

# Investigación y políticas institucionales para la inclusión en la universidad

Stella Maris Más Rocha

Professora e pesquisadora da Universidade Nacional de San Martín

Viviana Mancovsky

Professora e pesquisadora da Universidade Nacional de San Martín

## Resumen

El artículo se propone reflexionar sobre algunas cuestiones vinculadas a la democratización del acceso al sistema universitario argentino y sobre el diseño e implementación de políticas institucionales para la inclusión y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Para ello, se presenta una descripción de los propósitos y resultados de la indagación teórica y empírica realizada en nuestro trabajo de investigación; se describe el crecimiento y la expansión del sistema universitario argentino en el cual surge la Universidad Nacional de San Martín; y se exponen tres proyectos institucionales que la UNSAM está desarrollando: la creación de una escuela secundaria dependiente de la Universidad, el Curso de Preparación Universitaria para quienes ingresan a las carreras de grado y el Programa Mentorías Entre Pares.

**Palabras clave:** Inclusión educativa – Experiencia universitaria – Escuela secundaria

## Abstract

*Research and institutional policies for inclusion in universities*

This article brings forward a reflection about certain questions related to democratization in access to the university system in Argentina and about the design and implementation of students' inclusion and retention institutional policies at university. To do so, we present a description of the goals and the results of our theoretical and empirical investigation in our research work; we describe the growth and expansion of the Argentine university system through which Universidad Nacional de San Martín came to be; and we present three institutional projects that UNSAM is developing: the creation of a secondary school depending from the university, the entrance preparatory course for those who begin their undergraduate studies and the Program of Peer Mentors.

**Keywords:** education inclusion, university experience, secondary school

## Resumo

*Pesquisas e políticas institucionais para a inclusão na universidade*

O artigo tem o intuito de refletir sobre algumas questões vinculadas à democratização do acesso ao sistema universitário argentino e sobre o planejamento e implementação de políticas institucionais para a inclusão e a permanência dos estudantes na universidade. Para isso, apresenta-se uma descrição dos propósitos e resultados da indagação teórica e empírica realizada em nosso trabalho de pesquisa; descreve-se o crescimento e a expansão do sistema universitário argentino no qual surge a Universidade Nacional de San Martín; e expõem-se três projetos institucionais que a UNSAM está desenvolvendo: a criação de uma escola de ensino médio que depende da Universidade, o Curso de Preparação Universitária para aqueles que ingressam nos cursos universitários e o Programa Mentoria Entre Pares.

**Palavras chave:** Inclusão educativa – Experiência universitária – Ensino médio

## Introducción

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre algunas cuestiones vinculadas a la democratización del acceso al sistema universitario argentino y sobre el diseño e implementación de políticas institucionales que hagan efectiva la inclusión y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

El tema que aquí se presenta surge de los avances del proyecto de investigación “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el Área Metropolitana de Buenos Aires: de la escuela secundaria a la Universidad”<sup>1</sup>. Una síntesis de este proyecto se enuncia en el primer apartado del artículo. A continuación, se reconstruye brevemente la expansión del sistema universitario argentino durante el siglo XX y principios del XXI. En este marco, se describe la creación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), su vinculación con la comunidad y el desarrollo de carreras innovadoras que intentan dar respuesta a las necesidades locales y nacionales. Finalmente, se exponen algunas políticas institucionales que se han implementado en la UNSAM con el fin de favorecer la inclusión de nuevas poblaciones estudiantiles en el acceso al conocimiento haciendo uso del derecho a la educación superior. En este escrito nos referimos solo a tres de ellas: la creación de una escuela secundaria dependiente de la Universidad, el Curso de Preparación Universitaria (CPU) para quienes ingresan a las carreras de grado y el Programa Mentorías Entre Pares que se propone acompañar los inicios de los estudiantes a la vida universitaria.

En tiempos en que en Argentina se debate si son necesarias “tantas” universidades nacionales y se cuestiona el acceso de los pobres a estas instituciones (o sea, a ejercer el derecho a la educación superior)<sup>2</sup>, consideramos imprescindible sostener, desde la investigación educativa y desde experiencias institucionales, la fundamentación por una universidad democrática.

---

1 El proyecto se presentó en el marco de la convocatoria “Humanidades Investiga”, Escuela de Humanidades, UNSAM, PAI 2017-2019, Código G169. Directora: Stella Maris Más Rocha.

2 A mediados de 2018, la gobernadora de la provincia de Buenos Aires preguntó, ante empresarios en el Rotary Club: “¿Es de equidad que desde hace años hayamos poblado la provincia de Buenos Aires de universidades públicas, cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?”. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=xq5IbkdhMgs>

## La inclusión educativa como objeto de investigación

Desde fines de 2017 estamos llevando a cabo el proyecto de investigación mencionado, en el marco de una convocatoria bianual propuesta por la Escuela de Humanidades de la UNSAM. El estudio aborda una de las problemáticas centrales que enfrenta el sistema educativo argentino: la inclusión, desde el complejo pasaje de la escuela secundaria a la universidad y las políticas públicas e institucionales que tienden a promoverla. Más precisamente, su propósito principal apunta a conformar un cuerpo de conocimientos acerca de la problemática de la inclusión educativa en dos tipos de instituciones: la escuela secundaria y la universidad. Para ello, el proyecto reúne los intereses y preocupaciones de dos equipos de reciente conformación. Por un lado, un primer grupo de investigadores releva y analiza las políticas educativas y las regulaciones estatales e institucionales destinadas a promover la inclusión, la participación y la convivencia en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Por otro, un segundo equipo focaliza la indagación en la experiencia de “los inicios” desde el punto de vista de estudiantes y docentes de las carreras de grado de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

