación de una expresión en el artículo 2 por entender que su redacción dejaba abierta cierta injerencia del Poder Ejecutivo sobre la autonomía universitaria. Desde el oficialismo no se aceptó la modificación, alegando que si el proyecto volvía a Diputados y no se aprobaba en esa sesión perdía estado parlamentario.

Puiggrós señaló que la senadora del PRO Gabriela Michetti había avisado una semana antes que su partido votaría en contra. Michetti se retiró de la sesión al momento de votar y –según dijo la diputada del FpV– los miembros restantes de su bancada “se disfrazaron como se disfraza Mauricio Macri de nacional popular, de peronista, se quedaron en el recinto y no tuvieron otra que votar a favor, porque hubiera sido un escándalo”.

El macrismo sí votó en contra de la iniciativa cuando fue tratada en la Cámara de Diputados, en 2013. Los legisladores Federico Pinedo y Eduardo Amadeo (entonces en el Frente el Peronista, hoy en Cambiemos) se opusieron, este último con “un discurso que es una pieza maestra del neoliberalismo”, señaló Puiggrós. Según consta en la versión taquigráfica, en aquella ocasión Amadeo dijo que en la universidad pública argentina “hay invasión de extranjeros y de gente que viene de la escuela privada” y que, por tanto, “la universidad pública poco a poco va perdiendo su característica de integradora social”, además de ser “ineficiente”. Siguiendo ese razonamiento, se preguntó: “¿Les vamos a seguir regalando la educación?”.

El proyecto recién aprobado tuvo un largo derrotero dentro del Congreso y estaba en el temario del Senado con anterioridad al día en que fue tratado. En este sentido, Puiggrós señaló que su sanción no responde a una lógica electoral “oportunista”, aunque sí podría evaluarse “oportuna”.

Si bien consideró que es la primera vez que se logra “perforar” la LES menemista, afectando sus “puntos neurálgicos”, la especialista en educación señaló que esto no excluye la necesidad de crear una nueva ley, que contemple “un verdadero sistema universitario, acorde a la nueva generación de estudiantes, con una mirada nacional, popular democrática y no neoliberal”.

Para la diputada, el proyecto votado anteayer transparente “una voluntad de la sociedad” y advierte que la gratuidad universitaria es un tema que “importa y preocupa”. En ese sentido, celebró que ahora sea ley, porque hace mucho más difícil cualquier intento de volver atrás sobre este derecho.

Informe: *Delfina Torres Cabrerós*. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-285011-2015-10-30.html>

Prohíben el arancel y el examen de ingreso en las universidades

El Congreso sancionó un proyecto del kirchnerismo. La ley flexibiliza además los requisitos para que un alumno siga siendo regular. Expertos la califican de “demagógica”.

Alfredo Dillon

El Senado aprobó ayer una ley que garantiza la gratuidad de las universidades públicas y excluye la posibilidad de implementar exámenes que restrinjan el ingreso. La norma también flexibiliza los requisitos para mantenerse como alumno regular y establece que el Estado no podrá disminuir sus aportes a las universidades públicas.

El proyecto fue impulsado por la diputada Adriana Puiggrós (FPV). Ya había logrado media sanción en Diputados y el miércoles a la noche fue aprobado en Senadores, con el apoyo de la UCR, el Peronismo Federal y el bloque Progresistas, y con el rechazo del PRO, que también había votado en contra en la Cámara Baja.

La nueva norma modifica la Ley N° 24.521 de Educación Superior, de 1995. Uno de los principales cambios es la incorporación del artículo 2 bis, que explicita que las carreras de grado en las universidades públicas son gratuitas y decreta “la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa”.

Pocas universidades públicas cobran aranceles optativos, como la Untref (hasta 2011, también la de Córdoba). La ley cierra la posibilidad de hacerlo a futuro. Según pudo saber Clarín, hoy sólo es habitual que las instituciones públicas cobren por las carreras de grado que dictan en modalidad virtual o a distancia, así como en los posgrados y en los “trayectos complementarios” que ofrecen a los egresados de institutos terciarios privados que quieren completar su licenciatura en una universidad estatal.