Algunas de las preguntas que se derivan de nuestros objetivos de investigación son: ¿cómo se traduce en las escuelas el conjunto de normas que intentan democratizar el acceso a la educación e incorporan a “nuevos públicos” en las aulas?, ¿qué tipo de participación estudiantil se pretende o promueve desde la normativa?, ¿qué sucede en las instituciones con esta promoción de la participación?, ¿sobre qué aspectos pueden tomar decisiones los estudiantes organizados?, ¿cómo se define a la convivencia en las escuelas? Respecto del pasaje de la escuela secundaria a la universidad y los inicios a la vida universitaria, nos preguntamos: ¿cuál es el significado que los estudiantes que ingresan a la universidad le otorgan a la institución, al aprendizaje y a la enseñanza de las materias de primer año?, ¿cómo se perciben en tanto estudiantes que acceden a la universidad?, ¿cuál es el significado que los profesores de primer año le asignan a la institución, a las prácticas de enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes ingresantes?, ¿cuáles son las particularidades de sus prácticas de enseñanza en primer año?, ¿cómo se perciben en tanto profesores que reciben a estudiantes que inician una carrera universitaria?

En este apartado, nos proponemos exponer brevemente los avances de ambos ejes de indagación. En primer término, respecto de las políticas de participación, convivencia e inclusión, relevamos y analizamos la profusa normativa sancionada en

Argentina a partir de 2003. Específicamente, se aprobaron las leyes de “Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes” (ARGENTINA, 2013a) y la de “Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas” (ARGENTINA, 2013a), ambas sancionadas en el año 2013. De acuerdo con el análisis normativo realizado, es posible advertir avances en torno al reconocimiento del derecho de los estudiantes a participar políticamente. Sin embargo, la intervención e incidencia de los centros de estudiantes en el proceso de toma de decisiones, tanto en el gobierno del sistema educativo como en las instituciones, es acotada.

Las diferentes propuestas elaboradas en los últimos veinte años sobre la eliminación de las amonestaciones y/o sobre un sistema escolar de convivencia ponen en evidencia, al menos, dos cuestiones importantes. La primera, es que se instala paulatinamente la idea de modificar un régimen disciplinario verticalista por un sistema de convivencia de carácter horizontal y participativo, basado más en el diálogo y la prevención de transgresiones, antes que en la sanción. Entre los diferentes actores políticos (legisladores, funcionarios ministeriales, autoridades educativas) se expresan acuerdos básicos tendientes a eliminar las amonestaciones, consideradas como el elemento más simbólico de un sistema educativo autoritario. La normativa sobre la regulación de la convivencia presenta interesantes potencialidades para las instituciones educativas; entre ellas, la institucionalización de espacios colegiados para la toma de decisiones escolares, la promoción de la participación de estudiantes y docentes en las escuelas, la construcción de relaciones más horizontales entre estos sujetos (sin dejar de identificar la existencia de las necesarias asimetrías), el reconocimiento del conflicto como parte constitutiva de las relaciones interpersonales y sociales, la práctica del diálogo y la búsqueda de consenso frente a esos conflictos. Asimismo, hemos analizado no sólo la normativa nacional y jurisdiccional, sino también, diversos reglamentos institucionales elaborados en escuelas públicas. Esos proyectos intentan regular las relaciones entre los sujetos y en ellos se manifiestan diferentes concepciones acerca del papel que debieran desempeñar los órganos colegiados y unipersonales en las instituciones educativas.

Con respecto a las políticas de inclusión, rastreamos su origen histórico y, específicamente, su utilización en el campo educativo. A partir de mediados de los años 70 entró en escena la categoría de “exclusión social”, generalizándose su uso en las décadas de los 80 y 90. En ese primer momento, la noción remitía a una manifestación extrema de desigualdad social en la que los sujetos quedaban, por causas estructu-

rales, “[...] imposibilitados para obtener por sí mismos y de forma honesta los recursos necesarios (de todo tipo, aunque esencialmente económicos) para poder establecer planes autónomos de vida digna” (RODRÍGUEZ GUERRA, 2002, p. 3). De este modo, la “cuestión social” (CASTEL, 1997) se planteó en términos de exclusión social en relación con el mercado de trabajo y de la protección del Estado, y se extendió la idea de inclusión social como su contrapartida. De manera paralela, las categorías de exclusión e inclusión comenzaron a utilizarse en el ámbito educativo para dar cuenta de la situación de escolarización de la población.