Además, a partir de ahora cada universidad podrá definir los requisitos de regularidad de sus alumnos. Hasta ahora los estudiantes debían aprobar como mínimo una materia por año y en algunos casos dos. Solo las universidades de más de 50 mil alumnos (apenas 7 de un total de 53 instituciones) podían establecer sus propios criterios. Ahora todas podrán hacerlo.

Otro punto clave es que se define el acceso como “libre e irrestricto” y se cierra la puerta al examen de ingreso, un mecanismo que en la práctica algunas universidades implementan bajo la modalidad de cursos de nivelación, como en el emblemático caso de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, cuyos bochazos masivos son noticia cada año.

Algunos expertos rechazaron la nueva ley, con el argumento de que interfiere con la autonomía universitaria y establece medidas “demagógicas”. “Cada universidad ha construido modos de garantizar la inclusión con calidad, definiendo formas diversas y creativas de acceder a la universidad a partir de claros problemas de formación en el nivel secundario, atendiendo a diferentes perfiles de alumnos en diferentes condiciones. Lo que se ha aprobado echa por tierra esa diversidad, uniformando una riqueza de

experiencias institucionales muy valiosas”, afirma Mónica Marquina, especialista en política universitaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

“La decisión ignora los problemas del nivel secundario, dándoles una solución uniformadora, un tanto demagógica e irresponsable –dice Marquina–. Está más que demostrado que el ingreso irrestricto per se no asegura democratización de la universidad, y los problemas se trasladan al futuro”.

Marcelo Rabossi, investigador de la Universidad Di Tella, ilustra: “La universidad gratuita es sobreutilizada por los sectores socioeconómicos más ricos. El 50% de los jóvenes del quintil más rico de la sociedad asisten a la universidad, contra solo el 10% del quintil más pobre”. Y agrega: “El ingreso irrestricto se presenta como un sistema igualitario, pero no lo es tanto. Los alumnos universitarios de los sectores más pobres tienen el doble de probabilidad de abandonar los estudios antes de graduarse que los de los sectores más ricos. Entonces, el sistema es democrático –y hasta por ahí nomás– en el ingreso, pero selectivo en el egreso”.

Plan de Acción

Fase II

Institución: Universidad de Buenos Aires

Coordinadoras: Silvia Llomovatte y Judith Naidorf

Participantes:

(a) **Título:** “*Vamos a la Facu*”

(b) **Problema identificado**

La Universidad de Buenos Aires (UBA) es una institución que puede ser enmarcada entre las llamadas tradicionales no sólo por las raíces históricas que datan de más de 190 años sino por ser una *full university* en el sentido de abarcar casi todas las grandes áreas del conocimiento científico así como dar cabida a proyectos de investigación y extensión como insumo para una actividad docente actualizada. Asimismo, la UBA es considerada una *macrouniversidad* por las siguientes características: su tamaño sobrepasa los 40 mil estudiantes (cuenta con 350.000 estudiantes); es una institución compleja en tanto mantiene una estructura organizacional que cubre el conjunto de las áreas del conocimiento moderno, las más variadas disciplinas en las más diversas carreras de grado y posgrado y abarca no sólo las áreas del conocimiento moderno de la ciencia y la tecnología sino también y de forma muy arraigada las ciencias sociales y las humanidades, las artes y la cultura, la historia y el futuro; concentra una parte elevada del financiamiento público del país; resguarda, protege y desarrolla el patrimonio histórico y cultural²⁴.

La UBA, ubicada en el centro metropolitano más grande de Argentina, responde no sólo a objetivos ligados a la ampliación de las fronteras del conocimiento sino también a necesidades regionales y “busca encontrar respuestas a las necesidades concretas de su entorno socio-económico” (Martínez Vega, 2004). La Universidad cuenta con una gran cantidad de dispositivos diseñados (véase, Informe Institucional de la UBA) para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de sus estudiantes sin distinción de género o condición social, aunque éstos nunca resultan suficientes para lograr que los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos logren transitar con éxito el camino que proponen las carreras de grado.

El concepto de equidad en la educación superior tiene una complejidad significativa que se extiende más allá de las consideraciones económicas. Las dimensiones de la equidad permiten pensar en políticas educativas determinadas, sea cual fuere el foco o dimensión sobre la que se coloque el acento (Lemaitre, 2005). La equidad en la igualdad de oportunidades hace referencia a la capacidad de las universidades a hacerse cargo de una población heterogénea conformada por estudiantes con diferentes formaciones y condiciones socioeconómicas. Por su parte, la equidad en el acceso problematiza los procesos de selección y admisión de la población estudiantil. Luego,

²⁴ Características enunciadas por la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe, de la cual participa la UBA.

la equidad en la permanencia reflexiona en torno de las posibilidades de continuar y permanecer en ella. Finalmente, la equidad en los resultados se relaciona con las exigencias de calidad y logros educativos (García Fanelli 2010).

La UBA, en un esfuerzo por lograr abogar por la equidad en todas sus dimensiones, diseñó una serie de dispositivos que intentan acercar la Universidad a toda la población que culmina sus estudios secundarios. Entre los dispositivos señalados (véase Informe Institucional de la UBA) se observa que la Universidad permite el acceso irrestricto, lo que admite el ingreso a estudiantes provenientes de diferentes escuelas medias, sin importar si estas son de gestión estatal o privada ni el nivel socioeconómico de los y las estudiantes. Asimismo, entre sus políticas de inclusión se encuentra la posibilidad de realizar el curso inicial (Ciclo Básico Común, CBC)²⁵ en la región del conurbano bonaerense. También, la UBA cuenta con un amplio sistema de becas por medio de estipendios, algunas destinadas a la ayuda económica de los estudiantes del CBC o carreras de grado. Sin embargo, a pesar del ingreso irrestricto, las becas y la gratuidad de la enseñanza del sistema de educación argentino, se percibe poca presencia de estudiantes de grupos vulnerables en la UBA. Esta situación delimita un desafío a ser superado: lograr aumentar la baja representación de estos grupos en la población estudiantil, lo cual nos incita a diseñar e implementar nuevas herramientas.

Ante esta situación concreta se diseñó el siguiente proyecto, con el propósito de promover la inserción de estudiantes provenientes de escuelas secundarias ubicadas en zonas desfavorables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) al nivel de educación superior.

El objetivo consistirá en acompañar mediante tutorías el ingreso, inserción y permanencia en la Facultad de un grupo de estudiantes de nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires provenientes del Barrio de Bajo Flores²⁶, considerada una zona desfavorable y con población extremadamente pobre. Si bien en el informe institucional se hizo referencia a diversos grupos vulnerables en general, entendemos que, para esta instancia, es preciso focalizar la población objeto. Trabajaremos, por lo tanto, con estudiantes jóvenes y adultos jóvenes provenientes de estratos socioeconómicos extremadamente desfavorables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, delimitándola al barrio de Bajo Flores, siendo esta área muy cercana a la Facultad de Filosofía y Letras donde funciona el Centro Educativo de Nivel Secundario N° 79 y a unas cuadras del Centro Educativo de Nivel Secundario N°30, ambos atienden a población proveniente de dicho Barrio, uno de ellos en horario diurno (por la mañana) y el otro en horario nocturno.

²⁵ La resolución del Consejo Superior N° 3421/88 (Res CS) establece el Ciclo Básico Común (CBC) como primer ciclo formativo, que habilita al estudiante a cursar la carrera elegida. Esta instancia es considerada como una articulación entre los estudios secundarios y universitarios.

²⁶ Este barrio es lo que se ha dado en llamar en Argentina una “villa miseria”. Son asentamientos urbanos informales que se constituyen por ocupación de tierras vacantes en la ciudad. Desde la década del 30 aparecen en diferentes zonas de Buenos Aires (shanty towns, favelas, en otros lugares del mundo) si bien a partir de entonces han crecido en número y en densidad Carecen de servicios en general, aunque en las últimas décadas diversos programas sociales han ido paliando parcialmente su situación.

El Centro Educativo de Nivel Secundario N° 79 (CENS N°79), destinado a jóvenes y adultos, ha sido creado en el año 2003, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en convenio con el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, y la Asociación de Personal de la UBA. Funciona de lunes a viernes por la mañana en la sede Central de la Facultad en el Barrio de Caballito, adyacente al Bajo Flores. Uno de los objetivos en la creación del CENS ha sido atender a la población de este Barrio, en las proximidades de la Facultad a fin de renovar el compromiso de la universidad pública con la sociedad, promoviendo la integralidad de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión, en concordancia con las demandas y problemáticas urgentes de los sectores menos favorecidos. El Centro Educativo de Nivel Secundario N°30 (CENS N°30), funciona por la noche a 4 cuadras de la Sede Central de la Facultad de Filosofía y Letras y atiende a la misma población, con objetivos similares.