Quisiéramos detenernos a pensar sobre la advertencia que plantea RODRÍGUEZ GUERRA (2002) respecto de los sentidos y los usos del “dentro-fuera”, ya que sería una forma de ocultar las desigualdades al interior de los que están dentro, así como de los que están fuera. El énfasis se coloca en la necesidad de contrarrestar la exclusión social a través de la inclusión escolar, más que en afrontar las desigualdades sociales y educativas. Así, la cuestión se dirime en “si están fuera” o si “están dentro” del sistema educativo. Entonces, “que estén dentro de la escuela” se configura como la más alta aspiración. Sin embargo, pierde centralidad la intencionalidad de transformar las condiciones en que se produce esa escolarización: los factores contextuales, las condiciones de enseñanza y aprendizaje, los procesos de apropiación efectiva de los saberes construidos socialmente, la consecución del derecho real - y no solo formal- a la educación. De alguna manera, la meta de incluir se impone a la de democratizar el sistema. O mejor dicho, al centrarse en la inclusión se restringe la democratización únicamente al acceso. En los últimos años hemos asistido a la implementación de un conjunto de programas nacionales de inclusión educativa, como por ejemplo, Plan FiNes<sup>3</sup> y Becas PROGRESAR<sup>4</sup>.

---

3 En 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó la creación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FiNes). Se plantea, entre otros objetivos, la incorporación de adolescentes y adultos que abandonaron o nunca iniciaron la escuela primaria o secundaria. Funcionan en “sedes” (pueden ser escuelas, dependencias municipales, centros deportivos, locales partidarios, iglesias, ONGs, casas particulares, etc.), con una estructura organizativa mínima (1 secretario/a y 4 tutores por sede), con docentes (no necesariamente titulados) precariamente contratados por cuatrimestre y una organización curricular flexible. A partir de 2018 el Plan ha sufrido algunos cambios; entre ellos, se exige que los profesores accedan por orden de mérito y tengan título que los acredite como tales.

4 Creado en 2014, el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), constituye un esquema condicionado de transferencias de ingresos a jóvenes entre 18 y 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen un salario menor al mínimo, vital y móvil. Los destinatarios están obligados a inscribirse en el sistema educativo formal, en el Plan FiNes o en Centros de Capacitación Laboral acreditados en el ex Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

De este modo, la sanción de las leyes nacionales que promueven la participación junto con el diseño e implementación de políticas de inclusión educativa se ubican en un contexto signado por el reconocimiento y la ampliación de derechos de niños, niñas y adolescentes.

En el segundo eje de indagación, nos centramos en el estudio de la problemática de “los inicios a la vida universitaria” desde la lógica de los sujetos, la experiencia subjetiva y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la universidad. Desde el punto de vista del sujeto “estudiante”, algunas de las nociones tienen que ver con el proceso de transformación subjetiva, signado por la entrada a una institución educativa nueva. Las motivaciones, los miedos, la incertidumbre, las expectativas, el mayor o menor grado de conocimiento acerca de la carrera elegida, la posibilidad de proyectar y de organizar los tiempos de estudio, las dinámicas familiares y personales, los primeros intercambios entre pares, las exigencias laborales, son algunas de las cuestiones que se ponen en juego a la hora de “volverse estudiante”. Expresiones tales como el *oficio del estudiante y la afiliación académica* (SIROTA, 1993; COULON, 2005), la experiencia del estudiante universitario (CARLI, 2012; PIERELLA, 2014) y la relación con el aprender (PAIVANDI, 2015), son algunos de los abordajes teóricos estudiados para fundamentar el objeto de investigación desde diversos autores pertenecientes a diferentes campos disciplinares. A su vez, el análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes ingresantes y de primer año, permitió inferir algunas primeras categorías temáticas en función de:

- los motivos y la “indecisión-decisión” por seguir estudiando: la fragilidad de la elección por empezar la universidad, el preguntarse cada día si se dejan o no los estudios, las dificultades y las incertidumbres frente a definir un proyecto de vida a largo plazo vinculado con una profesión a futuro, el no saber si lo que se elige “gusta de verdad”;
- el ser ingresante y el pasaje a “la situación de cursar las primeras materias”: el cambio vertiginoso por la cantidad de material para leer y el tiempo que insume, el organizarse, el dudar de las propias capacidades, el desconocimiento del mundo universitario;
- los miedos frente al posible abandono: la duda por no saber el nivel de exigencia, el tiempo de dedicación, la capacidad de poder hacer frente a los posibles fracasos en los exámenes, la opinión de la familia en función del apoyo o la falta del mismo.

En este abordaje empírico, se vislumbra desde los primeros análisis de los casos, que volverse estudiante en “los inicios” no es solo una cuestión de “estar” o

de “ser reconocido formal o administrativamente” por una institución. Tampoco, de transitar de una etapa a la otra. Se trata de una apropiación singular de sentidos que se despliega subjetivamente en un tiempo (también, singular) con otros. Es una construcción que hace el sujeto que decide “probar-intentar-elegir” un proyecto vinculado al estudio en la universidad. Es un proceso paulatino de construcción que va más allá del rendimiento académico (ARANA; MANCOVSKY, 2017). En “los inicios”, muchos estudiantes se acercan intentando armar un proyecto de vida relacionado con el hecho de ir a la universidad pero no sabiendo aún qué carrera seguir. Si llegan a entrever esa posibilidad, muchas veces, no están plenamente seguros. Parecería que esta situación la van definiendo paulatinamente en lo cotidiano de ese “ir a la universidad”.

Por otra parte, el sujeto docente de primer año es un actor institucional clave que influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los modos en que el docente piensa, organiza, concreta y revisa sus clases tienen una incidencia fundamental en este paulatino proceso de transformación subjetiva del estudiante. Nuestro posicionamiento, a la luz de los primeros resultados de esta investigación, sostiene el lugar central del docente en tanto mediador de los aprendizajes y de los saberes del estudiante. En este sentido, RINESI (2014) apoya formalmente esta idea al afirmar: “Nuestros mejores profesores tienen que estar dando clases, grandes clases, a los jóvenes que acceden hoy a nuestras universidades. Tienen que abrazar como se abraza una misión el designio de que esos estudiantes aprendan lo que ellos tienen para descubrirles. Tienen que enseñarles, que enamorarlos, que transportarlos a un mundo nuevo” (RINESI, 2014, p.13). Ahora bien, este autor parecería incluir no solo la dimensión disciplinar relativa al manejo de contenidos en la enseñanza de un profesor sino, también, la dimensión afectiva de esa transmisión. Esta lectura invita a poner en el centro del debate el impacto de las intervenciones docentes para avanzar hacia la democratización de la institución universitaria.

En conclusión, tanto las políticas de participación, convivencia e inclusión presentadas para la escuela secundaria como las experiencias de los sujetos que intentan iniciar sus estudios universitarios, conforman en nuestra investigación, modos de abordaje que complejizan la problemática de la democratización de las instituciones educativas en nuestro país.

## La UNSAM y su proyecto institucional hacia la inclusión educativa

El sistema universitario argentino está compuesto, en la actualidad, por 57 Universidades Nacionales (a las que asisten casi 1.500.000 estudiantes), 50 Universidades Privadas (con 370.000 alumnos), 7 Institutos Universitarios Estatales (14.000 estudiantes), 13 Institutos Universitarios Privados (11.000 estudiantes), 4 Universidades Provinciales, 1 Universidad Extranjera y 1 Universidad Internacional (ARGENTINA, 2017).

La ampliación y consolidación del sistema universitario se fue concretando en diferentes momentos del siglo XX y XXI. Hasta 1958, el Estado tuvo el monopolio de la educación universitaria. A partir de la reglamentación del artículo 28° del Decreto N° 6403/55 (Régimen de Universidades Nacionales) se permitió la creación de universidades privadas (también denominadas, en ese momento, como “universidades libres”). En ese contexto se crearon, entre 1959 y 1969, 18 universidades privadas, principalmente católicas, y sólo 2 universidades públicas.

En el marco del “Plan Taquini”, en la década de 1970, se plantea una expansión de las instituciones públicas. El objetivo, en ese momento, era no sólo político (creación de nuevos establecimientos que permitieran el descongestionamiento de las universidades tradicionales) sino también económico, caracterizado por un desarrollismo de corte tecnocrático que buscaba fundar universidades con orientación regional (CANO, 1985). La creación y ubicación geográfica de las universidades muestran claramente este propósito: 15 Universidades públicas y 2 privadas en tan sólo 4 años (1971-1975).

La última dictadura militar (1976-1983) implicó un freno en la expansión del sistema universitario originado en la represión y desaparición de personas e intervención de las universidades, que provocó, entre otras cosas, un vaciamiento en la formación académica y científica y un descenso –por primera vez en la historia argentina– de la matrícula en las instituciones de educación superior.

La recuperación de la democracia, en 1983, abrió el camino para la adopción de medidas político-educacionales tendientes a la democratización, que continúan hasta nuestros días: reapertura de la única universidad cerrada durante la dictadura<sup>5</sup>, eliminación de los exámenes de ingreso, cupos y aranceles, normalización a través de

---

5 La Universidad Nacional de Luján fue clausurada en 1979 por Ley N° 22167 del Poder Ejecutivo Nacional.

órganos colegiados de gobierno, concursos públicos para acceder a los cargos docentes, entre otras.

Los 90 inician, en Argentina, otro momento de crecimiento del sistema universitario con un marcado énfasis en la creación de universidades privadas (20 instituciones entre 1989 y 1999) y 9 universidades públicas, de las cuales 6 se ubican en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Como veremos más adelante, esto permitió la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación superior universitaria por la cercanía o proximidad a sus lugares de residencia. Estas universidades se caracterizaron, además, por definir una oferta académica “innovadora” (diferente a las carreras tradicionales), diversificada, con propuestas cortas, con formación a distancia o semi-presencial.

En los primeros años del siglo XXI presenciamos otro momento de gran expansión del sistema universitario: 21 universidades nacionales (concentradas en el AMBA) y 8 privadas entre 2003 y 2015. Se evidencia una persistente demanda social por aumentar los años de formación, potenciada por una concepción de educación como bien público y derecho social así como por la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en 2006. La política gubernamental que orientó la creación de las nuevas universidades se centró en la idea de *crecimiento con inclusión social* (MARQUINA; CHIROLEAU, 2015).