La propuesta persigue la realización de un proyecto piloto cuyos tutores provienen de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, con pretensiones de replicarlo en un futuro en las diferentes nueve carreras de grado de la facultad.

La experiencia se centra en el armado de un equipo de trabajo compuesto por tutores, dos docentes, dos tesistas de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas y un equipo de estudiante de la carrera de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los mismos acompañarán a un grupo de estudiantes de las mencionadas Escuelas Públicas del Barrio de Bajo Flores durante el transcurso de dos años, el último semestre de la secundaria (5to año), el ingreso a la Universidad (CBC) y el primer semestre de la carrera universitaria. El acompañamiento constará de reuniones mensuales y permitirán un seguimiento de las trayectorias de los y las estudiantes buscando aminorar las condiciones que llevan al fracaso en el ingreso a la Universidad.

Este proyecto estará circunscripto a las actividades de extensión de las cátedras de Educación I y de Sociología de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. También participarán estudiantes que provengan de actividades de trabajos de campo (actividades cuatrimestrales obligatorias para su graduación) coordinadas por miembros de las cátedras.

Esta experiencia de innovación social será estudiada por tesistas de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas. El trabajo y sistematización permitiría la publicación de un libro y con posterioridad se dictaría un seminario de grado que retome la problemática.

(c) Objetivos:

Con respecto al diseño curricular en la Facultad de filosofía y Letras.

- Introducir la temática y discusión sobre la conceptualización de la equidad en la universidad y su relación con las políticas institucionales en la carrera de grado de ciencias de la educación y trabajar la temática con los tesistas de la mencionada maestría;

- Introducir este proyecto en los contenidos transversales que se abordan en las materias Educación I Sociología de la educación de la carrera de ciencias de la educación de la UBA.

Con respecto a la población objeto:

- Armar dispositivos que disminuyan fracaso en el ingreso de los estudiantes provenientes de zonas económicamente desfavorables en la CABA.
- Estudiar el dispositivo a fin de generar conocimiento específico sobre esta temática que permita la toma de decisiones futuras para aminorar el fracaso en el ingreso a los estudios superiores.

(d) Resumen:

“Vamos a la Facu” es un proyecto planificado con el fin de diseñar un dispositivo que permita el ingreso y permanencia en la Universidad de los estudiantes provenientes de zonas económicamente desfavorable CABA. Por medio de la modalidad de tutorías se pretende conformar un grupo de estudiantes que deseen ir a la facultad y acompañarlos durante dos años (egreso de la educación media e ingreso a la Educación Superior). Esta experiencia socialmente innovadora introduce la conceptualización de equidad en la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación y el tratamiento del tema en los maestrandos. Esta propuesta será estudiada por tesistas que permitirá la producción de conocimiento en torno a esta temática, permitiendo luego la realización de un seminario de grado y publicación de un libro.

(e) Relevancia e innovación del proyecto

Este proyecto es relevante para la Universidad ya que permitiría intervenir en una doble vía. Por un lado, profundizar la política de equidad de la Universidad intentando aminorar el fracaso en el ingreso; por otra parte, convertir la problemática de la equidad en un tema de abordaje académico. Esta tematización del concepto se incorpora a la formación de los futuros profesionales.

(f) Metodología

1. La metodología utilizada será la implementación de un programa de acción donde un grupo de tutores 4, trabajen con una población de 50 personas supervisados por miembros de nuestro equipo, en vinculación con la Secretaria de Extensión y Bienestar estudiantil de la Facultad y los Centros Educativos de nivel secundario de jóvenes y adultos N°79 y N°30.
2. Identificación, con ayuda del equipo de los la CENS, de la población objeto. La selección de los participantes estará dada por la incidencia que tiene la Facultad en su entorno permitiendo tener un acercamiento a la población local.
3. Diseño de la metodología de intervención.
4. Formación de los equipos de trabajo que coordinaran la propuesta.
5. Armado de los grupos de trabajo conformado por los estudiantes de las materias Educación 1 y Sociología de la Educación (de la Licenciatura en Ciencias de la Educación) y docentes de las mismas cátedras. Cada tutor estará a cargo de 5 estudiantes.