Junto con el crecimiento de la oferta de instituciones y carreras se implementaron numerosos programas para financiarlas. Ejemplo de ello lo constituye el Programa de Mejoramiento de la calidad: desde 2007 hasta la fecha se financiaron mejoras para carreras como Ingenierías, Farmacia y Bioquímica, Veterinaria, Ciencias Médicas y Odontología; entre 2009 y 2011 carreras de Ciencias Exactas, Naturales, Económicas e Informática; también del área de las Ciencias Sociales (2008-2010) y las Humanidades (2010-2012). Se pusieron en marcha, además, varios programas que se enfocaron en la articulación de la universidad con la escuela secundaria. Otros, se propusieron fortalecer el vínculo de las universidades con la comunidad.

En este contexto nacional, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) fue creada en 1992 con el objetivo de conformar “una comunidad de estudio, enseñanza, investigación y extensión, comprometida en la búsqueda universal de la verdad” (UNSAM, 1992, art. N° 4). Con respecto a la misión y visión, en el Estatuto de la Universidad se reflejan, en forma explícita, los valores de compromiso social y de

mocrático, libertad académica, respeto por los derechos humanos y justicia social. En sintonía con las universidades fundadas en los 90, se propuso una oferta académica con carreras “no tradicionales”<sup>6</sup>, Tecnicaturas de tres años, Ciclos de Complementación Curricular (presenciales y a distancia, arancelados) y una variada formación de posgrado (Especializaciones, Maestrías y Doctorados). En la actualidad, cuenta con 144 carreras, de las cuales 10 corresponden al nivel de pre-grado y 61 de grado, y 73 a posgrado.

Diversos autores coinciden en señalar que las universidades públicas no sólo enfrentan nuevos tiempos sino también nuevos públicos (EZCURRA, 2011; BARCO DE SURGHI, 2015; CAMBOURS DE DONINI y GOROSTIAGA, 2016). Por nuevos públicos, en general, se denomina a estudiantes que constituyen la primera generación en sus familias que logran el acceso a la universidad, con un capital cultural diferente de los sectores medios y altos que tradicionalmente transitaban por el sistema universitario. En los últimos años, además, algunos de estos *nuevos públicos* han finalizado sus estudios secundarios en diferentes formatos escolares, es decir, en escuelas secundarias no tradicionales (de menor duración temporal, con planes de terminalidad, con cierta flexibilidad en el régimen académico, etc.) (FUNES; MÁS ROCHA, 2017). En sintonía con esta caracterización, en los últimos años la UNSAM ha adoptado una serie de medidas que contribuyen a no agravar las dificultades económicas de los estudiantes (becas de ayuda económica y de fotocopias, descuentos en el comedor de la universidad y en la tarifa del transporte público). Junto con ello, se han diseñado un conjunto de políticas institucionales que contemplan aspectos relativos al aprendizaje (Curso de Preparación Universitaria, Programa de mejora de la enseñanza, tutorías, Círculos de Estudio, Dispositivos alternativos de formación) y al acompañamiento de los estudiantes (Programa Mentorías Entre Pares). Estas iniciativas buscan dar respuestas, así, a uno de los problemas más graves de las universidades públicas: la combinación de altas tasas de cobertura con altas tasas de abandono (CHIROLEAU, 2012). El abandono estudiantil está socialmente condicionado, es decir, son los sectores más desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural los que no continúan con los estudios superiores. Este fenómeno, denominado como “inclusión excluyente” (EZCURRA, 2011), pone en tensión la aparente democratización de la

---

6 Algunos ejemplos son las Tecnicaturas en Terapia Ocupacional, Ortesis y Prótesis, Diagnóstico por imágenes. Con respecto a las Licenciaturas podemos mencionar a Electromedicina, Dirección de Organizaciones de la Sociedad Civil y Biotecnología.

universidad con las constantes dificultades académicas de los estudiantes más pobres.

Si bien esta preocupación por las *trayectorias estudiantiles* no es nueva en la literatura académica, quizá lo novedoso radica en que éstas han pasado de ser concebidas como un problema individual, propio del sujeto que transita por el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad), para ser analizadas desde el plano sistémico (TERIGI, 2014) y que por ello requieren no sólo de reflexión política sino también institucional y pedagógica.

### **Algunas políticas institucionales de la UNSAM tendientes a la democratización**

A continuación, haremos referencia a tres iniciativas institucionales que se proponen la democratización del acceso al conocimiento: la creación de una escuela secundaria técnica dependiente de la UNSAM, la implementación del Curso de Preparación Universitaria (CPU) y el Programa Mentorías Entre Pares.

#### *Creación de la escuela secundaria técnica de la UNSAM*

En el marco del “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” (PCNESUN) del Ministerio de Educación en 2014, se inauguran cuatro escuelas técnicas. El proyecto se propone “alcanzar la justicia educativa, allí donde persiste la trama profunda de la desigualdad social” (ARGENTINA, 2013c). Las cuatro escuelas que integran el PCNESUN se crean con un mandato fundacional de inclusión educativa y con características distintivas respecto del conjunto de las escuelas secundarias públicas del país: designación por cargo de sus profesores y miembros del equipo directivo, grupos pequeños de estudiantes para garantizar una educación personalizada, jornada extendida, alimentación y transporte gratuitos para los estudiantes, diseño curricular propio, entre otras. Estas instituciones, como experiencias de “baja escala” (TERIGI et al., 2013), se diferencian de los tradicionales colegios nacionales dependientes de las Universidades que se caracterizaron por ser altamente selectivos y fundamentalmente propedeúticos (MISURACA et al., 2018).

En 2014, la UNSAM inaugura su escuela secundaria técnica con orientación en Industria de procesos en José León Suárez, una de las áreas más pobres de la zona. La vinculación con el “territorio” local es una de las improntas de esta escuela:

“la UNSAM ha elaborado una propuesta que está en consonancia con las políticas que se vienen desarrollando desde las distintas áreas del Ministerio nacional, con los lineamientos establecidos en los Acuerdos Federales para Educación Secundaria, la experiencia del trabajo territorial de distintos proyectos de la UNSAM y las iniciativas llevadas adelante por diversos actores de la universidad en pos de la creación de una oferta de calidad para el nivel secundario”<sup>7</sup>.

Esta escuela plantea una discusión con el formato tradicional de la enseñanza media, en uno de los aspectos clave del sistema educativo referido a las “cronologías de aprendizajes” (TERIGI, 2014). En la institución se parte de la convicción que es necesario reconocer que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizajes y, en consecuencia, la escuela tiene que respetar y acompañar esos tiempos. Por ello, la repitencia no es una opción. Se diseñan variados dispositivos y espacios institucionales para contemplar las necesidades específicas de los estudiantes. Así, transitan por la escuela, el barrio, y la Universidad como lugares válidos y legítimos para la producción y apropiación del conocimiento: utilizan los laboratorios de Ciencia y Tecnología, editan videos en los espacios de la Licenciatura en Cine Documental, intercambian experiencias con investigadores de la Escuela de Humanidades, realizan talleres en el Instituto de Artes, etc. De esta manera, se pone en acto la enseñanza y aprendizajes situados, en actividades que trascienden los muros de la escuela.

### *El Curso de Preparación Universitaria (CPU)*

El CPU constituye el trayecto inicial para todas las carreras de pre grado y grado de la UNSAM. Busca orientar a los aspirantes en las áreas decisivas de cada carrera e interiorizarlos sobre los fines y objetivos específicos de la universidad. Apunta, también, a reforzar los saberes adquiridos en la escuela secundaria, en el marco del comienzo de los estudios de nivel superior, brindando herramientas que favorezcan la integración a la vida académica (UNSAM, 2012). No tiene, en consecuencia, un fin remedial ni “nivelador”.

El CPU está descentralizado, es decir, que cada Unidad Académica determina la duración, las características, el formato y los contenidos del Curso. En el caso específico de la Escuela de Humanidades, tiene una duración de 6 semanas y consta de 3 Módulos: Taller de Lectura y Escritura Académica, Introducción a los Estudios

---

7 Fuente: [http://www.unsam.edu.ar/escuela\\_secundaria/sobre.asp](http://www.unsam.edu.ar/escuela_secundaria/sobre.asp)

Universitarios, y Módulo Específico de cada Carrera.

La UNSAM viene trabajando internamente, desde hace varios años, las problemáticas específicas del ingreso y del primer año de las carreras: se realizan diferentes estudios, investigaciones y acciones tendientes a la evaluación y elaboración de nuevas estrategias que permitan ofrecer a los estudiantes experiencias formativas exitosas, reforzando las trayectorias académicas. En ese sentido, el CPU constituye una instancia de acercamiento de los estudiantes a los estudios universitarios desde una doble perspectiva: académica, en tanto ofrece contenidos y herramientas metodológicas, y de afiliación institucional. Ambos aspectos corresponden a procesos que no se agotan en un curso sino que constituyen aprendizajes progresivos que intentan que los estudiantes construyan trayectorias exitosas. El CPU se proyecta como el inicio de dicho proceso.

En el *Taller de Lectura y Escritura* académica se busca acompañar a los estudiantes en una aproximación a los tiempos y modos de escritura que los estudios de nivel superior requieren. Se trata de ofrecer espacios para la experimentación, que les permitan conectarse con sus posibilidades de escritura, sin perder de vista que el desarrollo de competencias de escritura académica corresponde a un proceso que se realiza a lo largo de toda la carrera. En el *Módulo Específico* se trabajan aquellas cuestiones referidas al plan de estudios de cada carrera, las incumbencias profesionales del título, los posibles desempeños laborales de los futuros graduados y una presentación del campo disciplinar. El *Módulo de Introducción a los Estudios Universitarios* es considerado un espacio privilegiado para la construcción del oficio de estudiante universitario. La vida institucional, su cultura, ritmos, lenguajes y estructura, son elementos que se presentan con una opacidad difícil de comprender para los recién llegados. Los recorridos espaciales, las formas de acceso a la información, los modos de comunicarse, los referentes y destinatarios, los tiempos y modos de estudio, así como el vocabulario académico, constituyen aspectos que se presentan a los que se inician como una dimensión desconocida. El conocimiento de estos aspectos y su interpretación constituyen elementos que facilitan las trayectorias. Así, la propuesta está centrada en el conocimiento de la institución, abordando contenidos tales como la educación superior como derecho, la historia de la universidad, las universidades del conurbano y la propuesta de la UNSAM en particular, centrándose en el Estatuto y los derechos de los estudiantes.