6. Los tutores realizarán un seguimiento y acompañamiento a los futuros ingresantes a través de encuentros mensuales con grupos de estudiantes provenientes de colegios de la zona de Barracas a través de actividades de reflexión acerca de lo que implica ir a la universidad y que ellos lo vivan como algo viable en sus vidas.

7. Se prevé un seguimiento entre encuentro y encuentro de tipo más personalizado con visitas a la escuela por parte de los tutores y encuentros virtuales así como visitas a los CENS y a la Facultad.

(g) Resultado Previstos

Este proyecto está centrado en tres ejes constitutivos:

- Introducción de la conceptualización de equidad en la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación y de los maestrandos.
- Trabajo con los estudiantes de grupos vulnerables de zonas socio económicamente desfavorecidas en CABA, buscando generar un espacio de contención y acompañamiento que permita disminuir el fracaso en su ingreso al nivel superior y acrecentar así la representación de estos grupos en relación al total de la población estudiantil.
- Producción de conocimiento en relación a los dispositivos propios de la UBA y la generación de información para la toma de decisiones. Crear espacios de formación al interior de la unidad académica, permitiendo continuar con el proyecto y generando nuevas instancias reflexivas y evaluativas.

Esperamos con este proyecto poder desarrollar un dispositivo que permita encontrar nuevos caminos hacia la igualdad de oportunidades. La propuesta es generar redes de contención y apoyo que permitan a los y las estudiantes superar los obstáculos necesarios para poder ingresar, permanecer y egresar en el sistema de educación superior. Asimismo, se pretende brindar, por medio de las tutorías, espacios mediados y acompañados que les permita continuar en el sistema.

(h) Impacto

Impacto ampliado:

En el proyecto participará una selección de estudiantes de las cátedras de “Educación I” y de “Sociología de la educación”, pertenecientes a la carrera de ciencias de la educación y tesis de la maestría en pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. Asimismo, en tanto se prevé la documentación de la experiencia por medios de comunicación audiovisual, se transmitirá el dispositivo de intervención y sus resultados a la totalidad de los y las estudiantes de las cátedras y maestría señaladas.

Total de participantes involucrados:

- Docentes que integran las cátedras participantes (Educación 1 y Sociología de la Educación)
- 20 estudiantes de grado (Licenciatura en Ciencias de la Educación, materias “Educación 1” y “Sociología de la Educación”).
- 2 maestrandos interesados en esta temática

Impacto específico:

- 20 estudiantes de grado inscriptos en la instancia de trabajo de campo de la carrera y 2 maestrandos.

Impacto en la población objeto:

- 50 estudiantes de 3er ciclo de secundario de Jóvenes y Adultos del barrio de Bajo Flores ubicado en las cercanías de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en CABA.

Grado de Avance en su desarrollo

- **Conformación de equipos de tutores:**

- **1era. Etapa de Búsqueda:** Llamado a presentación de CV, Entrevista a la primera selección y Selección definitiva.

Perfil de los Tutores seleccionados:

Lic. María Ana González: Lic. en Ciencias de la Educación con Orientación en Educación de Jóvenes y Adultos de la UBA. Asesora Pedagógica del CENS de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA 2003-2011. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Maestranda de FLACSO Argentina. Docente de la Cátedra Metodología de la Investigación I, Dpto. de Ciencias de la Educación, FFyL UBA.

Lic. Ismael Rodrigo: Lic. en Ciencias de la Educación con Orientación en Educación de Jóvenes y Adultos de la UBA. Maestrando de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigador Becario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente de la Cátedra Educación I, Dpto. de Ciencias de la Educación, FFyL UBA.

Lic. Cinthia Wanselvaun: Lic. en Ciencias de la Educación con Orientación en Educación de Jóvenes y Adultos de la UBA. Investigadora Becaria Doctoral del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Lic. Lionel Bravo: Lic. en Letras de la UBA. Profesor titular del CENS N°79 de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Tutor de Becas de Inclusión para Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

- **2da. Etapa de Capacitación y Socialización de los tutores seleccionados con el Programa:** Se realizaron 3 encuentros de trabajo para la socialización de los tutores con las características generales del Programa, sus objetivos, la población destinataria, el Plan de Acción y los resultados previstos.