*El Programa “Mentorías Entre Pares”*

Desde su concepción, el Programa crea un rol institucional nuevo: el estudiante-mentor. Si bien acude a las figuras tradicionales de toda institución universitaria, estudiante y docente, no solicita de ellos tareas ni responsabilidades que vienen asumiendo desde sus roles ya asignados. En el caso específico del estudiante, esta propuesta institucional supone nuevas prácticas que van más allá de cursar, rendir exámenes y aprobarlos. Se trata de una construcción novedosa basada en el aprendizaje de la participación estudiantil a partir de un modo colectivo de “habitar” la institución y desarrollar el sentimiento de pertenencia “entre pares”. Dicha construcción fomenta una comunicación horizontal que propone: la toma de la palabra para expresar lo que cada uno piensa y siente, la elaboración de argumentos para fundamentar la propia posición y la escucha abierta y reflexiva de diversas posturas. El aprendizaje de este modo de participar no resulta ni de una votación ni de una idea que se impone sobre otra. Las actividades que llevan adelante los mentores son el resultado de acercamientos colectivos hacia la mejor propuesta, construida entre todos. Específicamente, gran parte de esas elaboraciones colectivas se refieren al modo de crear actividades para acercarse y acompañar a los estudiantes de primer año.

Por todo ello, la riqueza de esta convocatoria se apoya en la idea que el Programa no se “aplica” a un grupo determinado de estudiantes ingresantes a partir de una serie de actividades estipuladas de antemano. Tampoco se trata de una improvisación. Por el contrario, dadas determinadas condiciones institucionales, el Programa se re-crea desde los acuerdos construidos por los estudiantes-mentores, acompañados por un equipo de profesoras-coordinadoras. Esta propuesta de aprendizaje refuerza una formación integral universitaria y, sobre todo, apunta al desarrollo del sentido de pertenencia institucional, clave para fomentar la integración, la permanencia y el egreso de la universidad.

Otra fundamentación clave del Programa se refiere al principio de paridad: ser mentor implica acompañar el proceso de “pensarse como estudiante”, compartiendo e integrando las vivencias, las circunstancias, las anécdotas de lo vivido, pensado y sentido en la cotidianeidad de la vida universitaria. La experiencia estudiantil, como toda experiencia, es única, singular e irrepetible. El mentor no impone su propia experiencia al estudiante que se acerca y lo consulta. Por ello, este principio sostiene la necesidad de formar al estudiante que se vuelve mentor, para que analice y revise su experiencia y, de ese modo, se disponga a acompañar a otro estudiante desde el intercambio y el pensar “entre pares”. Dicho de otro modo, no se trata de hacer que el

otro “piense como uno”. Esto fundamenta la necesidad de implementar un seminario de formación teórico-práctico que recibe el estudiante interesado en convertirse en “mentor”.

En relación con la descripción del contexto institucional de la propuesta, el Programa surge en 2015 desde el Área de Extensión de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, interesada por recuperar una iniciativa de autogestión estudiantil organizada por un grupo de alumnos de las carreras de Psicopedagogía y Educación. Dicha iniciativa apuntaba a orientar y ayudar a resolver dudas o preguntas de los estudiantes que ingresaban a la universidad.

El Programa Mentorías Entre Pares está destinado a los estudiantes desde una doble perspectiva. Por un lado, convoca a alumnos avanzados comprometidos con la universidad e interesados en compartir su experiencia de afiliación a la vida universitaria. Por otro lado, y a partir del compromiso asumido del estudiante mentor, el Programa organiza y pone a disposición las “mentorías” o espacios de intercambio “entre pares”. Las mentorías no se plantean como “clases de apoyo” de las materias cursadas; no se trata de clases de consulta disciplinar.

Reconocemos a una población específica recorriendo “los inicios” de sus estudios universitarios. Más que una etapa primera, que representa el primer año de una trayectoria lineal, nos remitimos a un período más amplio y más complejo en función del pasaje de la escuela secundaria a la universidad y de la construcción de una decisión (más o menos elaborada, voluntaria o consciente) por continuar los estudios en un nuevo nivel educativo. En síntesis, la apropiación singular y colectiva del Programa tiene que ver con el protagonismo real que asumen los estudiantes mentores.

## **Conclusiones**

Como hemos desarrollado a lo largo de este artículo, la democratización se sostiene, en principio, a partir de la creación de nuevas universidades y en función de un marco normativo que garantiza el derecho a la educación superior.

La población estudiantil que constituye la primera generación de universitarios en sus familias es una demostración convincente de la posibilidad de ejercer ese derecho. Las investigaciones ya realizadas, así como nuestra experiencia docente y de gestión, demuestran que sostener los estudios universitarios resulta más difícil para estos sectores. No alcanza con poder ingresar a la institución. De ahí la necesidad de

definir y sostener políticas institucionales que faciliten apropiarse de la cultura universitaria para ser parte de ella y a su vez, modificarla.