- **Reuniones de trabajo con Autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA:** Se realizaron una serie de reuniones con la Secretaría de Extensión y Bienestar estudiantil, los Consejeros del Consejo de la Facultad a fin de ajustar detalles para la implementación del Programa. Se trabajó asimismo con el Servicio de Orientación Estudiantil de la Secretaría de Extensión y Bienestar estudiantil y con la Oficina del CBC (Ciclo Básico Común de Ingreso a la UBA) con sede en la Facultad de Filosofía y Letras para la presentación del Programa.
- **Trabajo de Familiarización del Programa con los Equipos de Conducción de los Centros Educativos de Nivel Secundario:** Encuentros con Directoras, Asesoras Pedagógicas y Docentes. Cabe destacar que se ha expresado por parte de las autoridades escolares la necesidad y la importancia que tiene el Programa para sus futuros egresados/as.
- **Conformación de grupos destinatarios del CENS N°79 y CENS N°30:-**
 - Difusión y convocatoria de los estudiantes de secundario de jóvenes y adultos en su último año (3er. ciclo) y egresados que no han continuado estudios superiores, a fin de realizar la presentación del Programa.
 - Encuentro de Presentación del Programa.
 - Inscripción al Programa.

A fin de trabajar con grupos de destinatarios más vulnerables del Barrio de Bajo Flores, los criterios de convocatoria e inscripción al Programa contemplaron las siguientes variables para realizar una equitativa inscripción en función a género, Maternidad/Paternidad, Situación de Inmigración, Situación laboral.
- **Trabajo con Tesistas** de la Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: **Prof. Cecilia Estela Incarnato** y **Lic. Ismael Rodrigo**. Reuniones de organización de sus Plan de Trabajo y Plan de Tesis.
- **Selección de estudiantes de grado de Ciencias de la Educación de la FFyL, UBA.**
 - **1era. Etapa de Convocatoria con los siguientes requisitos:** Tener cursado y aprobado el 60% de la carrera incluidas las siguientes materias obligatorias del Plan de Estudios de la Carrera: Educación I, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Psicología Psicoanalítica, Política Educativa, Filosofía de la Educación, Historia General de la Educación, Historia de la Educación Argentina y Latino Americana.
 - **2da. Etapa de Trabajo con los estudiantes de grado seleccionados:** Encuentro de presentación del Programa y el equipo de Tutores.

Visibilidad del Programa a lo interno de la Universidad

A partir del Avance en el desarrollo del Programa se ha dado visibilidad del mismo al interior de la Universidad en las siguientes acciones, todas encaminadas a instalar el dispositivo diseñado como parte del trabajo de la Facultad.

- **Reuniones de trabajo con Autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA:** Se realizaron una serie de reuniones con la Secretaria de Extensión y Bienestar estudiantil, los Consejeros del Consejo de la Facultad a fin de ajustar detalles para la implementación del Programa. Se trabajó asimismo con el Servicio de Orientación Estudiantil de la Secretaría de Extensión y Bienestar estudiantil y con la Oficina del CBC (Ciclo Básico Común de Ingreso a la UBA) con sede en la Facultad de Filosofía y Letras para la presentación del Programa.
- **Trabajo con Tesistas** de la Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: **Prof. Cecilia Estela Incarnato** y **Lic. Ismael Rodrigo**. Reuniones de organización de sus Plan de Trabajo y Plan de Tesis.
- **Selección de estudiantes de grado de Ciencias de la Educación de la F.F.yL, UBA.**
 - **1era. Etapa de Convocatoria con los siguientes requisitos:** Tener cursado y aprobado el 60% de la carrera incluidas las siguientes materias obligatorias del Plan de Estudios de la Carrera: Educación I, Sociología de la Educación, Psicología Educacional, Psicología Psicoanalítica, Política Educacional, Filosofía de la Educación, Historia General de la Educación, Historia de la Educación Argentina y Latino Americana.
 - **2da. Etapa de Trabajo con los estudiantes de grado seleccionados:** Encuentro de presentación del Programa y el equipo de Tutores.