A partir de lo expuesto, nos interpela la pregunta: ¿incluir supone democratizar? Creemos que se pueden seguir diseñando e implementando políticas que tiendan a la inclusión educativa pero la democratización supone un proceso más amplio en la vida cotidiana de las instituciones. Esto remite a los sujetos y sus prácticas. Concretamente, se traduce en la necesidad de revisar en la Universidad: los modos de ejercer la autoridad desde la gestión y en las relaciones pedagógicas, las estructuras organizacionales, los estilos de comunicación, la pertenencia institucional de profesores y estudiantes (“sentirse parte de”), la participación en el cogobierno, la socialización de la información como fundamento de la toma de decisiones, la distribución y producción de conocimiento. Esta revisión, por un lado, encuentra afinidad en una reflexión certera y, a la vez, contundente de P. GENTILI quien afirma: “Quizás hoy más que nunca, la universidad pueda ayudarnos a imaginar alternativas, lo que supone en primer lugar, que quienes trabajamos en estas instituciones seamos capaces de pensarnos a nosotros mismos. La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma” (GENTILI, 2011, p. 137). Por otro, dicha revisión redundaría en prácticas y estilos institucionales más democráticos, tendientes a una formación integral de los estudiantes. Como sostiene Rita de Cassia Nascimento Leite, la formación integral va más allá de un desempeño académico de los alumnos. La formación profesional tiende a preparar al sujeto para la competitividad y la productividad propias del mundo del trabajo; encierra saberes, competencias y habilidades específicas de cada carrera. Por el contrario, la formación integral reconoce los cambios que se dan en el estudiante, “no solo en las dimensiones cognitivas sino también, en los aspectos afectivos, sociales y culturales a lo largo del periodo en el que realiza su formación universitaria” (LEITE, 2016, p. 11).

En tanto profesoras universitarias, esta concepción nos marca el horizonte de trabajo de enseñanza e investigación en la cotidianeidad de nuestra institución

## Referências

ARANA, Gastón; MANCOVSKY, Viviana. Aspirante-ingresante-estudiante: “fotografías en movimiento” en los inicios de la experiencia estudiantil universitaria. In: VIII ENCUENTRO NACIONAL Y V LATINOAMERICANO LA UNIVERSIDAD

COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN “LA REFORMA UNIVERSITARIA ENTRE DOS SIGLOS”, 8., 2017, Santa Fe. *Libro de resúmenes...* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017.

ARGENTINA. *Ley N° 26.877, de 3 de julio de 2013*. Creación y funcionamiento de los centros de estudiantes. Buenos Aires, 2013a.

ARGENTINA. *Ley N° 26892, de 11 de septiembre 2013*. Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Buenos Aires, 2013b.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales*. Buenos Aires, 2013c.

ARGENTINA. Secretaría de Políticas Universitarias. *Síntesis de información. Estadísticas Universitarias 2015-2016*. Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria, 2017.

BARCO DE SURGHI, Susana. Prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes en el primer año universitario. In BENVENÚ, María Adelaida (comp.). *Ingreso universitario: políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. Luján: EdUNLu, 2015. p. 65-82.

CAMBOURS DE DONINI, Ana; GOROSTIAGA, Jorge. *Hacia una universidad inclusiva: nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique, 2016.

CANO, Daniel. *La educación superior en Argentina*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1985.

CARLI, Sandra. *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

CASTEL, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CHIROLEAU, Adriana. Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Education Policy Analysis Archives*, v. 20, n. 13, 2012. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n13.2012>

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. 10. ed. Paris: Economica-Antropos, 2005.

EZCURRA, Ana María. *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Pol-

vorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/Buenos Aires: IEC- CONADU, 2011.

FUNES, Mariana; MÁS ROCHA, Stella Maris. Inclusión educativa en la universidad: repensar el “abandono” desde las trayectorias y experiencias estudiantiles. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CLABES), 7., 2017, Córdoba, Argentina. Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

GENTILI, Pablo. *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI /Clacso, 2011.

LEITE, Rita de Cassia Nascimento. A formação de si (Bildung) do estudante universitário. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MARQUINA, Mónica; CHIROLEAU, Adriana. ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 24, n. 43, p. 7-16, jun. 2015.

MISURACA, María Rosa; SZILAK, Sonia; BARRERA, Karina. Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas: el caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN. *Revista Espacios en Blanco*, v. 28, n. 2, p. 33-48, jun. 2018.

PAIVANDI, Saed. *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck ; 2015.

PIRELLA, María Paula. El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, n. 60, p. 51-62, abr.-jun. 2014.

RINESI, Eduardo. La Universidad como derecho. *Política Universitaria*, v. 1, n. 1, p. 8-14, 2014.

RODRÍGUEZ GUERRA, Jorge. La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo. *Disenso*, n. 44, jul. 2002.

SIROTA, Régine. Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, v. 104, p. 85-108, 1993.

TERIGI, Flavia. Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. In MARCHESI, A.; BLANCO, R.;HERNÁNDEZ, L. (coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Ma-

drid: OEI, 2014.

TERIGI, Flavia et al. La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, n. 33, p. 27-46, 2013.

UNSAM – Universidad Nacional de San Martín. *Estatuto de la Universidad Nacional de San Martín*. Buenos Aires, 1992.

UNSAM – Universidad Nacional de San Martín. *Reglamento General de Alumnos: Resolución Consejo Superior N° 275/12*. Buenos Aires, 2012.

**Submissão em:** 15-10-2018

**Aceito em:** 30-11-2018